

INTERAÇÃO

escola família

Subsídios para práticas escolares

JANE MARGARETH CASTRO E MARILZA REGATTIERI (ORGS.)

Brasília, abril de 2010

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco a delimitação de suas fronteiras ou limites.

INTERAÇÃO

escola família

Subsídios para práticas escolares

JANE MARGARETH CASTRO E MARILZA REGATTIERI (ORGS.)



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Representação
no Brasil

Ministério
da Educação



© 2009 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Ministério da Educação (MEC).

Impresso em 2010.

Leitores Críticos

Maria Luiza Martins Aléssio – Diretora de Fortalecimento Institucional e Gestão Educacional – SEB/MEC

Clélia Mara Santos – Coordenadora Geral de Articulação Transversal –SEB/MEC

Orosinda Taranto Goulart - Assessora Especial do Ministro da Educação

Néstor López – IIPE Buenos Aires

Tânia Resende – FAE/UFMG

Consultora Responsável – Patrícia Monteiro Lacerda

Supervisão Acadêmica – Cynthia Paes de Carvalho

Supervisão Editorial – Mara Bergamaschi

Equipe de campo

Ana Leda Vieira Barreto

Cynthia Paes de Carvalho

Maria das Graças Galvão de Souza

Maria Luiza Canedo Queiroz

Mara Bergamaschi

Maura Marzocchi

Patrícia Monteiro Lacerda

Assistente de Pesquisa: Olívia Von der Weid

Revisão: Roberto Patrocínio

Capa e Projeto Gráfico: Edson Fogaça

Interação escola-família: subsídios para práticas escolares / organizado por Jane Margareth Castro e Marilza Regattieri. – Brasília : UNESCO, MEC, 2009. 104 p.

ISBN: 978-85-7652-111-2

I. Psicossociologia da Educação 2. Relacionamento Pais e Escola 3. Ambiente Educacional 4. Ambiente Familiar 5. Participação dos Pais 6. Brasil I. Castro, Jane Margareth (Org.) II. Regattieri, Marilza (Org.) III. UNESCO IV. Brasil. Ministério da Educação



SAS, Quadra 5 Bloco H, Lote 6, Ed. CNPq/IBICT/UNESCO,
9º andar, 70.070-912 – Brasília – DF – Brasil
Tel.: (55 61) 2106-3500
Fax: (55 61) 3322-4261
Site: www.unesco.org/pt/brasil
E-mail: grupoeditorial@unesco.org.br



SEB – Secretaria de Educação Básica
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500
70.097-900 – Brasília, DF
Tel.: (55 61) 2022-8318
Fax.: (55 61) 2022-8326
Site: www.mec.gov.br

Revisado em 2012.

SUMÁRIO

Apresentação	7
I – Introdução	9
II – Caminhos e escolhas	13
III – Princípios para uma proposta de interação escola-família	20
IV – Breve história da relação escola-família no Brasil	20
V – Relações contemporâneas escola-família.....	28
VI – Tipos identificados de relação das escolas com as famílias	32
VII – Elementos para uma política de interação escola-família	41
VII. 1 – Pensando estrategicamente - a interação escola-família	41
VII. 2 – Pensando a operacionalização do programa/política	48
VII. 3 – Aspectos a serem considerados na operacionalização do programa ou política	54
VIII – Considerações para finalizar.....	59
IX – Para saber mais.....	62
IX. 1 – Programas e políticas em curso	62
IX. 2 – Secretaria Especial de Direitos Humanos	68
IX. 3 – A rede de proteção integral e o papel dos conselhos.....	68
IX. 4 – Bibliografia.....	70
ANEXO I – Quadro-resumo das políticas/projetos identificados neste estudo	77
ANEXO 2 – Relação dos participantes dos seminários quando foi discutida a versão preliminar deste estudo	102

APRESENTAÇÃO

Todo profissional da educação experiente sabe que os resultados de seu trabalho junto aos alunos são influenciados pelo apoio que estes recebem ou não por parte de seus familiares. Este saber intuitivo é corroborado por inúmeras pesquisas nacionais e internacionais que têm demonstrado que a origem e os apoios familiares – que vão desde as expectativas positivas até investimentos de tempo e financeiros na carreira escolar dos filhos – impactam decisivamente no desempenho escolar de crianças e jovens.

Pesquisas também têm demonstrado que, se a percepção de um professor sobre cada um de seus alunos é decisiva para a promoção de uma boa relação escola-aluno, um diagnóstico baseado em suposições e não em evidências sobre os fatores que estão interferindo nos problemas de aprendizagem pode gerar intervenções pedagógicas pouco eficazes e com resultados possivelmente desastrosos.

A mera constatação dessa estreita correlação entre mundo familiar e mundo escolar não basta para mudar o quadro tão antigo e atual da conversão das desigualdades sociais em desigualdades escolares. Na perspectiva de uma educação de qualidade para todos, essa situação precisa ser enfrentada, pois a escola pública eficaz deve ser capaz de ajudar a garantir a cada um de seus alunos, independentemente das condições de seu grupo familiar, o direito de aprender.

O presente estudo, realizado pela UNESCO, em parceria com o Ministério da Educação, elege como prioridade, dentre tantas funções importantes que a aproximação das escolas e das famílias pode ter, a recuperação da singularidade do aluno visto no seu contexto mais amplo. Percebeu-se por meio da análise de experiências concretas identificadas juntamente com a leitura de um conjunto expressivo de pesquisas e ensaios sobre o tema, produzidas no Brasil, que, quando a escola melhora seu conhecimento e compreensão sobre os alunos, sua capacidade de comunicação e adequação das estratégias didáticas aumenta e, em consequência, aumentam as chances de um trabalho escolar bem-sucedido. Nesse sentido, a conquista da tão desejada participação das famílias na vida escolar dos alunos deve ser vista como parte constituinte do trabalho de planejamento educacional.

Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que a aproximação do universo social dos alunos traz desafios que extrapolam as atribuições e competências dos profissionais da educação.

O planejamento educacional que leve em conta a realidade dos alunos e a participação dos representantes de cada instância do sistema público de ensino na articulação e manutenção da rede de proteção social às crianças e adolescentes deve ser objeto de profunda reflexão e tomada de posição ao pensarmos nas políticas e práticas de interação com a família de todos os alunos.

Essa não é uma questão apenas de solidariedade, mas também de responsabilidade e compromisso com a vida de milhares de meninos e meninas e de seus professores e professoras que precisam ultrapassar seus desencontros e alcançar uma educação realmente de qualidade.

Neste contexto, a UNESCO e o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, esperam que as informações e reflexões sistematizadas na presente publicação contribuam com os profissionais da educação para o cumprimento do desafio assumido em Dacar de oferecer uma educação de qualidade para todos.

Finalmente, devemos um agradecimento especial aos gestores do sistema municipal, diretores, coordenadores e professores das escolas pela disponibilidade e carinho com que nos receberam e aos pesquisadores, e também pela paixão e confiança demonstrada pela possibilidade em compartilhar com a família a educação de seus filhos.

Representação da
UNESCO no Brasil

Ministério da
Educação

I – INTRODUÇÃO

Professoras da rede pública de uma típica cidade de periferia metropolitana começam a visitar as casas de seus alunos para ver mais de perto a vida das crianças e de seus pais. Conhecendo o ambiente doméstico, esperam compreender melhor seus alunos e passar a contar com a ajuda dos familiares para melhorar o desempenho escolar das crianças. Como toda visita gentil, cada professora leva para a família uma lembrança: uma muda de árvore. Os educadores optaram por este brinde porque o município perdeu quase toda a sua cobertura vegetal. Eles consideram válida qualquer iniciativa para tentar reflorestá-lo. Mesmo honrada com o presente, a mãe (ou o pai ou a avó ou outro responsável), dias depois, é obrigada a devolvê-lo à escola porque simplesmente não há onde plantar a árvore. Lembrem-se: é uma típica periferia de nossas grandes cidades, onde se amontoam, de forma desordenada, milhares de pequenas moradias. Sem quintal, jardim, muro, portão ou mesmo rua. Nos poucos dias em que, hesitantes, os responsáveis pelas crianças decidiam que destino dar à nobre mudinha, ela murchou e desfolhou. Estava seca, quando chegou de volta ao pátio da escola. E foi colocada ao lado de outras centenas como ela. Nas várias escolas municipais, o mesmo se repetiu: via-se um mundo de arvorezinhas raquíticas em saquinhos pretos, um quase cemitério de plantinhas recém-nascidas...

Como esta história poderia continuar? Há diferentes possibilidades de desfecho, dependendo das escolhas feitas pelos principais personagens. Podemos partir da mais previsível: desolado com o insucesso de suas boas intenções, o pessoal das escolas põe-se a procurar o erro e a buscar culpados. Algumas professoras veteranas acharam que tudo aquilo evidenciava a conhecida má vontade e desinformação dos familiares. Pois certamente, se procurassem com carinho, encontrariam um lugarzinho para plantar a mudinha. Diante de tal ingratidão, era melhor não tentar mais esse tipo de aproximação, defenderam. Outro grupo de professoras tratou de apontar suas críticas para a coordenação, a direção da escola e a Secretaria Municipal de Educação pela ideia da planta. Como esqueceram que estamos na área mais pobre e densamente povoada do Estado?, repreendiam. Claro que ninguém tem onde plantar uma árvore, todas foram cortadas justamente para dar espaço para mais gente.

Enquanto o debate prosseguia, a sobrevivência das mudas estava por um triz. Será que morreria toda a promessa de floresta? Os muitos saquinhos pretos enfileirados, como que prontos para o funeral, chamaram a atenção de um grupo de alunos. Eles perguntaram aos adultos: o que vocês vão fazer com as plantas? Fez-se silêncio. Todos sabiam que também na escola não havia onde plantar todas aquelas árvores. Nem em seu entorno, com poucas ruas urbanizadas. Devolvê-las a quem fez a doação seria uma prova cabal de incompetência. Abandoná-las, um ato insensível e totalmente antieducativo. Como proceder? Alguém então sugeriu que se tentasse saber o que a escola mais próxima pensava em fazer, já que o problema era comum.

Na procura por soluções, descobriram que o último grande terreno existente na região acabara de ser desapropriado pela prefeitura – para que se construísse ali perto uma área

integrada de equipamentos sociais. Conversa vai, conversa vem, gestores municipais, diretores de escola, professores, pais, avós, tios e alunos conseguiram liberar parte do terreno para o plantio das mudas e assim iniciaram o que viria a se transformar na maior área verde do município. Até lá, compartilhariam, sem perceber, o equivalente a muitas e muitas aulas de Ciências e aprenderiam bem mais do que uma lição de Ecologia. E não pararam por aí: depois de garantir que as mudas crescessem, as famílias e os profissionais da escola abandonaram antigos hábitos e renovaram seu dia a dia – tudo para que, todos os anos, continuasse a florescer em seus filhos/alunos o desejo de aprender.

PARA ALÉM DAS SEMELHANÇAS E COINCIDÊNCIAS

Esta história, uma ficção de final feliz, levemente inspirada em fatos reais, espelha o que vem acontecendo na rede de ensino das pequenas ou grandes cidades brasileiras: cada vez mais as redes de escolas públicas buscam, por diferentes meios, aproximar-se das famílias de seus alunos, conhecer suas condições de vida e envolvê-las na produção de bons resultados educacionais. Projetos, ideias e práticas inovadoras, como a visita domiciliar da história, nascem nos gabinetes das Secretarias, nas salas de aula e até em iniciativas isoladas de professores.

O presente trabalho faz parte de um esforço de gerar conhecimentos educacionais, por meio de estudos, pesquisas, avaliação e projetos piloto, que contribuam para as práticas educativas em sala de aula e para a formulação de projetos e políticas públicas. A participação das famílias na vida escolar de seus filhos, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental, é destacada como estratégia importante de apoio à aprendizagem em publicações técnicas e nas cartas e declarações internacionais resultantes de reuniões e conferências convocadas pela UNESCO desde os anos 1980. Entre elas, vale lembrar como marcos a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (JOMNTIEN, 1990), reafirmada pela Conferência de Dacar (2000), que estabeleceu como um de seus objetivos assegurar, até 2015, o atendimento das necessidades de aprendizado de todas as crianças, jovens e adultos em processo equitativo. Como país-membro da UNESCO, o Brasil, por meio do Ministério da Educação, também tem renovado, ano a ano, este compromisso.

O presente estudo – uma iniciativa da UNESCO e do MEC – tem como objetivo oferecer aos gestores educacionais e escolares informações qualificadas para o desenvolvimento de projetos e políticas de interação escola-família em função da sua missão de garantir aos alunos o direito de aprender.

Como construir uma relação entre escola e família que favoreça a aprendizagem das crianças e adolescentes? Esta pergunta é o fio condutor deste estudo. Partimos de duas crenças: a primeira é que, para entender o que se passa no presente, é necessário um mergulho na nossa história. A segunda é que o Brasil é muito grande e diverso para caber

Como construir uma relação entre escola e família que favoreça a aprendizagem das crianças e adolescentes? Esta pergunta é o fio condutor deste estudo.

em uma única fórmula ou receita¹. O desafio ao qual nos propusemos foi organizar informações disponíveis em pesquisas acadêmicas, articuladas a algumas iniciativas relevantes que vêm sendo desenvolvidas nos municípios, em escolas isoladas ou em coordenação com as Secretarias Municipais de Educação, e apresentá-las de forma acessível.

A fim de identificar as iniciativas que já estão ocorrendo no Brasil, foi feita uma chamada via internet para que as Secretarias Municipais de Educação (SMEs) e escolas relatassem suas boas experiências de parceria com famílias. Além de uma breve explicação sobre o propósito deste projeto, apresentamos uma ficha para coleta de informações nos sítios da UNESCO e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), entre 28 de outubro e 28 de novembro de 2008. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) enviou correspondência a todos os seus filiados. Assim foi possível disponibilizar, para a totalidade dos municípios brasileiros, a oportunidade de apresentar sua iniciativa.

Outras formas de prospecção das experiências foram: contatos com redes de pesquisadores, professores universitários, gestores públicos e avaliadores que conhecessem várias SMEs e pudessem indicar experiências de interação escola-família; pesquisa junto a bancos de experiências de organismos governamentais, internacionais ou privados e busca direta na internet. Conseguimos localizar² 18 experiências coordenadas por Secretarias Municipais de Educação e 14 realizadas por escolas sem a intervenção direta das SMEs.

As informações sobre tais experiências foram obtidas por meio de fichas preenchidas por Secretarias Municipais e escolas e de entrevistas por telefone. O passo seguinte foi selecionar experiências a serem visitadas, para uma análise mais aprofundada daquela iniciativa³. Adotaram-se como critérios de seleção: projetos centrados no tema da relação escola-família, articulados com a aprendizagem dos alunos e coordenados pelas Secretarias Municipais de Educação. Privilegiamos experiências que tivessem estratégias distintas entre si para obter um repertório mais amplo. Os municípios visitados foram: Iguatu (CE), Itaiçaba (CE), Taboão da Serra (SP) e Teresina (PI).

Belo Horizonte (MG), embora não tenha sido visitada naquela ocasião, acabou impondo-se como experiência importante para os objetivos pretendidos. Ao longo deste trabalho, tivemos contato direto com os gestores estratégicos do Programa Família-Escola e, como já havia informações qualificadas sobre o histórico desta iniciativa⁴, foi possível incluí-la no estudo.

A fim de identificar o que as pesquisas e ensaios dizem sobre as interações escola-família, fizemos um levantamento documental, selecionando principalmente textos nacionais produzidos

1. Pelo alcance da publicação, optamos por uma visão mais geral do problema sem considerar os contextos específicos como o da educação no campo, educação indígena, escolas quilombolas, escolas especiais ou outras situações particulares.

2. O quadro com a identificação das experiências encontra-se em anexo.

3. Nota metodológica – As visitas foram feitas por duplas de pesquisadores experientes com duração média de três dias em cada município, com o apoio dos coordenadores de cada projeto na Secretaria Municipal de Educação. O trabalho foi desenvolvido tendo como perspectiva metodológica a abordagem qualitativa, buscando abranger representantes de todos os atores sociais envolvidos na experiência. Utilizamos quatro tipos de instrumentos de coleta de dados: análise documental, entrevistas individuais e coletivas e observação. Nas entrevistas por telefone, utilizou-se um roteiro de perguntas especialmente elaborado para este fim e, em seguida, foram levantados os indicadores socioeducacionais dos municípios.

4. A experiência é bem documentada e sistematizada, tendo duas das pesquisadoras da equipe conduzido processos de avaliação *in loco* em Belo Horizonte para o Prêmio Inovação do Laboratório de Experiências Inovadoras de Gestão Educacional nas duas primeiras edições (2006 e 2008).

a partir de 1990. O campo priorizado foi o da Sociologia da Educação, no qual a questão da relação escola-família entre essas duas instâncias é um tema recorrente. Seleccionamos cerca de 100 títulos entre relatos de pesquisa, ensaios e notas de síntese. Estes foram classificados e lidos de forma a destacar os principais achados que pudessem ser incorporados ao presente trabalho. Para facilitar a leitura por um público amplo, optamos por utilizar as informações sem mencionar a cada frase ou parágrafo sua origem. Ao final, apresentamos a bibliografia utilizada.

Outro aspecto metodológico a destacar é a interlocução com diferentes leitores e especialistas antes de finalizar o estudo. Sua primeira versão foi submetida à leitura das instituições proponentes – MEC e UNESCO – e, em seguida, apresentada em seminários com dirigentes educacionais; equipes técnicas das SMEs⁵; diretores de escolas, coordenadores pedagógicos e professores. Participaram ainda especialistas⁶ que têm contribuído significativamente para a construção de conhecimento sobre o tema. Desta forma, podemos dizer que este trabalho foi escrito a muitas mãos.

Assim, depois de entrevistar e ouvir os que criam e os que executam projetos nas escolas de ensino fundamental Brasil afora, interagir com especialistas e pesquisar a literatura acadêmica, entendemos que o melhor a fazer seria compartilhar uma série de reflexões e desejar que elas inspirem nos educadores ações inovadoras e responsáveis.

Embora nossa intenção seja direcionada à construção de novas práticas, este documento não é nem um guia, nem um manual. A relação escola-família é complexa e os assuntos a ela relacionados são extensos e polêmicos demais para serem abordados numa única publicação. Assim, fizemos recortes, escolhas e decidimos propor um trabalho que é, em boa medida, aberto ao necessitar de adaptações de acordo com cada realidade local. Todo esse esforço pretende provocar mudanças positivas nas condições de aprendizagem de crianças e adolescentes, posicionando a escola também como local estratégico para a construção de uma efetiva rede de proteção integral de seus alunos.

O estudo está organizado em três partes. A primeira traz reflexões históricas e conceituais, além de localizar os marcos legais que pautam esta relação. A segunda articula os conceitos com as lições da prática, destacando elementos para a construção de uma política de interação escola-família. A terceira apresenta um cardápio de políticas em curso que podem compor a estratégia de intersetorialidade, além da bibliografia que serviu de base para as afirmações aqui colocadas.

Boa leitura!

5. Nos dias 17 e 18 de junho ocorreram dois seminários consecutivos em Brasília para discussão da versão preliminar do texto. Foram convidados responsáveis pelas experiências visitadas e prospectadas de modo a cobrir as cinco regiões brasileiras; seus nomes constam na ficha técnica deste trabalho.

6. Os leitores especialistas foram Néstor López, coordenador de projetos de equidade e educação (SITEAL) do Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IIPE) de Buenos Aires e Tânia Resende, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pesquisadora do Observatório Sociológico Família-Escola (Osfe) da mesma universidade.

II – CAMINHOS E ESCOLHAS

A perspectiva deste trabalho coloca no centro da cena os alunos da escola pública que estão nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao olharmos com cuidado para esses meninos e meninas, vemos que é impossível entendê-los sem considerar seu contexto familiar de referência. Como dizia José Ortega y Gasset “eu sou eu e minhas circunstâncias”, ou seja, não é possível dizer quem é o aluno sem considerar suas circunstâncias sociais.

Na nossa sociedade, a responsabilidade pela educação das crianças e dos adolescentes recai, legal e moralmente, sobre duas grandes agências socializadoras: a família e a escola⁷.

A educação abrange os processos formativos amplos que se desenvolvem na convivência humana ao longo da vida. Trataremos aqui especialmente da educação escolar obrigatória, tendo o Estado a responsabilidade de oferta primária e as famílias o dever de matricular e enviar seus filhos à escola.

DEFININDO OS TERMOS⁸

Escola: Parte do sistema público de ensino que é responsável primário pela educação escolar. Segundo a LDB (1996), a educação escolar tem como objetivo, no ensino fundamental, “a formação básica do cidadão compreendida como: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; **IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social**”⁹.

Família: Utilizamos aqui o conceito amplo de família, no sentido de quem exerce as funções de cuidados básicos de higiene, saúde, alimentação, orientação e afeto, mesmo sem laços de consanguinidade.

7. O texto da Constituição Federal de 1988 diz no art. 205. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

8. Desde já é importante frisar que existem múltiplas possibilidades de ser escola e de ser família de forma que, mesmo usando a expressão escola-família no singular, subentende-se uma pluralidade de arranjos.

9. Grifo nosso chamando a atenção sobre a responsabilidade que a lei atribui à educação escolar de reforçar o lugar do aluno como membro de uma família e de uma comunidade mais ampla.

No mundo familiar as crianças são filhos; no mundo escolar elas são alunos. A passagem de filho a aluno não é uma operação automática e, dependendo da distância entre o universo familiar e o escolar, ela pode ser traumática. Dentro da escola, o responsável direto pela condução dos alunos é o professor, um adulto que também passou por um processo de formação para alcançar a condição de profissional da educação.

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

As famílias estão inseridas em uma comunidade, localizada em determinado território, com seus costumes, valores e histórias a que chamaremos de contexto social. As escolas fazem parte de um sistema ou rede de ensino, sob coordenação da Secretaria Municipal de Educação, que compartilha um mesmo marco regulatório (leis, decretos, atos normativos do Conselho Nacional de Educação etc.) com as Secretarias de Estado e o Ministério da Educação. A essas relações denominaremos contexto institucional.

A comunidade local se organiza como sociedade civil para exercer direitos e deveres, enquanto o sistema de ensino representa o poder público que, em um Estado democrático de direito, tem obrigação de cobrar deveres e garantir o exercício da cidadania também pela oferta de serviços sociais a toda a população.

No mundo globalizado e complexo em que vivemos, as relações entre setores, instituições e atores sociais estão muito imbricadas. Fica cada vez mais difícil entender os problemas educacionais apontando apenas para as dificuldades originadas fora da escola ou somente pelos processos internos a ela. Se, por um lado, não podemos desconsiderar a influência da situação socioeconômica, da violência, das mudanças de costumes sobre o comportamento e desempenho dos alunos, por outro, não podemos admitir que a escola se transforme numa agência de assistência social e negligencie sua função específica de zelar pela aprendizagem escolar.

É recomendável optar por uma abordagem relacional entre educação e contexto social. Sempre com foco nos processos de ensino-aprendizagem, enxergamos as relações professor-aluno em uma perspectiva ampliada que considera a cadeia de relações que está por trás e entre esses dois atores, conforme sugere o esquema da página seguinte.



Fonte: Néstor López et alli, 2009.

Podemos dizer que a relação entre escola e família está presente, de forma compulsória¹⁰, desde o momento em que a criança é matriculada no estabelecimento de ensino. De maneira direta ou indireta, essa relação continua viva e atuante na intimidade da sala de aula. Assim, sempre que a escola se perguntar o que fazer para apoiar os professores na relação com os alunos, provavelmente surgirá a necessidade de alguma interação com as famílias. Nesta corrente, cabe aos sistemas de ensino o estabelecimento de programas e políticas que ajudem as escolas a interagir com as famílias, apoiando assim o processo desenvolvido pelos professores junto aos alunos.

Apesar de ser uma atribuição formal e inevitável da escola, a interação escola-família não será tratada neste estudo como um fim em si mesmo. Sabemos que ela pode estar a serviço de diversas finalidades, tais como: o cumprimento do direito das famílias à informação sobre a educação dos filhos; o fortalecimento da gestão democrática da escola; o envolvimento da família nas condições de aprendizagem dos filhos; o estreitamento de laços entre comunidade e escola; o conhecimento da realidade do aluno; entre outras.

As ideias aqui expostas não devem ser entendidas como “mais um pacote pronto” que cai na cabeça de quem está nas salas de aula. Pelo contrário: ao começar a elaborar projetos e políticas, cada município ou escola estaria criando e estruturando suas próprias ações, conectadas ao conjunto das demais práticas educacionais consideradas válidas para a sua realidade.

A possibilidade de várias abordagens e usos da interação escola-família exige que explicitemos algumas reflexões e escolhas que norteiam o estudo:

- A expressão interação escola-família se baseia na ideia de reciprocidade e de influência mútua, considerando as especificidades e mesmo as assimetrias existentes nessa relação.
- O Dicionário Houaiss traz definições da palavra interação: a) atividade ou trabalho compartilhado, em que há trocas e influências recíprocas e b) comunicação entre pessoas que convivem; diálogo, trato, contato.

10. Pelo menos no caso do ensino fundamental.

- A assimetria das posições está vinculada também às diferentes responsabilidades que a família e o Estado têm em relação à educação escolar das crianças e adolescentes. Para assegurar a oferta de educação escolar, o Estado institui um sistema de ensino operado por profissionais especializados, encarregados de transmitir saberes socialmente validados. A família, por sua vez, desempenha seu papel educacional a partir de um contexto sociocultural específico.
- O reconhecimento dessa diferença é fundamental para a interação: o desafio é fazer com que essa assimetria produza complementaridade, e não exclusão ou superposição de papéis.
- Outro detalhe que faz toda a diferença é a ordem escolhida para descrever a relação: escola-família e não família-escola. Estamos assumindo que a aproximação com as famílias é parte do trabalho escolar, uma vez que as condições familiares estão presentes de forma latente ou manifesta na relação professor-aluno e constituem chaves de compreensão importantes para o planejamento da ação pedagógica.
- É preciso colocar a interação escola-família em uma perspectiva processual que estabeleça horizontes de curto, médio e longo prazos. No primeiro momento faz-se o conhecimento mútuo; no segundo são estabelecidas as condições de negociação das responsabilidades específicas sobre a educação das crianças, e, por fim, no terceiro, são construídos espaços de corresponsabilidade, abertos também à participação de outros atores importantes no processo de educação dos filhos/alunos. Percebemos neste estudo que geralmente o processo escola-família é desencadeado sem os devidos e desejáveis cuidados preliminares: é muito comum os sistemas de ensino e escolas partirem direto para a negociação/cobrança de responsabilidades das famílias, antes de compreenderem as condições dos diversos grupos de familiares dos alunos. Ao suprimir a etapa inicial, os projetos de aproximação podem gerar mais desencontros. Por essa razão, enfatizamos especialmente o movimento inicial de aproximação para (re)conhecimento mútuo, tendo em mente que ele deve ser apenas o início de uma longa relação.

Este trabalho pretende refletir como a interação das escolas com as famílias pode ser apoiada pelas redes de ensino para incidir sobre a relação professor-aluno (que estrutura a relação aluno-saber escolar).

Por isso, priorizamos, dentre todas as finalidades que a interação escola-família pode ter, o conhecimento do aluno no seu contexto social como insumo para revisão das práticas pedagógicas, escolares e educacionais.

DO ALUNO ESPERADO AO ALUNO REAL

Voltemos a pensar no que é necessário para que uma criança incorpore a identidade de aluno. Será que todos têm as mesmas condições de fazer essa passagem? Quais características uma criança precisa trazer consigo para transitar bem pelos códigos e regras escolares? Que tipo de situação familiar facilita a entrada e permanência das crianças e adolescentes na escola e que tipo dificulta?

Assumimos que a educação é para todos e, sob a perspectiva inclusiva, não podemos usar características individuais ou sociais para negar o acesso e progresso de qualquer um na escola. No entanto, não podemos ignorar que o trabalho escolar, em geral, pressupõe que uma criança chegue à escola com uma série de características: físicas – deve estar saudável e bem alimentada; linguísticas – precisa entender bem a língua usada pelos professores e pelos colegas; e atitudinais – tem de respeitar os professores, cumprir acordos, assumir compromissos, saber se controlar etc.

Parte das características fundamentais para o sucesso escolar, no entanto, não é ensinada pela ou na escola: ela deve vir como pré-requisito do aluno, desde o seu primeiro dia de aula. Se a criança não está desde cedo no sistema educacional, por falta, por exemplo, de acesso à educação infantil, espera-se que ela aprenda estes comportamentos no convívio familiar.

Uma família cujos membros mais velhos frequentaram a escola por um tempo significativo tende a entender e valorizar o que acontece nesta instituição. Isso facilita a transmissão das regras escolares aos seus membros mais jovens. A importância do uniforme, a capacidade de esperar a vez de falar, por exemplo, são normas que têm de ser aprendidas. O acompanhamento do dever de casa é outro exemplo de como a escola requisita espaço e tempo do cotidiano familiar. Entretanto, muitas famílias simplesmente não sabem ou não conseguem realizar esse acompanhamento com a disponibilidade e/ou competência que se espera delas.

Assim, os alunos cujas famílias têm experiências e valores próximos aos da escola, além de recursos para investir no apoio a sua carreira escolar, ocupam o lugar do “aluno esperado”. Já os alunos cujas famílias têm culturas, valores diferentes dos da escola e têm poucos recursos para empregar no suporte à escolarização dos filhos são, muitas vezes, classificados simplesmente pela distância que os separa do aluno esperado. Esta identidade marcada pelo que falta à criança para se transformar no aluno dentro dos “moldes desejados” tende a afetar sua relação com os professores, coordenadores escolares e diretores. Como os projetos político-pedagógicos – e as práticas deles decorrentes – irão considerar essa criança, se a comunidade escolar só a conhece pelo que ela não é e não conhece seu rosto? É difícil incluir e valorizar o que não se conhece.

Historicamente, as práticas pedagógicas na instituição escolar baseiam-se com frequência na homogeneização do grupo de alunos: os que se encaixavam no padrão esperado seguiam em frente, enquanto os que não se encaixavam fracassavam até desistir. Convivemos, durante muito tempo, com a produção do insucesso escolar em massa, sem nos scandalizarmos.

Com a conquista paulatina de direitos infanto-juvenis, a simples exclusão de alunos do sistema de ensino passou a ser uma via institucionalmente bloqueada. Os educadores começaram a perceber a magnitude do problema: com a população infanto-juvenil toda dentro do sistema de ensino, muitas crianças não sabiam transitar pelas regras institucionais, não dispunham de recursos materiais necessários ou nem podiam contar, fora da escola, com apoio de um adulto que tivesse tempo, afeto e conhecimento para lhes oferecer.

Entretanto, o conhecimento da realidade precária, que comprometia as condições de escolarização de uma grande parcela do alunado, em vez de abrir caminho para novas práticas educacionais, acabou sendo usado, muitas vezes, como *álibi*: sentindo-se sobrecarregada, a escola eximiu-se de responsabilidades e jogou sobre as crianças e suas famílias o ônus do fracasso. Muitos professores e diretores apostaram que, elegendo e reforçando os alunos bem-sucedidos, estariam incitando os demais a se esforçar para seguir o mesmo modelo. Neste movimento, desvalorizaram aqueles que não traziam em sua bagagem familiar os comportamentos e recursos necessários para enfrentar a vida escolar. As diferenças (étnicas, culturais, sociais, corporais etc.) foram convertidas em *carências* e *déficits* que deviam ser compensados e ultrapassados até que o aluno real se transformasse no “aluno ideal”.

A tese do *déficit* cultural gerou programas que ofereciam às crianças das classes sociais marginalizadas condições para recuperar o seu “atraso”. Aplainando as carências afetivas, nutricionais, linguísticas, todos os alunos se transformariam no aluno esperado e a escola poderia seguir seu projeto sem grandes mudanças. As críticas à educação compensatória denunciaram que ela contribuía para reforçar e difundir uma visão preconceituosa sobre o modo de vida das camadas populares, retratando-as como uma cultura inferior.

Passadas algumas décadas, a situação de desigualdade social no Brasil ainda permanece grave, mas consolida-se cada vez mais a compreensão sobre as formas de se alcançar justiça social e se manter a conquista de direitos.

Chegamos então a uma questão que é crucial na perspectiva deste trabalho: a equidade educacional.

Desde o final dos anos 1980, as lutas pelos direitos das minorias e em defesa da diversidade confrontaram os discursos consolidados sobre a igualdade vigentes até então. A fórmula “somos todos iguais” começou a ser revista a partir do reconhecimento de que somos

todos diferentes: a igualdade não deve ser tomada como um ponto de partida, mas sim como um horizonte a ser alcançado. Coloca-se assim a noção de equidade como base de um projeto político de igualdade que parte do reconhecimento das desigualdades iniciais.

Mas como essa noção se aplica à educação? Inicialmente, é preciso reconhecer que a concepção de que todos somos iguais, por desconsiderar as diferenças de origem, contribuiu para converter desigualdades sociais em desigualdades escolares. A oferta educativa homogênea, pensada para atender o grupo dos alunos esperados, reforçava a desvantagem inicial dos alunos que se distanciavam desse perfil.

No Brasil, com a quase universalização do acesso ao ensino fundamental, a desigualdade nas condições de aprendizagem e no alcance dos resultados educacionais está sendo assumida como um problema de qualidade da escola/sistema – além de ser uma questão prioritária na agenda social nacional.

A busca pela qualidade com equidade, ou seja, todos os alunos aprendendo e progredindo na carreira escolar na idade certa, está presente na pauta das políticas, nos projetos e também nos programas de pesquisa na área da Educação.

Na empreitada pela equidade, a relação escola-família ressurge como um fator-chave. Mesmo que não haja uma comprovação científica da influência direta da interação escola-família na melhoria do aprendizado dos alunos, inúmeras pesquisas no Brasil e no mundo todo têm mostrado que as condições socioeconômicas, as expectativas e a valorização da escola e o reforço da legitimidade dos educadores são fatores que emanam da família e estão altamente relacionados com o desempenho dos alunos.

A proposta deste estudo é organizar uma compreensão mais acurada do que está em jogo quando os agentes educacionais tomam a iniciativa do contato com as famílias dos alunos. Esperamos que contribua para o resgate da disposição dos profissionais da escola em conhecer a realidade de cada aluno e entender o alcance da sua prática social.

Para isso, frisamos mais uma vez, os professores precisarão ser apoiados pela equipe de gestão escolar – que, por sua vez, terá de contar nesta tarefa com o suporte da Secretaria de Educação.

O conhecimento das condições de vida das crianças e adolescentes em idade de escolarização obrigatória pode dar origem a ações interligadas em dois níveis:

- 1) a revisão dos projetos e práticas educacionais, pensando na diversidade dos alunos e não apenas no aluno esperado;
- 2) a convocação de novos atores e a articulação das políticas educacionais com políticas setoriais capazes de apoiar as famílias dos alunos para que elas possam exercer suas funções.

III – PRINCÍPIOS PARA UMA PROPOSTA DE INTERAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

O presente estudo assume uma proposta de interação escola-família que está baseada nos seguintes princípios norteadores:

- A educação de qualidade, como direito fundamental de todas as pessoas, tem como elementos essenciais a equidade, a relevância e a pertinência, além de dois elementos de caráter operativo: a eficácia e a eficiência.
- O Estado (nos níveis federal, estadual e municipal) é o responsável primário pela educação escolar.
- A escola não é somente um espaço de transmissão da cultura e de socialização. É também um espaço de construção de identidade.
- O reconhecimento de que a escola atende alunos diferentes uns dos outros possibilita a construção de estratégias educativas capazes de promover a igualdade de oportunidades.
- É direito das famílias ter acesso a informações que lhes permitam opinar e tomar decisões sobre a educação de seus filhos e exercer seus direitos e responsabilidades.
- O sistema de educação, por meio das escolas, é parte indispensável da rede de proteção integral que visa assegurar outros direitos das crianças e adolescentes.
- A proteção integral das crianças e adolescentes extrapola as funções escolares e deve ser articulada por meio de ações que integrem as políticas públicas intersetoriais.

IV – BREVE HISTÓRIA DA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA NO BRASIL

Tanto a escola quanto a família, as duas instituições cuja relação é nosso objeto de análise, sofreram transformações profundas ao longo da nossa história. Mediador e regulador dessa relação, o papel do Estado também foi se modificando. Ao percorrer esta história, podemos compreender a origem de algumas ideias que ainda hoje estão presentes no pensamento educacional e verificar sua atualidade ou anacronismo. A recuperação deste fio de meada pode inspirar cada município a identificar conexões desse cenário geral com a história local, com seus traços específicos, e assim melhor compreender o terreno simbólico no qual irá atuar.

DE ONDE VEM A ESCOLA QUE CONHECEMOS E AS IDEIAS QUE AINDA ACEITAMOS?

Com a instituição da República em 1889, surge no Brasil a escola como a conhecemos hoje, considerada fundamental para a construção da sociedade: a escola contemporânea

nasce marcada pelo ideário da civilização e do progresso para todos. A ação educacional no Brasil começou, ainda no período colonial, como uma ação para as elites, calcada nos valores da cultura europeia, de conteúdo livresco e aristocrático. Para as classes populares, a educação, quando existia, voltava-se para a preparação para o trabalho e era quase uma catequese – o objetivo principal era moralizar, controlar e conformar os indivíduos às regras sociais.

Configurou-se assim, desde o início da história da educação brasileira, uma proposta educacional marcada pela diferenciação de atendimento para ricos e pobres.

Nos primeiros anos da República, as poucas escolas primárias existentes – criadas ainda no período do Império – atendiam cerca de 250 mil alunos, em um país com cerca de 14 milhões de habitantes, dos quais 85% eram analfabetos. Até o final do século XIX, o abismo entre os setores da sociedade brasileira no que se refere à educação manteve-se praticamente inalterado: enquanto os filhos dos fazendeiros eram enviados à Europa para aprofundar seus estudos, formando a elite política e intelectual do país, a imensa maioria da população era analfabeta. Durante todo o período imperial e ainda no início da República, a escolarização doméstica de iniciativa privada, às vezes organizada em grupos de parentes ou vizinhos em áreas rurais, atendia um número considerável de alunos, ultrapassando inclusive a rede de escolas públicas existente.

Foi especialmente a partir da proclamação da República em 1889 que a escolarização ganhou impulso em direção à forma escolar que conhecemos atualmente. Pode-se mesmo afirmar que a escola se transforma numa instituição fundamental para a sociedade brasileira há pouco mais de 100 anos, e nesse sentido, ela pode ser considerada uma instituição republicana. No ideário republicano a educação escolar se associava à crença na civilização e no progresso. A importância crescente da escola primária teve como contraponto a desqualificação das famílias para a tarefa de oferecer a instrução elementar, progressivamente delegada à instituição escolar, cujos profissionais estariam tecnicamente habilitados para isso. Apesar da importância conferida à educação pela República, não se verificou uma substancial melhoria da situação de ensino: o recenseamento de 1906 apresentou uma média nacional de analfabetismo de 74,6%.

Com a criação das escolas públicas pelo novo regime, começa-se a questionar a capacidade da família para educar os filhos. É neste quadro de contraposição da educação moderna à educação doméstica que se consolidam as primeiras ideias – que resistem ao tempo, mesmo fora de contexto –, de que as famílias não estavam mais qualificadas para as tarefas do ensino. Além de terem de mandar os filhos à escola, os familiares precisavam também ser educados sobre os novos modos de ensinar. O Estado passa a ter um maior poder diante da família, regulando hábitos e comportamentos ligados à higiene, saúde e educação.

A construção dos grupos escolares durante o período da Primeira República (1889-1930) colocava em circulação o modelo das escolas seriadas. O novo sistema educacional permitia

aos republicanos romper com o passado monárquico e projetar um futuro. A arquitetura com dimensões grandiosas, a racionalização e a higienização dos espaços faziam com que o prédio escolar se destacasse em relação às outras edificações que o cercavam. O objetivo era incutir nos alunos o apreço à educação racional e científica, valorizando uma simbologia estética, cultural e ideológica construída pela República. A cultura elaborada tendo como eixo articulador os grupos escolares atravessou o século XX, constituindo-se em referência para a organização seriada das classes, para a utilização racionalizada do tempo e dos espaços e para o controle sistemático do trabalho docente.

A disciplina e a moral da Era Vargas

No fim da Primeira República e início do governo de Getúlio Vargas, consolida-se a dimensão reformista da escola, sobretudo no que se refere às camadas mais pobres. Nessa cruzada pelos bons costumes, com destaque para higiene e alimentação, a mulher é identificada como a grande responsável por garantir a boa ordem no lar e precisa ser reeducada para conhecer e compreender as necessidades infantis. Dá-se especial importância à estratégia de utilizar o próprio aluno como intermediário entre a escola e a família, influenciando a educação dos adultos, expediente até então muito utilizado pela Igreja Católica.

Nesse contexto, a família inicialmente perde sua função de educadora em favor da sociedade política mas, em seguida, é chamada de volta ao terreno da educação para auxiliar o Estado educador. Enquanto a escola continua a comandar o processo, os pais e responsáveis passam a ocupar uma posição de auxiliar... Com seu *status* de serviço de interesse público, a educação passa a ser exercida por profissionais com saberes, poderes, técnicas e métodos próprios. Essa demarcação separa familiares e profissionais da educação, distinguindo leigos e doutos na promoção da aprendizagem escolar. A escola afirmava-se como instituição especializada na socialização das crianças, sobrepondo-se à família, às igrejas ou a quaisquer outras iniciativas de organização social.

As famílias, também atingidas pela complexidade que tomou conta do mundo e da escola, também se reorganizam. Não surpreende então que família e escola, obrigadas a conviver e partilhar desigualmente a responsabilidade pela educação das novas gerações, às vezes conduzam o trabalho de forma substancialmente diferente e até mesmo conflitante.

Uma experiência dos pioneiros da escola nova

Em 1921, em plena República Velha, uma professora chamada Armanda Álvaro Alberto fundou a Escola Proletária de Meriti, localizada em Duque de Caxias, onde criou o Círculo de Mães – uma experiência institucional inédita na busca de aproximação entre a escola e a família. A escola, que foi a primeira também a fornecer almoço para os alunos, dispunha de uma biblioteca e um museu. Esses espaços eram

desconhecidos numa época em que os alunos só aprendiam o que estava nos livros e nem se falava em pesquisa escolar.

A professora Armanda Álvaro Alberto fazia parte do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, que surgiu na década de 1920 e teria forte presença e influência no cenário educacional das décadas seguintes. Os escolanovistas lutavam pela garantia de educação como direito básico e trabalharam pela modernização não apenas dos espaços escolares, mas também das práticas pedagógicas. Neste período, muitos desses educadores realizaram reformas educacionais nos estados, como a de Lourenço Filho, no Ceará, em 1923, a de Francisco Campos e Mario Casassanta, em Minas Gerais em 1927, a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (atual Rio de Janeiro) em 1928 e a de Carneiro Leão, em Pernambuco, em 1928 e a do próprio Anísio Teixeira na Bahia em 1925.

Já sob o governo Vargas, em 1932, os Pioneiros da Escola Nova divulgaram o Manifesto “A Reconstrução Educacional no Brasil – Ao Povo e ao Governo”. Armanda foi uma das três mulheres signatárias do documento – que retratava o inconformismo com a educação no país e defendia a montagem de um sistema de educação pública, laica, gratuita e obrigatória para todos. O Manifesto, marco inaugural do projeto de renovação educacional, consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que via a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira a partir da educação.

Entre as várias propostas, trataram da função social da escola, reconhecendo a importância da família como agente de educação vale destacar: “A educação não se faz somente pela escola, cuja ação é favorecida ou contrariada, ampliada ou reduzida pelo jogo de forças que concorrem ao movimento das sociedades modernas. Numerosas e variadíssimas são as influências que formam o homem através da existência. Há a herança que é a escola da espécie, a família que é a escola de pais, o ambiente social que é a escola da comunidade”.

À medida que o regime de Vargas se fechava e caminhava para a ditadura, a educação voltava-se cada vez mais para o culto da nacionalidade, da disciplina e da moral. As concepções, os formatos e as práticas da Era Vargas moldaram o ensino brasileiro por várias décadas. Estabeleceu-se no Estado Novo a associação entre educação e segurança nacional, sendo a educação utilizada como instrumento de controle, dentro de um projeto de mobilização vigiada, para a implantação dos conceitos fundamentais de disciplina, hierarquia, solidariedade e cooperação, vistos como garantia de segurança da nação.

A campanha pela escola pública

Após a queda do Estado Novo, a Constituição de 1946 concedeu grande autonomia aos estados e restabeleceu o ensino primário obrigatório e gratuito, mantido por um percentual da receita dos impostos dos estados e municípios. Os governos municipais e estaduais responderam à crescente demanda educacional da população em acelerado processo de urbanização (na década de 1950 a população urbana já representava 35% do total no Brasil), expandindo a rede de escolas, ao mesmo tempo em que o ensino particular também se ampliava. Em 1948, o Ministério da Educação e Cultura passa a ter atuação independente do Ministério da Saúde e lança-se o primeiro Plano Nacional de Educação, propondo um modelo único de educação para todo o país. Ainda assim, em fins dos anos 1950, metade da população do país ainda era analfabeta e apenas 50% das crianças na faixa de 7 a 14 anos frequentavam a escola primária (séries iniciais do atual ensino fundamental).

Nessa época, diversos grupos organizados da sociedade se articulam em torno da Campanha de Defesa da Escola Pública, liderada por educadores aos quais se juntam profissionais liberais, estudantes, intelectuais e líderes sindicais. Frente à participação tímida e ineficiente do Estado para atender a demanda por matrículas pressionada pela industrialização e urbanização do país, a expansão do ensino privado garantiu o aumento quantitativo na escolarização.

O Plano de Metas do governo Juscelino Kubitschek (1956-1961) quase não contemplou os investimentos sociais em educação. Em 1961 foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A lei tratava dos fundos nacionais e da aplicação e distribuição de recursos financeiros destinados à educação. No início dos anos 1960, foram definidos um novo Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização, inspirado no Método Paulo Freire de alfabetização de adultos. Este programa, percebido como um ato político por privilegiar a educação popular, viria a ser extinto logo após o golpe militar.

A ditadura militar e a desvalorização da profissão docente

O índice de analfabetismo no Brasil era de 32,05% no final da década de 1960. Durante a ditadura militar, o repasse às escolas privadas de recursos do salário-educação como “amparo técnico e financeiro” contribuiu para a expansão da rede privada de ensino, em um ambiente de confiança na eficácia da competição empresarial como instrumento de ampliação da oferta educacional reclamada pela sociedade.

A Constituição de 1967 classificou a educação como dever do Estado e ampliou a obrigatoriedade do ensino de quatro para oito anos, porém suprimiu o preceito que obrigava a destinação de um percentual de recursos públicos para a educação. Sem financiamento contínuo e garantido, as instalações e condições físicas das escolas públicas pioram e a qualidade do ensino também cai. Ainda assim observa-se a gradativa expansão da rede pública de ensino, que prioriza a construção de novas unidades escolares, mesmo

à custa da precarização da manutenção e da garantia de condições dignas de trabalho para os profissionais da educação. As longas jornadas, os baixos salários e uma mudança no perfil da clientela contribuíram para que a carreira de professor primário (séries iniciais do ensino fundamental) perdesse o encanto e parte do reconhecimento social. Observou-se o progressivo declínio da dignidade e do valor da profissão docente, particularmente na educação básica.

A necessidade de formação da força de trabalho que pudesse subsidiar o crescimento econômico dos anos 1970 favoreceu a construção de inúmeros estabelecimentos de ensino, e a escola chegou a partes significativas da classe trabalhadora, que até então quase não se escolarizava. A rede pública de ensino passa a atender crianças provenientes de famílias com muito pouca ou nenhuma escolaridade. Para lidar com as diferenças sociais e culturais da nova clientela, surge a proposta da “educação compensatória”, que se dispunha a aplainar as deficiências advindas das condições sociais dos filhos de famílias pobres.

Nas décadas de 1970 e 1980 os setores urbanos, cada vez mais numerosos, continuaram a pressionar pela ampliação da oferta de escolarização básica, demanda que seguia sendo muito superior à capacidade e à vontade política do poder público de atendê-la. Nesse contexto, cresce o movimento das famílias de classe média de enviar suas crianças para escolas particulares, iniciando-se uma forte associação entre escola pública e ensino para pobres.

Mesmo com a expansão das matrículas no sistema educacional desde as décadas de 1960 e 70, o Censo Demográfico de 1980 dava conta que, de uma população em idade escolar de 23 milhões, cerca de um terço não frequentava a escola. Na área rural, onde a população em idade escolar era na época de cerca de nove milhões, menos da metade frequentava a escola. Também em 1980, o índice de analfabetismo no Brasil era de 25,5%.

Criada como instituição especializada, dotada das competências específicas, a escola assumiu a função de promover o ensino. Família e escola compartilharam, ao longo do século XX, a responsabilidade por criar condições para que o aluno pudesse aprender.

A partir dos anos 1950, crescem a importância que as famílias atribuem à educação e a aproximação entre escola e família. Esse processo, entretanto, esteve sujeito a idas e vindas: durante os períodos autoritários, por exemplo, a escola pública brasileira esteve menos permeável ao diálogo com as famílias e as comunidades.

Por outro lado, as várias mudanças políticas, econômicas e culturais ocorridas, sobretudo na segunda metade do século XX, tiveram forte impacto sobre o papel da mulher e sobre a configuração das famílias, que se tornaram menos numerosas e menos sujeitas ao controle patriarcal.

Assim as famílias contemporâneas assumem novos formatos com mães responsáveis pelo sustento dos filhos, pais solteiros, madrastas e padrastos de segundos casamentos, união entre pessoas do mesmo sexo com direito a adoção de filhos etc. A organização das famílias passa a incluir novos arranjos que refletem mudanças socioculturais.

Dessa forma, não tem sentido fazer referência a essas diferentes configurações como “famílias desestruturadas”, uma vez que na verdade elas configuram novas estruturas e não a falta de estrutura. Isso não significa dizer que não existam famílias negligentes ou omissas, nem implica em negar a situação de vulnerabilidade de muitas – mas é preciso discernir entre o que realmente traz problemas para as crianças e o que é apenas sinal de novos tempos. Vale lembrar que estas transformações e rearranjos familiares se encontram atualmente presentes em todos os grupos sociais e nem todas as crianças oriundas destas novas estruturas familiares vivenciam problemas escolares ou sociais.

Nas últimas décadas do século XX, a revolução tecnológica, a globalização, a comunicação e a computação criam novos costumes e demandas. Nesse período, especialmente nos grandes centros urbanos do Brasil, os altos índices de violência e de conflitos sociais impactam a vida das famílias e a rotina das escolas públicas. Ao mesmo tempo, a consolidação da democracia e a busca conjunta pela qualidade do ensino parecem abrir espaço para o maior entendimento e colaboração entre escola e família.

Estudos sociológicos recentes iluminam de modo mais específico essa relação, buscando, entre outros objetivos, identificar os efeitos do envolvimento dos responsáveis na escolaridade dos filhos. Os estudiosos do tema atestam que hoje a escola e a família intensificaram como nunca suas relações. A presença e a participação dos responsáveis nas atividades escolares são cotidianas e acontecem além das instâncias formais. A relação entre responsáveis e profissionais da educação é cada vez mais individualizada, em favor não apenas do desenvolvimento intelectual da criança, mas de seu bem-estar emocional.

A democracia e a busca da qualidade

Com a redemocratização do país na década de 1980 e a convocação da Assembleia Nacional Constituinte, os direitos sociais da população são evidenciados. A Carta de 1988, que pela primeira vez incorporou ao sistema de ensino a educação infantil e retomou o direito à educação para todos, inclusive os adultos, definiu a educação como direito social (artigo 6º) “fundante” da cidadania e instituiu o ensino fundamental gratuito e obrigatório universal (para crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos de qualquer idade) como direito público subjetivo (artigo 208, parágrafos 1º e 2º)¹¹.

A partir de então, atendendo democraticamente à pressão da sociedade, os governos passaram a dar mais atenção à área da educação, estabelecendo novos planos e estratégias para financiar o sistema educacional – que a partir da nova Constituição volta a ter garantia de percentuais de impostos para seu desenvolvimento e manutenção –, qualificar professores e avaliar os resultados das escolas públicas.

11. “Direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta e imediatamente do Estado o cumprimento de um dever e de uma obrigação. O titular deste direito é qualquer pessoa, de qualquer idade, que não tenha tido acesso ou à escolaridade obrigatória na idade apropriada ou não...” (Saviani, 2002, p. 21 e 22).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, traz pela primeira vez a dimensão da autonomia das escolas para concepção do projeto político pedagógico, com apoio das Secretarias Municipais de Educação. Até então, as escolas eram um espaço de implementação de políticas e programas e não respondiam pela construção de seus projetos¹².

Como resultado da obrigatoriedade constitucional e das novas políticas públicas desenvolvidas a partir da redemocratização do país, a taxa de escolarização da população de sete a 14 anos subiu em 2000 para 97%. Dessa forma, o desafio prioritário no ensino fundamental deixa de ser a garantia do acesso à escola. Superada a exclusão pela falta de capacidade de atendimento, visualiza-se a exclusão pelo aprendizado insuficiente.

A escola brasileira continua a reproduzir desigualdades, uma vez que meninos negros e pobres são mais reprovados, abandonam mais os estudos e concluem menos o ensino fundamental. De acordo com o Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, lançado pela UNESCO em abril de 2008, o Brasil precisará de um grande esforço para cumprir, até 2015, o conjunto de metas do compromisso da Conferência Mundial de Educação em Dacar, Senegal, em 2000. O combate ao analfabetismo, a paridade de gênero – o Brasil tem mais meninas do que meninos na escola –, a educação infantil e a qualidade da educação são metas nas quais o país está mais atrasado.

Atualmente, portanto, a democratização do ensino se traduz pela qualidade do ensino oferecido que viabiliza a permanência com sucesso do estudante na escola e contribui para sua formação cidadã.

12. Na sessão seguinte, os aspectos mais contemporâneos da história desta relação, bem como os marcos reguladores desta relação serão aprofundados.

V – RELAÇÕES CONTEMPORÂNEAS ESCOLA-FAMÍLIA

MARCOS LEGAIS

Ao longo das últimas décadas, a criança foi sendo deslocada da periferia para o centro da família. Do mesmo modo, ela passou a ser o foco principal do sistema educativo. O deslocamento é fruto de uma longa história de emancipação, na qual as propostas educacionais têm peso importante. Esse movimento alinha-se ao dos direitos humanos e consolida-se na Carta Internacional dos Direitos da Criança, de 1987, que registra o acesso da criança ao estatuto de sujeito de direitos e à dignidade da pessoa. Tais conquistas invertem a concepção de aluno como página em branco, encerrada no projeto inicial da escola de massa e que organizava a hierarquia das posições no sistema escolar. Estas mudanças incidem diretamente nas transformações das relações entre as gerações, tanto de pais e filhos quanto entre professores e alunos. Com relações mais horizontais, o exercício da autoridade na família e na escola como estava configurado até então – adultos mandavam e crianças/adolescentes obedeciam – tende a entrar em crise.

Na consolidação dos direitos das crianças, as responsabilidades específicas dos adultos que as cercam vão sendo modificadas e a relação escola-família passa a ser regida por novas normas e leis. No Brasil, em termos legais, os direitos infanto-juvenis estão amparados pela Constituição e desdobrados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 1990, e na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996¹³.

Segundo a LDB, os profissionais da educação devem ser os responsáveis pelos processos de aprendizagem, mas não estão sozinhos nesta tarefa. A lei prevê a ação integrada das escolas com as famílias:

Ação integral das escolas com as famílias prevista na LDB

“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.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

(...) **II** – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Como a educação básica é dirigida, em princípio, a alunos de zero a 17 anos, o ECA se aplica às escolas e diz explicitamente:

Capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer.

“**Art. 53.** A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I** – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II** – direito de ser respeitado por seus educadores;
- III** – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV** – direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V** – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

(...)

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

- I** – maus-tratos envolvendo seus alunos;
- II** – reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;
- III** – elevados níveis de repetência”.

Aplicação do
ECA nas escolas

Tanto no ECA quanto na LDB, a efetividade do direito à educação das crianças e dos adolescentes deve contar com a ação integrada dos agentes escolares e pais ou responsáveis. Esse novo ambiente jurídico-institucional inaugura um período sem precedentes de consolidação de direitos sociais e individuais dos alunos e suas famílias.

De todos os equipamentos do Estado, a escola é o que tem o mais amplo contato contínuo e frequente com os sujeitos destes direitos, daí sua responsabilidade de atuar junto a outros atores da rede de proteção social. Isso não significa mudar o papel da escola e transformá-la em instituição assistencialista, mas sim dar relevo a seu papel de ator fundamental – embora não exclusivo – na realização do direito da criança e do adolescente à educação.

É comum se ouvir discussões acaloradas entre professores sobre o ECA, principalmente quando ocorre alguma infração envolvendo adolescentes que recebem a proteção indicada pelo Estatuto. De fato, o respeito deve ser exercido em “mão dupla”, ou seja, não apenas

crianças e adolescentes têm direitos a serem respeitados, mas também seus educadores e demais profissionais. As discussões em torno do tema devem ocorrer a partir de uma compreensão acurada da doutrina da proteção integral, que precisa estar incorporada à formação inicial e continuada de professores, gestores escolares e educacionais. Com o envolvimento consciente desses profissionais, a realização do direito à educação da criança e do adolescente certamente será mais facilmente alcançada.

Outra questão é que, para a efetivação do Estatuto, novos atores, como o Conselho Tutelar¹⁴ – órgão permanente e autônomo, não jurisdicional – e o Ministério Público, passam a ser interlocutores dos agentes educacionais e das famílias. Essas mediações afetam o equilíbrio das relações de poder dentro das escolas, das famílias e entre escolas e famílias. Conflitos antes tratados na esfera privada ganham os holofotes e os rigores da esfera pública.

Atualizando os marcos existentes, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), formalizado pelo Decreto nº 6.094, de 24/4/2007, reforça a importância da participação das famílias e da comunidade na busca da melhoria da qualidade da educação básica. O Plano de Metas estabelece as seguintes diretrizes para gestores e profissionais da Educação:

Diretrizes do Plano de Metas

“XIX – divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, referido no art. 3º;

XX – acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;

XXI – zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social; (...)

XXIV – integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;

XXV – fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;

XXVI – transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar”.

14. O Conselho Tutelar não possui capacidade legal de interferência em assuntos internos da escola. No entanto, ele pode verificar, por exemplo, a frequência e o aproveitamento escolar de determinada criança ou adolescente. Não para interferir na escola, mas para determinar aos pais ou ao responsável as medidas para a correção das insuficiências (artigo 129, inciso V). O que se percebe na prática é que em muitas ocasiões basta que os pais sejam orientados com relação às suas obrigações para reverter a ausência dos alunos.

NOVAS FRONTEIRAS ESCOLA-FAMÍLIA

No movimento histórico apresentado anteriormente, vimos que houve transferência de parte das funções educativas da esfera familiar para a estatal. Nesse deslocamento, ao mesmo tempo em que o saber familiar, sobretudo das famílias pobres, foi desqualificado, ocorreu a profissionalização das funções educativas, reorganizando a interseção de funções e responsabilidades entre as famílias e as escolas.

É importante ressaltar que ainda hoje mães, pais e os demais agentes escolares se encontram em condições bastante distintas dentro do processo educativo. Como instituição do Estado encarregada legalmente de conduzir a educação formal, a escola, por meio de seus profissionais, tem a prerrogativa de distribuir os diplomas que certificam o domínio de conteúdos considerados socialmente relevantes. Esses certificados são pré-requisitos para estudos futuros e credenciais importantes no acesso das pessoas às diferentes posições de trabalho na sociedade.

Essas duas instituições, que deveriam manter um espaço de interseção por estarem incumbidas da formação de um mesmo sujeito, podem, dependendo das circunstâncias, se distanciar até chegar a uma cisão. Normalmente, quando o aluno aprende, tira boas notas e se comporta adequadamente, mães, pais e professores se sentem como agentes complementares, corresponsáveis pelo sucesso. Todos compartilham os louros daquela vitória. Mas, quando os alunos ficam indisciplinados ou têm baixo rendimento escolar, começam as disputas em torno da divisão de responsabilidades pelo insucesso.

O insucesso escolar deveria suscitar a análise de causas dos problemas que interferiram na aprendizagem, avaliando o peso das condições escolares, familiares e individuais do aluno. O que se constata é que, em vez disso, o comportamento mais comum diante do fracasso escolar é a atribuição de culpas, que geralmente provoca o afastamento mútuo. Para ilustrar essa questão, colocamos lado a lado duas falas recorrentes nas entrevistas realizadas para este estudo:

- Dos professores, ouvíamos: “os pais dos alunos que mais precisam de ajuda são sempre os mais difíceis de trazer até a escola”.
- Dos pais desses alunos que mais precisam, ouvíamos: “nós, que mais precisamos de ajuda, somos os mais cobrados pelas escolas”.

E uns não escutam os outros.

Neste jogo de busca de culpados, a assimetria de poder entre profissionais da educação e familiares costuma pesar a favor dos educadores, principalmente quando temos, de um lado, os detentores de um saber técnico e, de outro, sujeitos de uma cultura iletrada. Novamente, se essas diferenças são convertidas em desigualdade, a distância entre alguns tipos de famílias e as escolas que seus filhos frequentam se amplia. Podemos dizer que usar a assimetria de poder para transferir da escola para o aluno e sua família o peso do fracasso transforma pais, mães, professores, diretores e alunos em antagonistas, afastando estes últimos da garantia de seus direitos educacionais. É uma armadilha completa.

Mas seria possível, ou desejável, anular a assimetria entre os familiares dos alunos e os profissionais da educação? Entendemos que por trás da assimetria há diferenças reais. Os educadores escolares são profissionais especializados que têm autorização formal para ensinar e, conforme já mencionado, para emitir certificações escolares. Eles formam um coletivo com interesses profissionais e institucionais a zelar, enquanto os familiares, geralmente pouco organizados, são movidos por interesses individuais centrados na defesa do próprio filho.

Mais recentemente, além de representantes dos filhos, os familiares têm sido estimulados – inclusive pela legislação educacional – a interagir com os profissionais da educação também como cidadãos que compõem a esfera pública da instituição escolar. A participação em conselhos escolares (ou associações de pais e mestres), em conselhos do Fundeb¹⁵, conselhos de merenda etc. é parte desta tarefa de representação da sociedade civil e de controle social. Essa dupla função – representante do filho e representante da comunidade – torna mais complexa a delimitação dos lugares reservados aos pais e mães na escola, mas abre possibilidades importantes de exercício democrático de participação que podem beneficiar todos.

Quando falamos em interação, pensamos em atores distintos que têm algum grau de reciprocidade e de abertura para o diálogo. Nessa perspectiva, é importante identificar e negociar, em cada contexto, os papéis que vão ser desempenhados e as responsabilidades específicas entre escolas e famílias. Por exemplo, considera-se que o ensino é uma atribuição prioritariamente da escola. Esta, porém, divide essa responsabilidade com as famílias, quando prescreve tarefas para casa e espera que os pais as acompanhem. Em um contexto de pais pouco escolarizados, com jornadas de trabalho extensas e com pouco tempo para acompanhar a vida escolar dos filhos, essa divisão pode mostrar-se ineficaz. Por isso, da mesma forma como procura diagnosticar as dificuldades pedagógicas dos alunos para atendê-los de acordo com suas necessidades individuais, a escola deve identificar as condições de cada família, para então negociar, de acordo com seus limites e possibilidades, a melhor forma de ação conjunta. Assim como não é produtivo exigir que um aluno com dificuldades de aprendizagem cumpra o mesmo plano de trabalho escolar dos que não têm dificuldades, não se deve exigir das famílias mais vulneráveis aquilo que elas não têm para dar.

VI – TIPOS IDENTIFICADOS DE RELAÇÃO DAS ESCOLAS COM AS FAMÍLIAS

O levantamento realizado para este estudo revelou ser pequeno o número de iniciativas¹⁶ (projetos, programas ou políticas) em curso no Brasil desenhadas especificamente para estimular a relação escola-família. Constatamos também que várias experiências,

15. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

16. Conforme já foi dito, foram localizadas e contatadas experiências propostas por Secretarias Municipais em 18 municípios e 14 experiências propostas por escolas sem coordenação da SME local.

localizadas via internet, haviam sido interrompidas com pouco tempo de duração. Isso pode indicar tanto que tais experiências foram projetadas como eventos pontuais – dia da família na escola, ação comunitária, festividades –, quanto a dificuldade de conceber e implementar uma proposta mais consistente.

Estes fatos contrastam com o discurso difundido por pesquisadores, educadores, gestores educacionais e legisladores sobre a importância de se trabalhar em conjunto com a família dos alunos. Como ler esta distância entre o suposto consenso sobre a relevância de aproximação das escolas com as famílias e a dificuldade de se conceber e implementar programas ou políticas nessa direção?

Parte da explicação parece estar na conjunção da complexidade do tema e das inúmeras dificuldades que as escolas públicas brasileiras enfrentam para acolher o universo das crianças em idade de escolarização obrigatória. As pesquisas mostram também que esta interação nem sempre é cordial e solidária. Ela pode ser uma relação armadilhada, onde nem tudo o que reluz é ouro ou um diálogo (im)possível, como descrevem alguns teóricos mais influentes sobre a questão¹⁷. Um agravante da dificuldade do empreendimento pode ser, justamente, a falta de referências concretas de experiências municipais e escolares que obtiveram resultados comprovados¹⁸ de uma interação que resultasse em melhoria na qualidade educacional. O presente estudo pretende avançar, mesmo que de forma exploratória, na remoção deste último obstáculo.

Com base nas informações coletadas, fizemos uma leitura transversal que aglutinou as experiências em quatro tipos de intencionalidade.

TIPOS¹⁹ DE PROPOSTA DE INTERAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

Foco	Objetivos	Estratégias	Resultados
Educar as famílias	Estabelecer espaço permanente de reflexão e construção sobre a importância da escola e da família na vida dos alunos. Conscientizar os responsáveis sobre seus papéis na educação dos filhos. Apresentar a proposta da escola.	Convite às famílias para assistirem a reuniões, palestras e festas na escola. Organização de encontros temáticos para ensinar às famílias como lidar com seus filhos.	Famíliares frequentando a escola com mais assiduidade. Aumento da informação dos responsáveis em relação a diversos assuntos que tocam a vida familiar. Maior informação sobre a proposta e as regras da escola.

17. Estamos nos referindo a Pedro Silva (2003), Ramiro Marques (in Silva, 2003) e Montandon; Perrenoud (1999), respectivamente.

18. Nas entrevistas e visitas realizadas, colhemos informações de diversos atores que mostram indícios de bons resultados. No entanto, como nenhuma das experiências tinha passado por uma avaliação rigorosa, consideramos que as evidências obtidas ainda não são suficientemente consistentes.

19. Utilizamos como referência o método de “tipos ideais” proposto por Max Weber, que pode ser entendido como uma forma de classificar e comparar fatos sociais produzidos em uma mesma sociedade, em sociedades do mesmo tipo ou em sociedades de tipos diferentes, para descobrir seus traços comuns, suas regularidades, tendências, fatores e efeitos sociais.

Foco	Objetivos	Estratégias	Resultados
<p>Abrir a escola para participação familiar</p>	<p>Fortalecer as condições para que as famílias participem da gestão da escola.</p> <p>Construir relação de colaboração das famílias no ambiente escolar, por meio do envolvimento voluntário dos responsáveis, em atividades da escola.</p>	<p>Valorização da atuação dos representantes dos familiares nos conselhos escolares e outras instâncias deliberativas da escola.</p> <p>Envolvimento dos responsáveis em atividades para arrecadar recursos a serem aplicados na escola.</p> <p>Autorização de uso do espaço escolar para atividades de interesse da comunidade.</p>	<p>Maior participação (quantidade e qualidade) dos responsáveis nas decisões pedagógicas da escola.</p> <p>Maior participação dos familiares e comunidade nos projetos da escola.</p> <p>Maior entrosamento entre pais e professores com consequente fortalecimento da comunidade escolar.</p>
<p>Interagir com a família para melhorar os indicadores educacionais</p>	<p>Reduzir as taxas de abandono e repetência dos alunos.</p> <p>Reduzir os episódios de indisciplina dos alunos.</p> <p>Conscientizar os familiares da importância de seu envolvimento para o sucesso escolar do aluno.</p>	<p>Reuniões envolvendo pais, professores e gestores educacionais focadas na aprendizagem dos alunos.</p> <p>Discussão sobre os direitos e deveres dos responsáveis em relação à escolaridade dos filhos.</p> <p>Busca conhecer melhor a organização e condição das famílias – questionários e visitas domiciliares.</p> <p>Articulação com conselho tutelar para cuidar de casos de infrequência e evasão.</p>	<p>Maior clareza sobre os papéis familiares e escolares no apoio à vida escolar do aluno.</p> <p>Maior credibilidade do trabalho da escola pela comunidade escolar e de entorno.</p> <p>Melhora do índice de frequência e participação dos alunos na escola.</p> <p>Organização de serviços de apoio escolar aos alunos.</p>
<p>Incluir o aluno e seu contexto</p>	<p>Garantir aos alunos o direito a educação de qualidade e a salvo de toda forma de negligência e de discriminação.</p> <p>Promover ensino de qualidade, envolvendo a família no processo educativo.</p>	<p>Participação da rede de proteção social para ajudar no encaminhamento de problemas familiares dos alunos.</p> <p>Educadores são preparados para conhecer melhor as condições de vida de seus alunos por meio de uma aproximação da família (visita, questionário, entrevistas etc.).</p> <p>As práticas pedagógicas e de gestão escolar são revistas em reuniões periódicas que incluem o conhecimento adquirido sobre o contexto dos alunos.</p>	<p>Alunos, independente da condição familiar, com melhores condições de aprendizagem e proteção social.</p> <p>Políticas sociais mais coordenadas.</p> <p>Identificação de políticas necessárias e ainda inexistentes naquele território.</p> <p>Práticas pedagógicas e de gestão enriquecidas.</p>

Toda tipologia deve ser tomada como uma das possíveis interpretações dos dados e tem efeito simplificador que redundando em perdas. Perdem-se a riqueza dos contextos, as nuances de situações muito distintas e os detalhes de cada experiência concreta. Na realidade, uma mesma experiência pode ter simultaneamente objetivos, estratégias e resultados de diferentes tipos, de forma que eles não são mutuamente excludentes.

Nossa expectativa com esta classificação é ajudar os gestores e educadores a reconhecer em que medida já realizam atividades de interação escola-família e refletirem como podem ampliá-las, redirecioná-las ou iniciar novos cursos de ação segundo as necessidades diagnosticadas.

Educar as famílias

Praticamente todas as escolas e redes de ensino fazem reuniões de pais e promovem debates sobre as mudanças sociais que afetam as crianças, jovens e conseqüentemente escolas e famílias. Nessas ocasiões apresentam seus projetos pedagógicos, falam de seus planos e convidam palestrantes para esclarecer sobre o perigo do envolvimento com drogas, o risco de uma gravidez precoce, a dificuldade de impor limites e manter a autoridade do adulto etc. Às vezes, as reuniões são organizadas de forma mais lúdica, com técnicas de dinâmica de grupo para que as pessoas se sintam mais acolhidas. Mas, na medida em que a escola defende seu lugar de protagonista e abre poucos canais de escuta sobre o que os pais têm a dizer, esse acolhimento fica num nível muito superficial.

Não estamos negando a importância desse tipo de atividade, mas é importante também analisar alguns de seus limites.

A ideia de educar as famílias costuma ter por base a suposição de que elas são omissas em relação à criação de seus filhos. Essa “omissão parental” que alguns autores nomeiam como um mito, aparece reiteradamente no discurso dos educadores como uma das principais causas dos problemas escolares. Esse tipo de explicação incorre numa inversão perigosa de responsabilidades: uma coisa é valorizar a participação dos pais na vida escolar dos filhos; outra é apontar como principal problema da educação escolar a falta de participação das famílias.

Abrir a escola para a participação familiar

Essa é uma das formas de aproximação mais difundidas hoje no meio escolar. É onde se inscrevem políticas federais como o Escola Aberta, o Mais Educação e também as ações que visam cumprir as diretrizes de gestão democrática da escola. O espaço da escola é visto como equipamento público a serviço da comunidade cuja utilização deve ser ampliada com a realização de atividades comunitárias, como oficinas para geração de renda e trabalho. Os responsáveis pelos alunos são tratados como parte da comunidade escolar representando seus pares em conselhos escolares, associações de pais, e até participando

como voluntários em ações cotidianas da escola, inclusive em alguns casos como auxiliares das professoras em salas de aula. Os eventos abertos ao público costumam ser planejados conjuntamente por representantes de pais e equipe escolar. No entanto, a ação propriamente pedagógica continua sendo uma questão de especialistas e um pedaço da conversa onde não cabe bem a opinião familiar.

Embora o diálogo neste tipo de interação seja mais fecundo do que no tipo descrito anteriormente, os estudos que focam especificamente a participação dos pais na escola revelam que as oportunidades e espaços destinados a esta participação costumam privilegiar um tipo de família, que geralmente já se encontra mais próxima da cultura escolar, em detrimento de outros²⁰. Em outras palavras: são sempre os mesmos e poucos pais e mães que participam da gestão escolar. Nesse sentido a ideia de representação é questionada diante da dificuldade em reunir um número realmente significativo de pais para a tomada de decisões coletivas. Assim, aqueles familiares que assumem os postos de representação tendem a defender visões particulares, muitas vezes a favor dos seus próprios filhos – e não exatamente os interesses de seus pares. Isso pode contribuir para manter afastadas as famílias menos escolarizadas e reforçar as desigualdades sociais dentro da escola, barrando oportunidades de equidade educacional.

Sendo assim – e sem deixar de reconhecer que os mecanismos de participação e gestão democrática são conquistas preciosas e relevantes –, a forma como eles são praticados deve ser objeto de atenção cuidadosa por parte das escolas e redes de ensino. A legitimidade é uma moeda importante na gestão escolar/educacional. Além disso, cabe lembrar que há hoje programas de formação de conselhos municipais de educação, conselhos escolares e outros, que ajudam a qualificar esses processos de decisão coletiva.

Interagir para melhorar os indicadores educacionais

Uma das principais causas diagnosticadas da fragilidade da interação das famílias com as escolas é que a maioria dos usuários do ensino público não tem a cultura de exigir educação de qualidade para seus filhos. Pesquisas envolvendo pais de alunos de escolas públicas atestam que, para a maior parte destes, o direito à educação continua sendo confundido com vaga na escola, acesso ao transporte, ao uniforme e à merenda escolar. Em resposta a isso, cartilhas orientando sobre os direitos e deveres das famílias e sugerindo formas de envolvimento dos pais e mães na educação dos filhos têm sido largamente divulgadas. Igrejas, empresas e ONGs conclamam seus fiéis, empregados e beneficiados a atuar na busca por uma escola pública mais eficaz. Mais recentemente, com a criação do Ideb, estamos vendo uma série de iniciativas governamentais e não governamentais de mobilização da sociedade civil (familiares incluídos) para monitorar as metas estabelecidas

para cada município e escola. Muitas redes de ensino começam a estabelecer incentivos com base nestas medidas.

Cumprindo a determinação legal, neste tipo de interação as informações são compartilhadas com os familiares e as metas estabelecidas para os alunos são colocadas como um horizonte de interesse comum. Profissionais da educação orientam familiares a atuarem complementarmente ao trabalho da escola, valorizando e acompanhando a vida escolar dos filhos. Ajudam também a encontrar alternativas, quando a família não consegue auxiliar nas atividades de apoio escolar. Coloca-se assim o princípio de responsabilização de cada parte para a mesa de negociações e novos atores entram em cena, como o Conselho Tutelar – convocado para ajudar no combate à infrequência e ao abandono escolar, por exemplo.

Neste tipo de interação, o foco está posto nos resultados da educação escolar. Mediada por resultados de avaliações escolares, este tipo de interação ajuda a organizar um diálogo mais produtivo. As questões de disciplina são tratadas como um problema comum e não como falha da educação familiar. As funções e metas de ensino ajudam a estabelecer os compromissos a serem assumidos pela escola. A dificuldade que se apresenta é que isso exige dos professores e gestores escolares segurança para defender seu trabalho educacional e abertura para ouvir críticas em caso de resultados negativos, além da necessária disposição para buscar soluções de forma compartilhada. No contexto atual, as ações de interação com a família para melhorar os indicadores educacionais tendem a se multiplicar.

Incluir o aluno e seu contexto

Este tipo foi identificado em apenas três das 18 experiências realizadas pelas Secretarias – e mesmo assim de forma parcial. Essas experiências, ainda que raras, incorporam de maneira mais completa os princípios propagados neste estudo, apontando para possibilidades de interação escola-família menos difundidas, mas promissoras.

Nesse tipo de abordagem, a aproximação das famílias tem como ponto inicial o conhecimento sobre as condições de vida dos alunos e sobre como elas podem interferir nos processos de aprendizagem. Para estabelecer o diálogo, a escola tanto recebe as famílias quanto vai até elas por meio de visitas domiciliares, entrevistas com familiares, enquetes, troca de informações com outros agentes sociais que interagem com as famílias, como os agentes de saúde do Programa Saúde da Família etc. A equipe de gestão escolar atua na preparação dessa aproximação e no planejamento das atividades pedagógicas a partir do que foi apreendido sobre os alunos e seu contexto familiar.

A interação com as famílias é universal, isto é, atinge todos os alunos, mas as consequências do programa dão origem a formas diferenciadas de atendimento aos alunos. Por exemplo: os casos de vulnerabilidade e abuso são notificados, encaminhados e acompanhados em

conjunto com outros órgãos públicos. A partir daí, serviços de atendimento educacional aos alunos com menos apoio familiar podem ser organizados e assumidos pelas escolas.

Este é um tipo de relação que requer uma disposição de revisão permanente das práticas e posturas da instituição escolar e também a articulação de outros profissionais para compor uma rede de proteção à criança e ao adolescente que seja realmente integral.

Reflexões sobre a prática

A diversidade de experiências que encontramos reforça o que já dissemos sobre as múltiplas funções e possibilidades que a interação escola-família pode cumprir. Podemos fazer uma aproximação desta tipologia com uma outra, proposta por Jorge Ávila de Lima, que classifica o envolvimento dos pais na escola em três tipos:

- 1) Mera recepção de informação;
- 2) Presença dos pais nos órgãos de gestão da escola; e
- 3) Envolvimento significativo na vida da sala de aula.

É oportuno fazermos aqui uma observação: na construção de uma interação escola-família, importa mais o tipo de relação que a atividade favorece do que a modalidade da atividade em si. Nas duas formas de classificação de atividades citadas anteriormente, percebemos que a interação com as famílias ou participação parental pode ser mais ou menos superficial, dependendo do objetivo estabelecido por cada escola ou rede/sistema de ensino. Há casos em que a comunidade se impõe no espaço escolar, mas, na maioria das situações, o tipo de interação é decidido pelos educadores.

Algumas conquistas formais, como a participação de representantes de pais e mães e mesmo alunos na gestão escolar, muitas vezes não passam de rituais burocráticos travestidos de democracia. Para que um programa de interação cumpra seus objetivos de igualdade de oportunidades entre os alunos, é preciso analisar que participação é essa, em que medida ela é representativa do conjunto das famílias, e que fatores podem inibir a participação mais igualitária dos diversos grupos familiares.

Destacamos também que a presença de familiares na escola nem sempre é um bom indicador de uma interação a serviço da aprendizagem dos alunos/filhos. Uma escola que promove muitos e concorridos eventos pode estar se comportando mais como um centro cultural/social e perdendo de vista o que lhe é específico, isto é, garantir uma educação escolar de qualidade. Assim, é importante fazer uma diferenciação entre participação familiar nos espaços escolares e participação na vida escolar dos filhos – o que também nem sempre depende da presença dos responsáveis no estabelecimento de ensino.

Chama a atenção o fato de que em boa parte das experiências identificadas a interação com as famílias não é pensada como uma estratégia de conhecimento da situação familiar para a construção de um diálogo em torno da educação escolar, mas sim como uma

intervenção no ambiente familiar para que ele responda de forma mais efetiva às demandas da escola. Essa diferença pode parecer sutil – porém é bastante significativa. Para ilustrá-la, vamos pensar em posturas diferentes diante de uma atividade que está presente em todos os estabelecimentos de ensino: as reuniões de pais na escola.

Uma reunião pode ter elementos muito semelhantes, mas, dependendo da sua condução, pode aumentar a distância entre os participantes ou abrir canais de diálogo.

A reunião poder ser marcada no horário de conveniência da escola sem consultar a disponibilidade dos responsáveis, ter como conteúdo mensagens que a escola quer passar aos familiares, independentemente de qualquer tipo de demanda destes, e a dinâmica pode ser os profissionais da educação falarem e os familiares escutarem. Nesses casos, os cuidados com acolhimento e participação são pequenos e podem acontecer situações nas quais os pais se sentem excluídos, como a projeção de textos escritos para uma plateia com muitos analfabetos ou o uso de linguagem técnica que não é compreendida pela audiência. A equipe escolar, ao fim desse tipo de encontro, só sabe o que quis dizer e não o que foi compreendido pelas famílias. A consequência é continuar trabalhando com suposições sobre as famílias, sem ter avançado no conhecimento sobre elas e muito menos na construção de uma agenda de colaboração mútua.

Numa reunião em que há uma preocupação maior com a interação, a equipe da escola organiza informações sobre o desempenho dos alunos (geral e individual) e também orientações sobre como as famílias podem estimular os alunos a se empenharem nas atividades escolares. Esse tipo de interação exige maior clareza dos papéis dos agentes educacionais, que ajudam a delinear para pais e mães os lugares que podem ocupar no apoio/complementação da educação escolar. Como a interação pretende influenciar positivamente o desempenho dos alunos, toma-se mais cuidado com a linguagem e procura-se criar espaços de manifestação e esclarecimento de dúvidas. Os horários das reuniões são normalmente marcados após consulta aos familiares, os assuntos são registrados em ata e os compromissos de cada um são estabelecidos e acompanhados tanto pela escola, como pelos responsáveis junto com a avaliação processual dos alunos.

Nos casos onde a relação escola-família já está mais desenvolvida, os motivos apresentados pelas famílias para não participar dos encontros das escolas são pesquisados e utilizados para o planejamento das próximas atividades. Em vez de uma série de respostas, os profissionais da escola fazem também perguntas e dialogam com os pais antes de propor ações de responsabilidade conjunta. Para os pais ausentes, são pensadas estratégias não somente para disseminar as informações da reunião, mas também para apoiá-los, se for o caso, com ações da rede comunitária ou de proteção social disponível. Os familiares podem propor temas para a reunião com a escola. Os agentes escolares se posicionam claramente como responsáveis pelo ensino e negociam com as famílias suas possibilidades de ajudar na escolarização dos filhos. Observa-se, enfim, nesse tipo de reunião, uma efetiva abertura

para tomar os pais como sujeitos e parceiros do processo de escolarização, buscando compreender seus pontos de vista e evitando-se exagerar nas expectativas em relação a eles.

Concluindo, queremos dizer que vão existir sempre reuniões e reuniões – poderão ser produtivas ou infrutíferas, dependendo da forma como são construídas. Ao organizar encontros e palestras, a escola precisa ter em seu horizonte algumas questões, como por exemplo: qual lugar é reservado para as famílias? A atividade reforça a assimetria entre quem sabe/quem não sabe, quem é especialista ou formado/quem não é, ou estabelece um espaço efetivo de diálogo em que todos são interlocutores válidos? Nessa segunda perspectiva, educadores escolares e famílias podem ter a chance de se educarem juntos.

O calor não dava trégua, mesmo no final da tarde. Não havia nem ventilador, muito menos ar refrigerado. Mesmo assim cerca de 60 mães/pais/avós de alunos da Escola Municipal Santa Maria de Vassouras se reuniram para ouvir um texto, assistir a um filme e, depois, bater um papo sobre o que ouviram e viram com a diretora e técnicos da Secretaria de Educação. O texto *Nó do Afeto* dizia que, mesmo com pouco tempo, um pai e uma mãe podem mostrar ao filho que o amam e se interessam por sua vida escolar. O filme *Vida Maria* mostrava o efeito do trabalho precoce e da falta ou interrupção da escola na vida de crianças de um meio rural. O legado de uma geração para a outra era só a miséria. A tristeza do filme emudeceu um pouco as mães. Mas uma avó logo soltou a voz: “no meu tempo, era assim mesmo. A gente não ia para a escola porque era longe e porque precisava trabalhar. Ninguém aprendia nada”, disse. Perguntada se via mudanças, afirmou: “hoje tem escola em todo o lugar e ajuda para estudar”, resumiu.

Esta reunião foi uma das várias realizadas em 2008 nas escolas de Teresina, dentro do projeto *Conversando a Gente se Entende*. O pessoal das escolas e os familiares têm gostado dessas reuniões: dizem que são diferentes, interessantes e agradáveis. Depois de sensibilizar os pais para o debate, a estratégia do *Conversando a Gente se Entende* tem sido exortar a participação deles na busca de uma educação de qualidade para os filhos.

VII – ELEMENTOS PARA UMA POLÍTICA DE INTERAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

Esta seção aponta alguns elementos para a elaboração de uma política ou programa de interação escola-família, reconhecendo que a base empírica do estudo não nos permite ir muito além disto. Inicialmente retomaremos aspectos mais estratégicos, como a definição de ações (que podem configurar um projeto, um programa, uma política), para, num segundo momento, detalharmos aspectos que ajudem a pensar a operacionalização do programa/política.

Reiteramos que este estudo não pretende ser normatizador e sim sinalizar um caminho de reflexões para repensar as práticas estruturantes do fazer pedagógico a partir da interação entre escolas e famílias.

VII. I – Pensando estrategicamente a Interação Escola-Família

Os argumentos sobre a importância e necessidade do trabalho integrado entre essas duas instituições são tão numerosos que, muitas vezes, nos esquecemos de fazer algumas perguntas simples, porém fundamentais:

AS ESCOLAS PODEM TRABALHAR SEM AS FAMÍLIAS?

É claro que o trabalho conjugado entre as duas instâncias socializadoras favorece o desenvolvimento integral (incluindo a carreira escolar) das crianças e adolescentes. Mas não podemos esquecer que, sendo o Estado o responsável primário pela educação pública, deve procurar meios para priorizar e garantir esse direito. Ou seja, o sistema de ensino que deposita todas suas expectativas ou a culpa dos resultados escolares de seus alunos exclusivamente na família está de alguma forma renunciando a sua missão. O dever da família quanto à educação escolar obrigatória é matricular e enviar regularmente seus filhos às escolas. O não cumprimento deste dever caracteriza negligência passível de punição legal.

É preciso que as escolas conheçam as famílias dos alunos para mapearem quantas e quais famílias podem apenas cumprir seu dever legal, quantas e quais famílias têm condições para um acompanhamento sistemático da escolarização dos filhos e quantas e quais podem, além de acompanhar os filhos, participar mais ativamente da gestão escolar e mesmo do apoio a outras crianças e famílias. É nesse sentido que a interação com famílias para conhecimento mútuo destaca-se como uma estratégia importante de planejamento escolar e educacional. O levantamento sistemático de informações objetivas sobre os recursos e as atitudes das famílias frente à escolarização dos filhos deve substituir ações baseadas em suposições genéricas do que, em tese, toda família deveria fazer para o bom desenvol-

vimento dos filhos. De novo, temos que passar da “família esperada” à “família real” para traçar estratégias mais eficazes visando o envolvimento familiar na vida escolar dos alunos.

Uma política ou programa de interação escola-família é uma forma de estabelecer uma racionalidade produtiva para essa delicada relação, de modo a tirá-la tanto do lugar de bode expiatório – situação na qual a ausência das famílias é, reiteramos, motivo alegado para os maus resultados da rede de escolas –, quanto do otimismo ingênuo – segundo o qual basta haver vínculos amistosos entre professores, gestores, mães, avós e demais parentes para se julgar que há complementaridade entre os dois universos de referência das crianças.

UMA POLÍTICA PARA QUÊ?

Guiada pelos princípios já expostos²¹, a política de interação deve estar alinhada com objetivos gerais, tais como:

- Garantir aos alunos o direito a educação de qualidade e a salvo de toda forma de negligência e discriminação;
- Promover ensino de qualidade, compreendendo e incluindo o contexto familiar e social do aluno no processo educativo;
- Conhecer as situações das famílias dos alunos, buscando envolvê-las, na medida de suas possibilidades, na educação escolar dos filhos.

O que a interação com as famílias tem a ver com a qualidade de ensino-aprendizagem?

Recuperando a ideia de que a relação escola-família começa pelo tratamento que é dado aos alunos em sala de aula, vemos que as iniciativas de interação podem ter conexão direta com as práticas pedagógicas propriamente ditas.

Independentemente da estratégia de aproximação das escolas dos contextos familiares dos alunos, é importante que ela seja pensada para incidir diretamente no conhecimento que a escola tem sobre as condições de apoio educacional que cada aluno tem na dinâmica do seu grupo familiar.

Ao conhecer as condições reais das famílias – simbólicas e materiais –, as escolas conseguem delimitar melhor o seu espaço de responsabilidade específica e planejar de forma mais concreta os apoios necessários para o grupo de alunos cujas famílias não têm condições (mesmo que temporariamente) de se envolver na escolaridade dos filhos.

Além disso, quando os alunos percebem que seus professores os conhecem, sabem com quem moram, em que situação vivem, sentem-se mais seguros para expressar seus medos e dúvidas na sala de aula. Esse conhecimento pode vir por meio de visita domiciliar, realizada pelo próprio professor ou outro agente educacional, por informações organizadas

via questionário, pela presença de pais nos espaços escolares e mesmo por atividades realizadas diretamente com os alunos.

Muitos professores ouvidos nesse estudo afirmam que, ao verem com mais nitidez a realidade de alunos, modificavam sua interpretação sobre seu comportamento em sala de aula, deixando de lado a expectativa de aluno ideal e abraçando o aluno real. Vários exemplos apareceram nos municípios visitados. Em um deles, uma professora relatou que tinha dificuldades para lidar com um aluno que atrapalhava o ritmo dos colegas: ficava sempre brincando, circulando pela sala, e não se concentrava nos seus afazeres. Quando conversou com sua mãe, se deu conta de que ele tinha uma série de atribuições domésticas e era responsável, na ausência dos adultos, pelos irmãos mais novos. Assim, o único espaço que ele tinha para relaxar e ser criança era a escola. Numa outra história, a professora de educação física contou que não conseguia envolver vários de seus alunos nas atividades de dança. Ela argumentava com a turma o quanto soltar o corpo era bom e prazeroso e tinha como resposta os olhares desconfiados de boa parte da turma. Quando se aproximou das famílias, percebeu que a orientação religiosa da maioria das mães e pais pregava que a dança era um ato pecaminoso. Assim, a professora percebeu que, ao insistir na atividade, gerava um sério conflito moral em seus alunos.

Os exemplos acima sinalizam que uma compreensão mais apurada das condições de vida e da cultura dos alunos pode gerar mudanças produtivas no planejamento pedagógico e na relação professor-aluno. Este ponto merece especial atenção, pois, desde o fim dos anos 1960, pesquisas já constatavam que as expectativas dos docentes funcionam como uma profecia autorrealizadora para seus alunos.

A profecia autorrealizadora, também conhecida como efeito pigmaleão, foi fundamentada por Rosenthal e Jacobson (1968)²². O estudo mostrou que os professores tendem a tratar os alunos conforme expectativas prévias que terminam por influenciar o desempenho efetivo dos estudantes. Por exemplo, um professor classifica um aluno como desatento e passa então a agir em relação a este aluno sempre segundo este pensamento. Com o tempo, o aluno acaba se convencendo de que é mesmo desatento, intensificando comportamentos nesse sentido.

Se a percepção de um professor sobre cada um de seus alunos é decisiva para a promoção de uma boa relação escola-aluno, um diagnóstico baseado em suposições e não em evidências sobre os fatores que estão interferindo nos problemas de aprendizagem pode gerar intervenções pedagógicas pouco eficazes e com resultados possivelmente desastrosos. Além disso, os julgamentos escolares costumam influenciar a expectativa das famílias – o que, por sua vez, impacta consideravelmente as chances de uma criança,

22. ROSENTHAL e JACOBSON, 1968.

adolescente ou jovem ter sucesso como aluno. O círculo vicioso se quebra quando “a escola abraça até o mau aluno”, como disse uma coordenadora pedagógica entrevistada.

A interação com as famílias nos moldes como estamos concebendo aqui é recente na história da educação brasileira, por isso ela requer mudanças de mentalidade de todos os envolvidos. Segundo várias pesquisas, as escolas frequentemente representam as famílias como uma extensão de si mesmas, sem perceber as diferenças de lógica de um espaço a outro. Esse traço, de colocar a lógica da instituição escolar no centro do diálogo, é chamado escolacentrismo²³ e costuma impedir que os agentes escolares escutem e compreendam o ponto de vista das famílias.

O estudo Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana²⁴ destaca alguns fatores que costumam inibir uma boa interação com algumas famílias. Todos esses fatores podem, de alguma forma, ser relacionados com a ideia de “escolacentrismo”:

- Os professores sentem-se incomodados quando os pais opinam na área que julgam de sua competência exclusiva. Não veem importância ou não acreditam que as famílias possam participar dessa relação de contornos mais pedagógicos.
- Educadores culpam a família pelas dificuldades apresentadas pelos alunos e alunas. É comum ouvir: a mãe não se preocupa, abandona o filho, não estabelece limites em casa.
- Professores criticam os pais (principalmente as mães) por não ajudarem no dever e nos pedidos da escola, ignorando as mudanças do papel da mulher na sociedade. Assim, o aluno que se apresenta sem o apoio do adulto é desprestigiado em sala de aula e tende a piorar seu rendimento.
- Gestores e docentes desqualificam aspectos da cultura familiar sem sequer conhecer o sentido das práticas, o espaço e a rotina familiar.
- A escola persiste com atividades dirigidas a modelos de famílias tradicionais, apesar das mudanças na sociedade²⁵.
- A escola mantém a mesma rotina de reuniões, oficinas, palestras e atividades, sem consultar os pais sobre temas de seu interesse, necessidade e horários adequados.

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

23. Pedro Silva é um autor que desenvolve este conceito na sua obra.

24. OREALC/UNESCO, Santiago do Chile, 2004.

25. Os tradicionais Dia das Mães e Dia dos Pais muitas vezes se convertem em constrangimento para muitos alunos que têm configurações familiares distintas do modelo biparental. Várias escolas estão substituindo estas comemorações pelo Dia da Família, que é mais abrangente.

QUEM PROPÕE A POLÍTICA?

Ao considerarmos as instituições escolares como iniciadoras do movimento de aproximação com as famílias, as orientações aqui contidas se dirigem prioritariamente aos gestores educacionais, gestores escolares e professores. Embora tenhamos encontrado experiências interessantes acontecendo em escolas, percebemos que a interferência direta ou a liderança da Secretaria de Educação aumenta as chances de sucesso de um programa de interação. Além disso, é importante que a política conte com a participação da sociedade, representada, por exemplo, pelo Conselho Municipal de Educação, Conselho Municipal da Criança e do Adolescente etc.

UMA POLÍTICA COM QUEM?

A experiência tem mostrado que, quando a escola vai ao encontro das famílias dos alunos, principalmente quando há contato direto como nas visitas domiciliares, os educadores se deparam com situações e demandas de várias ordens: alcoolismo, vício em drogas, violência, precariedade das condições das moradias, necessidade de atendimento médico, trabalho infantil doméstico etc. Esses problemas extrapolam a função dos educadores e, muitas vezes, causam-lhes uma sensação de impotência que os fragiliza emocionalmente.

Não se espera que a Educação resolva todos os problemas sociais. A Assistência Social do município geralmente tem a atribuição de formar a Rede de Proteção Integral para crianças e adolescentes, conforme prevê o ECA. As Secretarias de Educação e as escolas são uma parte estratégica desta rede de proteção, especialmente porque têm contato cotidiano com as crianças e jovens e, por meio deles, também com suas famílias. O papel dos agentes educacionais é identificar as demandas e encaminhá-las aos serviços de apoio social existentes no município/bairro, estruturados especificamente para as necessidades não escolares, por exemplo: grupos de alcoólicos anônimos, programas de erradicação de trabalho infantil, serviços de saúde etc.²⁶ Ou seja, é preciso que os gestores e demais responsáveis pela educação tenham uma visão intersetorial.

No desenho de políticas e ações intersetoriais, a coordenação costuma ficar a cargo do prefeito municipal, já que exerce poder de articulação entre os diversos setores governamentais e pode ainda mobilizar organizações não governamentais, meios de comunicação e a população em geral. Essa liderança é um respaldo fundamental e até mesmo um pré-requisito para desencadear as ações multissetoriais necessárias ao desenvolvimento de uma política educacional de interação responsável e eficiente. Significa dizer que, se dos prefeitos espera-se o papel de coordenador das políticas intersetoriais, do gestor educacional esperam-se iniciativa, disposição e capacidade de articulação horizontal com seus pares da Saúde, Assistência Social etc., pois muitas vezes é necessário agilidade para que os problemas sociais não se alojem apenas nos estabelecimentos de ensino.

26. Caso o serviço não esteja disponível, mas seja uma demanda legítima da população, a secretaria ou órgão responsável deverá ser apoiado, com dados coletados pela rede educacional, para pleitear junto à administração municipal a instalação deste serviço ou política.

Como alertam os estudos de casos de articulação intersetorial, a construção de compromissos comuns a partir de referências disciplinares, técnicas, políticas e de foco distintos é um grande desafio. Apesar das dificuldades, constata-se que se a colaboração de vários setores é bem-sucedida, ela oferece uma série de vantagens para a população tais como: aumenta o conhecimento e a compreensão entre os setores; evita superposição de funções que geram rivalidades; ajuda a estabelecer uma matriz de papéis e responsabilidades; assegura o planejamento baseado no conhecimento ampliado das necessidades da comunidade; e disponibiliza para o público informações mais coerentes e uniformes.

Programas como o Bolsa Família, de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti), Saúde na Família (PSF), Saúde na Escola (PSE), entre outros²⁷, são exemplos de aplicação da estratégia intersetorial em interface com a educação.

Tal estratégia é reforçada pela Diretriz XXIV do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do PDE – “integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola”.

“Gente, é o mesmo menino!”

Benjamin²⁸ é um menino de 11 anos, bem alto para sua idade, que aproveita, todas as tardes, as atividades de lazer oferecidas por um dos Centros de Referência de Ação Social (Cras) de Teresina, onde sua família credenciou-se para receber o Programa Bolsa Família. O pessoal do Cras conhece Benjamin, sua preferência por basquete e acostumou-se a ouvir, todas as tardes, sua risada alta, quando faz uma cesta. Para eles, Benjamin, e também sua família, são participantes ativos do programa. Entretanto, o boletim de controle de frequência da escola do bairro, que fica ali perto do Cras, mostra que Benjamin faltou às aulas muito mais do que o permitido. Ele corre, portanto, o risco de ter o benefício suspenso. Os gestores sabem que o dinheiro fará falta à família e não querem fazer isso, mas têm de cumprir as regras. E não entendem uma coisa: por que o menino está presente no Cras e não na escola? E por que não souberam disso antes? Na escola, a surpresa é a mesma: por que o menino e sua família prestigiam o Cras e não a escola? E por que não souberam disso antes? Na realidade, professores e assistentes sociais nem saberiam a reação e as dúvidas uns dos outros. Por quê? Porque simplesmente não conversavam uns com os outros. Assim como também não saberiam dizer se Benjamin está em dia com o posto de saúde. Já que faltou tanto, comprometendo seu desempenho escolar, poderia estar doente. E olha que o posto, encarregado de verificar o calendário de vacinas, fica

bem ao lado da escola. Localizados no mesmo território, os gestores municipais de educação, saúde e assistência social cuidavam de suas atribuições, mas não entendiam o que tinham em comum. “Gente, é o mesmo menino”, resumiria a diretora da escola, quando o grupo finalmente sentou-se à mesma mesa para conversar.

Sim: o mesmo menino – de manhã na escola, de tarde no Cras, e com passagens pelo posto de saúde. No caso de Teresina, como 80% dos alunos da rede municipal estão inscritos no Programa Bolsa Família, a necessidade de articulação desses serviços é ainda maior. Mas, como cada área só cuidava de sua parte, ninguém via o Benjamin inteiro: para uns ele estava bem, para outros, mal.

Teresina decidiu encarar o desafio da intersetorialidade – tarefa que já se consolida em outras capitais, como Belo Horizonte (MG), como veremos a seguir. Em outubro de 2008, os principais gestores municipais de Teresina – pedagogos, médicos e assistentes sociais – estavam se transferindo para o mesmo prédio para facilitar o trabalho conjunto. O município havia realizado também nessa época um inédito Ciclo de Oficinas de Integração entre esses profissionais, para organizar a rede de proteção social. A proposta é construir um planejamento conjunto de atendimento às famílias, por território. A iniciativa tem o nome de Ciclo de Oficinas de Articulação e Integração das Ações dos Centros de Referência da Assistência Social (Cras) com as Políticas de Educação e Saúde. Resultou da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Semec), a Secretaria Municipal do Trabalho, Cidadania e Assistência Social (SEMTCAS) e a Fundação Municipal de Saúde (FMS). A expectativa é que, ao fazer o encaminhamento familiar para a rede de proteção social, a escola estará também garantindo as condições de educabilidade de seus alunos.

Com 177 mil alunos e 118 mil famílias, Belo Horizonte (MG) consolidou nos últimos anos, a partir da criação do Programa Família-Escola, ações integradas no território. São quatro grandes linhas de atuação: controle da frequência escolar, transferência de renda, promoção da saúde e mobilização social. Essa estratégia orienta a descentralização em administrações regionais, a formação dos gestores escolares – para se verem como agentes de ações intersetoriais –, e chega até as crianças de muitas formas.

Um exemplo de desdobramento possível de um olhar mais de perto e em conjunto sobre cada aluno é o fornecimento de merenda diferenciada para os alunos com problemas metabólicos, alérgicos ou outros. Numa articulação entre as Secretarias de Abastecimento, Saúde e Educação, alunos com restrições alimentares foram identificados e passaram a ter um cardápio montado exclusivamente para eles. A dieta passou também a fazer parte do planejamento e da distribuição alimentar nas escolas. Assim, os alunos se sentem incluídos e atendidos nas suas necessidades específicas.

A Secretaria Municipal de Educação (SMED) apoia, além das atividades internas a cada escola, o Fórum Família-Escola – encontros nos quais os familiares expõem suas dúvidas, queixas e sugestões sobre a educação e a escola de seus filhos. Todas as famílias também recebem trimestralmente o Jornal Família-Escola e contam com o serviço de relacionamento por telefone chamado Alô, Educação! Todas essas atividades orientam-se, segundo a SMED, para criar uma rede de colaboração, diálogo e parceria entre famílias, escolas, comunidades e serviços públicos, garantindo não só a permanência dos alunos em sala de aula, mas também o aprendizado de crianças, adolescentes e jovens.

UMA POLÍTICA COM QUE RECURSOS?

Sabemos que a descontinuidade dos programas na mudança de gestores públicos é um problema grave na gestão educacional. Quando a política envolve custos elevados, fica mais vulnerável a cortes orçamentários.

Nas experiências visitadas para esta pesquisa, os recursos materiais e humanos necessários para implementar ações dependiam diretamente da estratégia de aproximação com as famílias. Encontramos iniciativas com custo mínimo, apenas com a cessão de técnicos da SME para acompanhar esporadicamente os trabalhos nas escolas. Já as iniciativas que incluíam visitas domiciliares contavam com a provisão de recursos para custear os deslocamentos e o trabalho dos agentes educacionais²⁹. A frequência e abrangência dessas visitas definem o custo do programa. Chama atenção a existência de decretos municipais amparando legalmente esse tipo de função. Esse procedimento institucional fortalece as ações de interação escola-família, tornando-as menos sujeitas a mudanças conjunturais.

Além dos encontros diretos com familiares, é preciso prever recursos e prazos também para atividades de formação dos profissionais de educação envolvidos, e também para reuniões periódicas de troca de experiências, cursos ou outras atividades de formação continuada, reuniões ou fóruns de pais, além da avaliação dos resultados e replanejamento das ações. Em municípios maiores, publicações enviadas às casas das famílias, fórum de pais, serviços de ouvidoria (0800), programas de rádio e outras estratégias de comunicação também foram localizadas.

VII. 2 – Pensando a Operacionalização do Programa/Política

FORMAS DE ATUAÇÃO DA SME JUNTO ÀS ESCOLAS

Sabemos que nem todos os programas educacionais começam com um projeto escrito, mas em algum momento seus proponentes percebem a importância e a necessidade de colocar as ideias no papel. Pode acontecer também que, depois de implementado, um projeto ou programa passe a ser uma atividade permanente, um eixo transversal do

trabalho escolar/educacional. No levantamento realizado, encontramos projetos criados por iniciativa de uma ou mais professoras, projetos elaborados por SMEs, assim como outros originados pela pressão da comunidade local que, com o tempo e os bons resultados, acabaram virando política municipal.

DO NÃO ESCRITO A UMA POLÍTICA MUNICIPAL

Itaíçaba é uma pequena cidade do Ceará com apenas 2.500 alunos, distribuídos em sete escolas municipais e uma estadual. Dividem as mesmas salas de aula da rede pública os filhos de trabalhadores do campo e de fazendeiros, de comerciários e comerciantes, das domésticas e das professoras, dos dirigentes e dos funcionários municipais. Há dois anos, não só os filhos, mas também os pais e os parentes começaram a frequentar todos os dias a escola, dispostos a contribuir como pudessem para diminuir os altos índices de evasão, de repetência e absenteísmo verificados no município.

A ideia de chamar os pais para a escola não estava escrita em lugar algum. Partiu da Secretaria Municipal de Educação a iniciativa de reunir as famílias para algo além da divulgação periódica dos boletins. O primeiro encontro para propor uma parceria escola-família ocorreu na escola Dom Aureliano Matos, na zona rural. A reunião, descrita como descontraída e prazerosa, terminou com oito mães se prontificando para irem diariamente à escola. Basicamente, sentiram-se capazes de realizar as seguintes atividades: organizar brincadeiras com as crianças na hora do recreio, ajudar no reforço escolar do contraturno e levar um grupo de crianças para casa para que fizessem juntas o dever.

Nas outras escolas, o mesmo processo foi se repetindo: além de pais e mães, avós, tias e primas mais velhas foram se apresentando à escola como responsáveis pelos alunos e se colocando à disposição para ajudar, dentro de suas possibilidades e horários. Já havia algum tempo que os adultos podiam ser vistos nos pátios e salas de aula das escolas quando o projeto Família Presente, Aluno Ideal foi escrito. Ele passou então a ser apresentado nas igrejas, quadras, auditórios e divulgado por um grupo de alunos por meio da Rádio Itinerante, espaço semanal dos alunos na rádio comunitária local, nas sete escolas municipais.

Em Itaíçaba, os envolvidos no projeto veem muitos benefícios. “Eu estudo mais porque minha mãe está ali me olhando e ajudando a professora”, disse um aluno. “Até a merenda está melhor”, completa uma mãe. “Eu vi quando minha filha aprendeu a ler e escrever as primeiras palavras”, testemunhou um pai emocionado. O projeto produziu ainda efeito cascata, ativando e revitalizando outras ações no ambiente escolar. Um desses programas é o Laboratório de Redação, onde pais, mães, alunos e professores escrevem sobre temas eleitos em conjunto e debatem semanalmente

suas produções. Depois do Laboratório de Redação, a visita dos alunos à Biblioteca Pública, uma iniciativa do Governo do Estado denominada Amigos da Leitura, virou programa familiar. Junto com as professoras, seguem para a biblioteca pais, mães, avós, tias, primas, irmãs mais velhas. Não só para ouvir a leitura das crianças, mas também para desfrutar, em sossego, de um bom livro.

A experiência de Itaíçaba tem um contexto muito particular de envolvimento comunitário que facilitou a mobilização espontânea de pais e mães e a abertura completa das escolas a sua participação em todos os espaços. Essa não é uma estratégia simples de se implantar nem livre de problemas de delimitação de competências entre professores e familiares sobre a tarefa de ensino. No entanto, naquele município, essa experiência tem sido um estímulo para a renovação das práticas pedagógicas e, junto com uma série de outros programas de formação, avaliação e fortalecimento da gestão, tem contribuído para a melhoria dos indicadores educacionais.

As experiências identificadas neste estudo foram implantadas pelas SMEs de duas formas básicas. Na primeira, a Secretaria, ouvindo as equipes escolares, elaborou o projeto e apresentou-o às escolas para que manifestassem o interesse em aderir a ele. Dependendo do porte da rede, pode ser necessário dimensionar a proposta fazendo um projeto piloto, envolvendo poucas escolas e, depois de analisar os resultados, ampliar para as demais. Neste e em outros casos de seleção de escolas, os técnicos da Secretaria elaboram critérios para priorizar os estabelecimentos de ensino que têm problemas mais agudos relacionados à aprendizagem, abandono ou vulnerabilidade das condições de vida dos alunos.

Na segunda, a SME constata que as escolas já estão desenvolvendo, por conta própria, ações de interação com as famílias de seus alunos e resolvem apoiá-las. Implantam uma coordenação técnica para que os projetos não ocorram de forma isolada e mantenham suas especificidades. Este é o caso de Itabuna (BA), que tem a integração escola-família como uma política pública aplicada nas 127 escolas urbanas e 37 rurais que compõem a rede. Cada escola apresentou uma proposta e a SME designou três coordenadoras, dentro da gerência de ensino básico, para cuidar da interação com a comunidade, além de organizar uma coordenação exclusiva das relações escolas-famílias. Sudmenucci (SP), cuja rede é constituída de apenas sete escolas, também preferiu não ter um projeto único e sim apoiar os projetos de cada escola.

Seja qual for a opção, uma aprendizagem importante é que essa política não pode ser imposta. As Secretarias precisam informar e dar condições para que as escolas se posicionem. Antes de aderirem, os gestores escolares devem avaliar sua relação com as famílias de seus alunos e com a comunidade do entorno, sua estrutura funcional e, principalmente, o engajamento de seus profissionais na proposta. Essa não é uma política sem riscos que possa ser executada de forma burocrática. Como a base de uma boa

interação é a relação de confiança, se os compromissos subjacentes a esta política não forem bem compreendidos, ela pode gerar o efeito inverso ao pretendido, ou seja, afastar ainda mais o universo escolar do universo familiar de referência dos alunos.

FORMAS DE APROXIMAÇÃO DAS ESCOLAS EM DIREÇÃO ÀS FAMÍLIAS

No levantamento que fizemos, encontramos diversas estratégias de aproximação dos agentes escolares das famílias dos alunos. Essa diversidade de estratégias nos parece válida e necessária num país tão plural quanto o nosso. É importante pensar nos riscos e possibilidades de cada uma dessas estratégias.

Em alguns lugares, os professores fazem visitas se deslocando até o domicílio dos alunos. Em outros, quem está encarregado da visita domiciliar é o agente da educação³⁰. Essas visitas precisam ser bem preparadas e são atividades formadoras muito importantes. No entanto, questiona-se até que ponto os professores, que já têm uma vida profissional tão atribulada, têm condições de assumir mais essa função e até que ponto ela deveria fazer parte de suas atribuições profissionais.

No debate da versão preliminar deste documento, que contou com a participação de professores, coordenadores e diretores escolares, as vantagens desse tipo de ação foram consideradas mais relevantes quando ela é percebida como estruturante do planejamento do trabalho pedagógico com os alunos. Inversamente, se esta ação não está articulada com os demais programas da Secretaria e da escola, ela foi considerada pouco importante.

Deve-se observar que outras políticas setoriais também costumam utilizar a estratégia da visita – o que pode acabar sobrecarregando o mesmo grupo familiar com perguntas, tarefas e orientações diversas. Há riscos de se gerar procedimentos duplicados, confusos e ineficazes. Nesse sentido, ouvimos sugestões de formar os agentes do Programa Saúde da Família como parceiros da Educação para, por exemplo, verificar motivos de infrequência escolar. Além disso, fatores como a distância da casa dos alunos, risco de circulação em áreas inseguras, são reais e precisam ser levados em consideração ao se optar pela visita domiciliar.

Algumas Secretarias criaram serviços especiais, com psicólogos e assistentes sociais, encarregados de fazer a ponte entre as escolas e as famílias. A vantagem alegada é que estes profissionais têm uma formação mais adequada para a aproximação domiciliar e conseguem mediar relações tensas entre famílias e escolas. A desvantagem é que geralmente esses profissionais são pouco numerosos e não conseguem cobrir o universo das famílias. As informações coletadas por eles não são também imediatamente repassadas às escolas e professores. Em redes maiores, os mecanismos para falar e ouvir as famílias incluíram fóruns, serviços de telefone gratuito e publicações distribuídas em domicílio.

30. Iguatu (CE) e Pedras de Fogo (PB) são municípios que selecionam e formam jovens universitários ou concluintes do ensino médio para irem periodicamente à casa dos alunos, ajudando a controlar a infrequência, evasão e mesmo informar sobre problemas de aprendizagem e comportamento.

Vimos também iniciativas nas quais os familiares dos alunos se fazem presentes em vários espaços escolares: auxiliam no recreio, apoiam os professores em sala de aula, abrem suas casas para a realização de reforço escolar para seus filhos e vizinhos etc. É importante salientar, conforme indicam outras pesquisas, que a participação das famílias nas atividades escolares pode gerar conflitos com professores, que veem suas salas de aula ocupadas por adultos que não têm as mesmas responsabilidades institucionais nem a formação requerida para desempenhar funções de ensino. Além disso, a presença voluntária de mães e pais no cotidiano escolar tem de respeitar a disponibilidade destes para não gerar uma pressão extra sobre a carga de responsabilidades parentais. Na experiência de Itaíçaba, no entanto, como esta aproximação foi feita de forma paulatina e fruto da boa relação escola-comunidade, os efeitos dessa presença foram relatados como benéficos para alunos, responsáveis e docentes.

Seja qual for a estratégia de aproximação, é fundamental preparar todos os profissionais envolvidos no programa para que atuem com segurança. Para isso, o dirigente municipal e sua equipe técnica devem estruturar linhas de formação continuada³¹, apoio e monitoramento das atividades que serão planejadas e executadas pelos professores e gestores escolares.

Algumas decisões prévias são definidoras do escopo do plano de ação. Por exemplo: numa ação de aproximação com as famílias, todos os alunos serão contemplados? Comparando as experiências, concluímos que, desde que as famílias permitam³², todas devem ter a oportunidade de um encontro no qual possam se apresentar e conhecer melhor o ambiente e as pessoas encarregadas da formação escolar de seus filhos. Esse é o momento para a família se dar a conhecer. Observamos que, quando a aproximação está ligada apenas a problemas como infrequência, evasão e mau desempenho, ela ganha uma conotação negativa que estigmatiza os alunos visitados e faz com que os demais não queiram os agentes escolares em seus lares. Pais e mães, quando sentem que a escola só pensa na repreensão, costumam se afastar do ambiente escolar.

Como a experiência mais sistematizada que encontramos foi a de Taboão da Serra (SP), que está em vigor há mais de cinco anos, disponibilizamos a seguir um exemplo mais operacional da estratégia de aproximação escolhida, que no caso se realiza por meio da visita domiciliar realizada por professores a todos os alunos. Ressaltamos, mais uma vez, que essa é apenas uma das possibilidades de interação escola-família.

31. Abordaremos com mais detalhes os desafios dessa formação para interação escolas-famílias no próximo tópico, página 52.

32. É sempre importante que as famílias tenham o direito de dizer se desejam ou não receber uma visita, por exemplo, e possam participar de outro tipo de atividade.

PASSO A PASSO DA PREPARAÇÃO DAS VISITAS NO PROJETO DE TABOÃO DA SERRA

1) Envio de correspondência da escola para as famílias, informando da intenção da visita e solicitando que a família responda, autorizando formalmente a realização desta.

2) Agendamento da visita, de acordo com as disponibilidades do professor e da família, sempre fora do horário escolar.

- As visitas podem ser marcadas pelo(a) professor(a) aleatoriamente – por ordem alfabética dos alunos, por exemplo – ou priorizando as crianças que apresentam algum problema de aprendizagem ou comportamento.
- Em qualquer situação, a orientação é de não fazer visitas “de surpresa”, sem agendamento prévio.

3) Realização da visita na data marcada (obs.: Cada visita tem a duração aproximada de uma hora).

- O professor da turma vai até a casa do aluno e estabelece uma conversa informal sobre a família e o aluno, de acordo com as orientações gerais fornecidas pela Secretaria de Educação.
- O professor deve fornecer informações sobre o desempenho escolar do aluno e ouvir da família sua percepção sobre o mesmo, assim como entender as principais demandas de ajuda (serviços sociais públicos) daquele grupo ou comunidade.
- O professor é orientado a não fazer anotações durante a visita, a fim de manter o caráter informal.
- Pode ser marcada nova visita, ou tantas outras quantas o professor julgar serem necessárias.

4) Elaboração do relatório após a visita, o professor faz um relatório e entrega à coordenação da escola.

- Cada escola estabelece seu modelo e/ou roteiro para elaboração do relatório.
- Os relatórios são discutidos com a coordenação pedagógica da escola para identificar as necessidades de intervenção (escolar ou não) e orientar as decisões sobre os encaminhamentos que sejam necessários.
- Os relatórios são confidenciais e arquivados na própria escola.

5) Leitura e discussão coletiva dos relatórios e troca de experiências que ocorrem uma ou duas vezes por mês; os relatórios são socializados com os demais professores, nos horários coletivos utilizados para planejamento do trabalho pedagógico. Nestas ocasiões, os professores podem tratar de situações específicas detectadas nas visitas e recebem sugestões dos demais.

6) Mensalmente a equipe de direção/coordenação da escola encaminha ficha de controle das visitas realizadas pelos seus professores à Secretaria, para que seja efetuado o pagamento da ajuda de custo correspondente aos professores. Caso sejam detectadas situações que a escola não se sinta apta a resolver, pode ser encaminhado relatório específico descritivo dos problemas para a Secretaria.

VII. 3 – ASPECTOS A SEREM CONSIDERADOS NA OPERACIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA OU POLÍTICA

A seguir apresentamos mais algumas aprendizagens da interlocução entre teoria e prática, que indicam aspectos a serem considerados na operacionalização de programas, políticas ou práticas de interação escola-família:

Coleta e organização das informações sobre alunos e familiares

A qualidade de informações que as redes municipais têm sobre seus alunos é um fator importante para seu planejamento geral e também das formas de aproximação das famílias dos alunos. Hoje, não faltam questionários contextuais direcionados a alunos, professores e gestores e aplicados nas avaliações externas efetuadas pelos governos federal, estadual e municipal. Para os alunos que participam do Programa Bolsa Família, que pertencem aos grupos familiares mais vulneráveis, está disponível um banco de dados com as informações necessárias ao acompanhamento do seu contexto social. Mas nem sempre as informações geradas em nível local são apropriadas neste mesmo nível. Isso ocorre, muitas vezes, porque a capacidade de analisar as informações não está instalada na escola ou até mesmo na Secretaria. Assim, é importante localizar parceiros (universidades, por exemplo) para investirem na formação profissional dos técnicos ou apoiarem o desenvolvimento desse tipo de competência.

É preciso levantar as informações que a escola/rede já dispõe para então definir quais dados devem ser buscados junto às famílias. Há dois blocos de questões interligadas a se considerar: um bloco ligado às características sociais, econômicas e culturais e outro às formas de apoio para a escolarização.

Para uma primeira abordagem das condições de vida das famílias, é importante organizar informações sobre:

- Configuração familiar – número de membros e relações entre eles;
- Condições de moradia – número de cômodos e condições de conservação das instalações;
- Renda *per capita* familiar;
- Situação de escolaridade e de trabalho dos responsáveis;
- Participação em programas governamentais (ex.: Bolsa Família).

Caso estes dados já estejam disponíveis e organizados na secretaria ou na escola, eles podem orientar a organização e roteiro das visitas, reuniões coletivas e individuais e entrevistas. Estas, por sua vez, podem atualizar as informações obtidas anteriormente. O contato mais permanente pode captar acontecimentos familiares – separações, nascimentos, morte, doença – que são dinâmicos e não são captados apenas no momento da matrícula.

Uma referência para eleger dados que permitem relacionar a influência do contexto familiar no desempenho dos alunos é o Estudo Internacional Comparativo³³ entre vários países – inclusive o Brasil –, que se propôs a identificar os fatores associados ao desempenho em linguagem e matemática para alunos do terceiro e do quarto anos do ensino fundamental. O estudo construiu um índice correlacionando o desempenho dos alunos em testes padronizados com aspectos do contexto familiar tais como:

- O nível de educação dos responsáveis;
- O número de horas que os responsáveis passam em casa nos dias de trabalho;
- Os recursos de leitura que estão disponíveis na moradia; e
- A estrutura do núcleo familiar (se tem pai e mãe, mesmo que não sejam formalmente casados).

A análise das respostas mostrou que o aumento da média de anos de escolaridade dos responsáveis resulta no aumento dos rendimentos escolares de seus filhos. Mostrou também que as crianças/adolescentes cujos responsáveis leem para eles, costumam ganhar entre três a seis pontos, especialmente em linguagem, acima daqueles cujos responsáveis não o fazem. O efeito combinado de ler com frequência para os filhos e dispor de livros em casa é poderoso para melhorar o rendimento na escola.

Essas informações ajudam a pautar práticas pedagógicas que não deixem em desvantagem as crianças e adolescentes que não contam em casa com os recursos (família nuclear, pais escolarizados e disponíveis, livros em casa) de apoio para sua escolarização. Além disso, conhecer os hábitos da criança, o que gosta de fazer – que atividades culturais frequenta, que responsabilidades assume em casa e como faz as tarefas escolares -, são informações relevantes para a equipe escolar organizar seu trabalho.

Ações de formação dos educadores

Embora as informações dos questionários sejam muito importantes, elas não são suficientes para preparar os profissionais da educação para tomar a iniciativa de se aproximar das famílias dos alunos. A formação dos educadores deve ser pensada no seu conjunto, desde a preparação de informações sobre o desenvolvimento do aluno que serão levadas até as famílias, passando pelo tipo de informação que a escola precisa observar/coletar sobre o contexto de vida familiar, até a capacidade dos agentes escolares trabalharem com essas informações para, enfim, incorporá-las ao planejamento das práticas pedagógicas e/ou de gestão.

Nos encontros de formação, recomenda-se que os educadores discutam as pesquisas³⁴ que trabalham a revisão dos mitos sobre o descaso das famílias em relação à educação dos filhos, sobre as novas configurações familiares e as transformações sociais que impactam as instituições escola e família. Outra vertente de estudos que cresce no Brasil e ajuda nesta

33. UNESCO, 2000.

34. O presente estudo pode ser um subsídio interessante para organizar conteúdos de formação. Na parte inicial, a síntese histórica, os marcos legais e as reflexões podem ser um ponto de partida para as discussões. Além disso, no final desta publicação está apresentada uma extensa bibliografia sobre o tema.

formação diz respeito ao sucesso escolar de alunos de camada popular, considerando fatores intra e extraescolares.

Professores e coordenadores pedagógicos entrevistados que participaram de programas de interação direta com as famílias relataram seu crescimento pessoal e a conquista de um novo lugar profissional, considerado importante e relevante por seus alunos, familiares e comunidade. Mas ouvimos também histórias de dificuldade, frustração e desencontro.

Por isso, na preparação de profissionais para o encontro com as famílias dos alunos, seja indo até elas, seja abrindo o espaço escolar para sua maior presença e participação, duas questões merecem atenção: de um lado, a idealização que costuma haver sobre o arranjo parental que as famílias devem ter; de outro lado, a idealização de si mesmo que, muitas vezes, coloca os agentes escolares como detentores de uma posição cultural supostamente superior à da família, impedindo que ela expresse seu saber sobre si e sobre o mundo. É preciso reconhecer ainda que, muitas vezes, faltam aparatos conceituais que permitam aos profissionais da educação enxergar os novos arranjos de convivência humana como estruturas familiares legítimas. O trabalho de formação deve sempre alertar os professores de que o julgamento moral do outro baseado nos valores pessoais pode gerar mais preconceito. As redes de ensino precisam apoiar as escolas para que aposentem gradualmente o discurso da família desestruturada como disfunção a ser tratada e comecem a construir nas escolas competências para discernir situações de negligência e vulnerabilidade socioeconômica que precisam ser encaminhadas, de arranjos familiares pouco usuais.

O fundamental é que a escola consiga integrar ao seu planejamento um saber sobre: quais grupos familiares são capazes de cumprir bem a função de pátrio poder (e isso não depende apenas da condição socioeconômica) e quais grupos familiares são capazes de dar suporte à vida escolar dos filhos.

A inclusão dos saberes mais aprofundados sobre o aluno e seu contexto social no planejamento do trabalho pedagógico é especialmente importante, pois, sem mudanças na cultura escolar e em suas práticas, todo esse esforço pode se perder no meio do caminho e não beneficiar de fato os alunos. Como grande parte das escolas brasileiras já tem instituído o horário de trabalho pedagógico, sugere-se que o tema da interação escola-família seja incluído na pauta dessas reuniões e demais atividades de formação na escola. Ou seja, todo o conhecimento sobre os alunos deve ser incorporado ao trabalho cotidiano da equipe escolar. Ele deve servir para rever a comunicação com os familiares, os contatos com a comunidade, os mecanismos de participação na gestão da escola, as atividades e linguagem utilizada junto aos alunos, a avaliação dos alunos e a retroalimentação da interação permanente das relações que incidem sobre as condições de vida e aprendizagem das crianças. Isso pode exigir, num primeiro momento, um trabalho mais intenso dos coordenadores pedagógicos, equipe de direção, professores e funcionários da escola. Mas

com o passar do tempo esse trabalho tende a ser absorvido pela rotina e, melhor, pode renovar o repertório de práticas pedagógicas e estimular a revitalização do trabalho escolar.

Concluimos que, para lidar com as famílias dos alunos sem reproduzir os mecanismos que reforçam a desigualdade, a formação dos educadores não deve ser pensada apenas como mais informação técnica: ela deve ser um espaço de revisão de pressupostos e de exposição de conflitos e receios, ou seja, deve abranger também as dimensões pessoais, éticas e políticas.

Acompanhamento, apropriação das aprendizagens e avaliação³⁵ das ações

Os três efeitos mais importantes da aproximação com as famílias nas experiências contatadas foram: a incorporação das aprendizagens obtidas no contato com as famílias dos alunos para organizar serviços e atendimento a necessidades específicas; a ampliação da participação das famílias na vida escolar dos alunos e na relação com os agentes escolares; e a articulação de programas e instituições para ajudar a escola a apoiar os alunos em situação mais vulnerável.

Estes efeitos geraram encaminhamentos em duas direções – para dentro e para fora da rede de escolas. Na direção intraescolar, a possibilidade de tirar o aluno real da sombra do aluno esperado abre muitas oportunidades de transformação. Pode implicar a revisão da linguagem, metodologias e conteúdos utilizados em sala de aula, que, por sua vez, alteram os projetos político-pedagógicos, podendo impactar até os planos municipais de educação. Embora trabalhosa, essa revisão das práticas é gratificante pois, afinal, há algo mais frustrante para um professor do que não conseguir se comunicar e interagir com seus alunos?

Desse ponto de vista, a experiência de Taboão da Serra sinalizou um avanço ao organizar um Grupo de Apoio Pedagógico (GAP) em cada escola. O GAP promove encontros quinzenais de formação e apoio aos professores, além de atendimento individualizado para os alunos que não têm suporte no ambiente familiar para realizar suas atividades escolares.

Outro encaminhamento interno da aproximação com as famílias é a necessidade de aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação. É avaliando que podemos prestar contas do que estamos fazendo, disseminar boas experiências e corrigir rumos. Embora a avaliação da aprendizagem dos alunos esteja hoje consolidada nos sistemas de ensino, o monitoramento e a avaliação das políticas e dos projetos especiais das Secretarias e escolas nem sempre são realizados.

Embora seja comum a alegação de falta de tempo e de excesso de funções burocráticas, constatou-se também que ainda faltam instrumentos e capacidade técnica em muitas secretarias de educação para avaliar internamente ou contratar avaliações externas. Este foi o ponto mais frágil das experiências localizadas neste estudo. Mesmo as já consolidadas

35. A avaliação é uma atribuição eminentemente de Gestão Educacional e está contemplada no PAR por meio do indicador 6: Existência, acompanhamento e avaliação do Plano Municipal de Educação, com base no Plano Nacional de Educação.

não haviam passado por uma avaliação, apesar de este mecanismo estar previsto em vários dos projetos e de sua importância ser reconhecida.

Por isso enfatizamos a importância e o cuidado que é preciso ter com os registros sobre as experiências: sem registros não há memória e muito menos avaliação ou aprendizado consistente e cumulativo para o aperfeiçoamento das ações. O registro organizado e sistemático das atividades possibilita a sistematização do conhecimento adquirido, bem como a possibilidade de socialização e integração das novas informações no planejamento continuado da ação educativa.

Participação no grupo articulador das políticas intersetoriais

Com relação aos aspectos relacionados aos alunos, que extrapolam a alçada da escola e da educação, é preciso acionar as instâncias que compõem o grupo de gestão intersetorial. Como já abordado anteriormente, deve haver vontade política do executivo municipal para liderar e sustentar um grupo de trabalho com representantes das diversas secretarias e demais órgãos de governo. Um avanço em relação a este ponto é a promoção do planejamento integrado de escolas, postos de saúde e centros de assistência social, por território. Os diretores de cada um desses estabelecimentos públicos se reúnem periodicamente para traçar juntos metas de atendimento às demandas da população local.

A combinação desses dois vetores de encaminhamento – intra e extraescolares – potencializa que os profissionais da educação sintam-se seguros para ajudar seus alunos a enfrentar eventuais adversidades vividas pelo seu grupo familiar, assumindo seu papel na rede de proteção social. A família, por sua vez, pode passar a ter, além de maior respeito pela instituição escolar, a confiança necessária para assumir tarefas para as quais se julgava incapacitada. Como diz um *slogan* bastante propagado na área de projetos sociais, é preciso ajudar a família a se ajudar.

VIII – CONSIDERAÇÕES PARA FINALIZAR

Este estudo se propôs a dar um passo para a articulação de esforços teóricos e práticos a partir do levantamento de experiências já implementadas e de pesquisas sobre a relação escola-família no Brasil. Será bem-sucedido na medida em que conseguir mostrar que, apoiados pelas Secretarias de Educação, os programas de interação têm possibilidades de realmente impactar o trabalho cotidiano da escola. Não encontramos nem criamos um modelo pronto de interação. Organizamos um conjunto de informações e reflexões que podem ser úteis se bem adaptadas às situações de cada município brasileiro.

Vimos que as fronteiras e as relações entre escola e família mudaram vertiginosamente no Brasil e no mundo nos últimos 60 anos. De uma escola para poucos, chegamos a uma escola de massas com um alunado com características completamente diferentes daquelas apresentadas nos tradicionais cursos de formação de professores. Esse novo aluno e essa nova família desafiam os educadores. No passado recente, quando nos deparamos com os problemas sociais do entorno, trazidos para a escola na bagagem de seus novos alunos, cometemos alguns erros que devem ser evitados:

1 – Não podemos retomar a mítica de que a escola como sistema educativo é o único e principal fator da mudança social. Uma das poucas certezas que temos hoje é que o desafio de garantir o direito de todas as crianças a uma educação de qualidade transcende as políticas educativas e se inscreve no centro das políticas sociais de desenvolvimento. Isso não significa retirar da escola seu papel específico na socialização do saber e na formação de atitudes compatíveis com a vida em sociedade, mas sim atribuir-lhe novas funções de articulação de outros atores para que não se sobrecarregue tentando resolver os problemas do mundo, que atravessam as salas de aulas.

2 – Não podemos persistir em práticas homogêneas que desconsiderem as diferenças dos alunos e obriguem todos a se conformar a um modelo de aluno esperado. Além de não ser desejável, isso não é possível. As diferenças linguísticas, culturais, étnicas, econômicas, físicas etc. não podem ser convertidas em desigualdade de desempenho e de oportunidades. Isso significa pensar em projetos político-pedagógicos, políticas e programas que contemplem todos e cada um dos alunos – o que não impede que se pense em atendimentos e serviços diferenciados de acordo com suas necessidades.

Vivemos um momento em que todas as crianças e adolescentes dos mais diversos grupos familiares têm reconhecido o seu direito de serem bem acolhidos pela escola. Como já destacamos, a relação escola-família é inevitável, compulsória (no caso do ensino fundamental, pelo menos) e importante. Ocorre que não é fácil para as escolas lidar com tantos públicos diferentes. Professores, coordenadores e diretores simplesmente não foram preparados nas faculdades para isso. Além disso, a velocidade das transformações socioculturais foi maior fora do que dentro do sistema educacional, o que gerou

anacronismos nas relações escola-família que precisam ser revistos. Boa parte desses profissionais, infelizmente, atribuiu ou ainda atribui o insucesso escolar à ausência ou omissão dos responsáveis. Dizer que as condições para o sucesso da educação escolar estão nas mãos das famílias é o mesmo que admitir que a escola só é capaz de ensinar a alunos que já vêm educados de casa.

As pesquisas revelam que há um conhecimento ainda precário sobre os alunos e suas condições de vida. Isso significa que o trabalho desenvolvido nas escolas pode não estar considerando a diversidade e as reais necessidades de seu público.

Iniciar um movimento da escola em direção às famílias está no escopo da responsabilidade legalmente atribuída aos sistemas de ensino, mas o conhecimento gerado nesta aproximação e sua utilização no planejamento pedagógico têm sido pouco enfatizados. Por isso, das várias funções que a interação escola-família pode ter – informar os pais, orientá-los para se envolverem na vida escolar dos filhos, fortalecer a participação em conselhos e outras instâncias de democratização da escola etc –, privilegiamos o conhecimento dos alunos no seu contexto como um primeiro passo necessário para o estabelecimento de uma relação que vai se desenvolvendo ao longo do tempo.

Muitos se perguntam se a estratégia de deslocar os educadores do seu espaço institucional para compreender o território no qual está situada a escola e seus alunos não produzirá uma perda de foco da função específica da educação escolar, chamando para si demandas que a ultrapassam. Isso não seria assistencialismo, ou seja, um retrocesso? No contexto aqui proposto, aproximar-se da vida de cada um dos alunos é uma forma de conhecer, reconhecer e utilizar as lições da realidade a favor de sua aprendizagem. Está, portanto, intrinsecamente relacionada com a missão da instituição escolar. Devemos sempre lembrar que o fato de a escola não ter como lidar sozinha com todas as questões que afetam a vida de seus alunos não fará com que esses problemas deixem de existir ou de desafiá-la. Pelo contrário: se não forem enfrentados, eles tenderão a se agravar e continuarão a se manifestar dentro da escola. Pois é para a escola que as crianças e adolescentes diariamente trazem seus pedidos de ajuda, ainda que balbuciantes ou silenciosos. E é na escola que pode ser garantido o direito a uma aprendizagem de qualidade.

Diante da complexidade que afeta a vida dos alunos, e para cumprir sua missão de assegurar um ensino público de qualidade, a estrutura educacional deve assumir a iniciativa da aproximação com as famílias, tendo sempre em seu horizonte a articulação de políticas com outros atores e serviços sociais. Para isso, as escolas e os sistemas de ensino poderiam responder perguntas simples, tais como:

- 1 – Por que chamar as famílias à escola?
- 2 – Quando e por que ir às famílias?
- 3 – Nos encontros programados pelos educadores, os familiares têm oportunidades para falar o que pensam?

- 4 – As situações de interação contribuem realmente para aproximar escola e famílias, ou acabam aumentando as distâncias sociais e culturais entre elas?
- 5 – A escola está aberta para conhecer e respeitar a cultura, a organização e os saberes dos grupos familiares mais distanciados do padrão tradicional?
- 6 – Os familiares têm mesmo poder de interferência nos conselhos, assembleias, colegiados?
- 7 – A escola utiliza o conhecimento mais acurado que tem ao se aproximar das famílias para se planejar, rever suas práticas e formas de tratar os alunos?
- 8 – Quando a escola se aproxima das famílias e percebe situações de vulnerabilidade social, ela consegue convocar novos atores para encaminhar os apoios necessários?

Reconhecemos que relacionar diretamente as ações de um projeto ou política de interação escola-família com os indicadores de qualidade educacionais é um grande desafio que ainda está por ser encarado. Os resultados que conseguimos evidenciar neste estudo – maior compromisso dos professores com seus alunos, maior conhecimento da SME e das escolas sobre as condições que interferem na aprendizagem de seus alunos, maior participação dos pais e comunidade na escolarização dos alunos, menor evasão e infrequência etc. – foram captados por meio de depoimentos de agentes e das informações fornecidas pelos coordenadores dos projetos/programas. O que ajudou a dar lastro para sugerir alguns caminhos de ação foram pesquisas que investigaram políticas públicas ou outras experiências ligadas ao tema.

Como este tipo de política ainda está em estágio de maturação no país, o acompanhamento das experiências em curso torna-se particularmente relevante. O monitoramento e a avaliação podem ajudar a aprimorar a tecnologia social de interação escola-família em favor da garantia do direito de aprender.

Desejamos a todos os educadores que se sintam inspirados por esse estudo que sejam zelosos e que guardem fôlego para avaliar suas iniciativas e compartilhar suas aprendizagens. Assim poderemos consolidar uma política de interação escola-família bem estruturada e capaz de gerar avanços importantes na garantia de uma educação de qualidade para todos.

Um indicador chamado alegria

Watson não aguentava mais. Todo dia, tinha de ficar ouvindo os colegas se exibindo: “a professora foi lá em casa ontem, conversou um tempão com mãe e pai, comeu bolo de chocolate, tomou café e falou bem de mim”. O problema é que parecia que nunca chegava a sua vez. “Isso é que dá ter nome que começa com W, fica no fim da fila, depois dele na chamada só X-Y-Z. Deve ser por isso que a professora está demorando tanto para ir lá em casa”, pensava o menino. Na volta do recreio, o menino finalmente recebeu o que tanto esperava: a autorização, que deveria ser

assinada pela mãe ou pai, para que a professora Vânia, a sua professora, visitasse sua casa. Eufórico, lia o papel, mas quando terminou seu sorriso havia murchado. E se o pai ou a mãe não quisessem, por algum motivo, a visita? Watson resolveu pôr fim à dúvida: assinou seu nome na autorização e entregou-a na mesma hora para a professora. “Eles sempre dizem que eu também sou dono da casa”, justificou, abrindo novamente o sorriso.

Falamos, durante todo este estudo, dos efeitos favoráveis da implantação de um programa de interação entre profissionais da educação e familiares, para o processo educacional e até para a consolidação de políticas sociais. Mas reservamos para o final destacar a mudança mais visível, imediata e incontestável: a elevação da autoestima dos alunos. Quando ocorre um bem conduzido processo de aproximação entre escola e família, as crianças tornam-se mais participativas em salas de aula, animadas com os estudos e alegres com a escola. Ou seja: alunos felizes.

IX.1 – PROGRAMAS E POLÍTICAS INTERSETORIAIS EM CURSO

1 – PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA (PBF)

Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), Ministério da Educação (MEC), Ministério da Saúde (MS)

O Programa Bolsa Família (PBF) é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza (com renda mensal por pessoa de R\$ 70,00 a R\$ 140,00) e extrema pobreza (com renda mensal por pessoa de até R\$ 70,00), de acordo com a Lei nº 10.836, de 09/01/2004 e o Decreto nº 5.209, de 17/09/2004. O PBF integra a estratégia Fome Zero, que tem o objetivo de assegurar o direito humano à alimentação adequada, promovendo a segurança alimentar e nutricional e contribuindo para a erradicação da extrema pobreza e para a conquista da cidadania pela parcela da população mais vulnerável à fome.

<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/o_programa_bolsa_familia>

2 – PROGRAMA DE ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL (Peti)

Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS), Ministério da Educação (MEC), Ministério do Trabalho e do Emprego (MTE), Ministério da Saúde (MS) e Ministério Público do Trabalho (MPT)

O Peti atua para tentar erradicar todas as formas de trabalho infantil no país. Atende famílias cujas crianças e adolescentes com idade inferior a 16 anos se encontrem em situação de trabalho. Depois de identificadas, essas crianças e/ou adolescentes, bem como suas famílias, passam a fazer parte do Cadastro Único de Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico). Os usuários do Bolsa Família têm de frequentar o serviço socioeducativo, ofertado no contraturno escolar, e as ações de trabalho social e de assistência às famílias.

<<http://www.mds.gov.br/ascom/peti/peti.htm>>

3 – PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Ministério da Educação (Secad/MEC), Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), Ministério do Esporte (ME), Ministério da Cultura (MinC), Ministério do Meio Ambiente (MMA) e Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT)

O Mais Educação é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para apoiar as escolas com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) inferior a 2,9. O programa atua com três focos: ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, aumentar o espaço utilizado para a educação – com a utilização de ambientes da comunidade e do bairro – e trazer mais atores sociais para dentro das escolas. As escolas

devem estar localizadas em capitais ou cidades de regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes, além de terem aderido ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e de possuírem mais de 100 alunos matriculados, conforme o Censo Educacional de 2007.

Além de diversas iniciativas do próprio MEC, dialogam com o Mais Educação projetos de outras áreas do governo. Por meio deles, o MEC apresenta os recursos e materiais disponíveis para as escolas. Sua descrição detalhada encontra-se no Roteiro Manual Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) 24.04, disponível no site do FNDE.

Abaixo, as principais parceiras do Mais Educação:

Ministério	Projetos
Esporte	Esporte e Lazer na Cidade e Segundo Tempo
Cultura	Cineclube na Escola, Cultura Viva e Casas do Patrimônio
Desenvolvimento Social e Combate à Fome	Atenção Integral à Família, Projovem Adolescente, Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Creas) e Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti)
Ciência e Tecnologia	Casa Brasil Inclusão Digital, Centros Vocacionais Tecnológicos e Centros Museus da Ciência
Meio Ambiente	Sala Verde, Municípios Educadores Sustentáveis e Viveiros Educadores

<<http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp>.>

<http://pdemec.grupotvl.com/resultados_acoes/mais_educacao.php>

4 – Escola Aberta

Ministério da Educação (MEC), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e secretarias estaduais e municipais de educação

Criado em 2004, o programa busca repensar a instituição escolar como espaço alternativo para o desenvolvimento de atividades de formação, cultura, esporte e lazer para os alunos da educação básica das escolas públicas e suas comunidades nos finais de semana. Abrange 22 estados e atinge, por mês, cerca de dois milhões de pessoas das comunidades escolares em todas as regiões. Estreitar as relações entre escola e comunidade, contribuir com a consolidação de uma cultura de paz e estreitar as relações entre escola e comunidade são alguns dos objetivos centrais do programa.

<www.mec.gov.br / www.fnde.gov.br/ escolaaberta@mec.gov.br>

<http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=escola_aberta.html>

5 – Escola que Protege (EQP)

Ministério da Educação (MEC), Ministério da Saúde (MS), Ministério da Cultura (MinC), Ministério do Esporte (ME), Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), Ministério das Relações Exteriores (MRE), Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), Ministério do Turismo (MT) e Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH).

O projeto EQP criado em 2004, tem como objetivo prevenir e romper o ciclo da violência contra crianças e adolescentes no Brasil. Pretende-se, portanto, que os profissionais sejam capacitados para uma atuação qualificada em situações de violência identificadas ou vivenciadas no ambiente escolar.

A principal estratégia da ação é o financiamento de projetos de formação continuada de profissionais da educação da rede pública de educação básica, além da produção de materiais didáticos e paradidáticos nos temas do projeto.

São atendidos os municípios que incluírem o tema da promoção e a defesa, no contexto escolar, dos direitos de crianças e adolescentes e enfrentamento e prevenção das violências no seu Programa de Ações Articuladas (PAR); apresentem baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) ou fazem parte da Matriz Intersetorial de Enfrentamento da Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Também são contemplados aqueles que participam dos seguintes programas: Mais Educação; Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças no Território Brasileiro (PAIR); e Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (Pronasci).

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12361:projeto-escola-que-protege&catid=307:projeto-escola-que-protege&Itemid=560>

6 – Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem)

Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), Ministério da Educação (MEC), Ministério da Saúde (MS), Ministério do Meio Ambiente (MMA), Ministério do Esporte (ME), Ministério da Cultura (MinC) e da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH)

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação e ação comunitária foi criado para enfrentar as altas taxas de abandono escolar e desemprego juvenil registradas no Brasil. Unifica seis programas dirigidos à juventude: Agente Jovem, Saberes da Terra, Consórcio Nacional de Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica e se destina aos jovens de 15 a 19 anos com renda mensal de até meio salário mínimo.

<<http://www.projovemurbano.gov.br>>

7 – Programa Brasil Alfabetizado (PBA)

Ministério da Educação (Secad/MEC)

O MEC realiza, desde 2003, o Programa Brasil Alfabetizado, voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O PBA é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a 1.928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. Desse total, 90% localizam-se na região Nordeste. Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizandos. Podem aderir ao programa, por meio das resoluções específicas publicadas no Diário Oficial da União, estados, municípios e o Distrito Federal.

<<http://portal.mec.go>>

8 – Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE)

O Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas é uma das ações do Programa Saúde na Escola (PSE) e tem a finalidade de contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde. A proposta do projeto é realizar ações de promoção da saúde sexual e da saúde reprodutiva de adolescentes e jovens, articulando os setores de saúde e de educação. Com isso, espera-se contribuir para a redução da infecção por HIV/DSTs e dos índices de evasão escolar causados pela gravidez na adolescência (ou juvenil), na população de 10 a 24 anos.

<<http://www.mec.gov.br/> www.ms.gov.br/spe-mec@mec.gov.br>

9 – Programa Saúde na Escola (PSE)

Ministério da Saúde (MS) e Ministério da Educação (MEC)

O Programa Saúde na Escola tem como objetivo contribuir para a formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, com vistas no enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino. O público beneficiário do PSE são os estudantes da educação básica, gestores e profissionais de educação e saúde, comunidade escolar e, de forma mais amplificada, estudantes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

<http://pdemec.grupotvl.com/resultados_acoes/saude_escola.php>

10 – Benefício da Prestação Continuada (BPC) na Escola

Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS), Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Especial (SEESP), Ministério da Saúde (MS) e a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH)

O BPC no valor de um salário mínimo, é pago mensalmente aos idosos com 65 anos ou mais, que não recebem aposentadoria, e às pessoas com deficiência (incapacitadas para a vida independente e para o trabalho).

Além da garantia de renda mensal, o BPC criou o Programa BPC na Escola que visa contribuir para a promoção, o acesso e a permanência na escola das crianças e adolescentes, prioritariamente de zero a 18 anos de idade com deficiência e beneficiárias do BPC. De acordo com o censo escolar, só 21% dos beneficiários do BPC com deficiência e com até 18 anos de idade tinham acesso à educação. Com o BPC na Escola, pretende-se reverter este cenário.

<<http://www.mds.gov.br/sites/banner-internas/bpc-na-escola>>

11 – Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho)

Ministério da Educação (SEB/MEC)

O Pró-Conselho foi criado em outubro de 2003 para melhorar a atuação dos conselheiros municipais de educação. O Pró-Conselho incentiva e qualifica a participação da sociedade na tarefa de avaliar, definir e fiscalizar as políticas educacionais e assim garantir a universalização dos direitos básicos da cidadania. Um dos seus principais objetivos é consolidar uma estrutura educacional que garanta a aprendizagem escolar e a participação coletiva na avaliação das ações pedagógicas e administrativas do poder público municipal.

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=251:pro-conselho-apresentacao&catid=158:pro-conselho&Itemid=470>

12 – Mobilização de Famílias pela Educação de Qualidade

Ministério da Educação (Assessoria Especial do Ministro da Educação/MEC)

Segundo o Plano de Mobilização Social pela Educação, o movimento é resultado do chamado do MEC à sociedade para um trabalho voluntário de mobilização das famílias e da comunidade pela melhoria da qualidade da educação brasileira. O Plano de Mobilização tem como fundamentos os direitos humanos, a cidadania, a ética, a solidariedade, a inclusão e a tolerância. O documento orienta as lideranças para que dialoguem sobre a importância da educação e promovam atividades capazes de contribuir para a melhoria do ensino. As famílias estão no centro deste movimento.

<<http://familiaeducadora.blogspot.com>>

I3 – Programa Ética e Cidadania

Ministério da Educação (SEB/MEC), Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) e as secretarias estaduais e municipais de educação

O Programa Ética e Cidadania – Construindo Valores na Escola e na Sociedade pretende consolidar práticas pedagógicas que conduzam à consagração da liberdade, da convivência social, da solidariedade humana e da promoção e inclusão social.

I4 – Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares

Ministério da Educação (SEB/MEC)

O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, criado em 2004, tem como objetivos: ampliar a participação das comunidades escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas; apoiar os conselhos escolares na construção coletiva de um projeto educacional no âmbito da escola, em consonância com o processo de democratização da sociedade; e promover a cultura do monitoramento e avaliação no âmbito das escolas para a garantia da qualidade da educação.

As famílias podem se envolver ativamente nas decisões tomadas pelas escolas dos seus filhos. Candidatar-se a uma vaga no conselho escolar é uma boa maneira de acompanhar e auxiliar o trabalho dos gestores escolares. Os conselhos escolares são constituídos por pais, representantes de alunos, professores, funcionários, membros da comunidade e diretores de escola. Cada escola deve estabelecer regras transparentes e democráticas de eleição dos membros do conselho.

<www.mec.gov.br>

IX. 2 – SECRETARIA ESPECIAL DE DIREITOS HUMANOS

Programa de enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes

O Programa de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes foi criado em 2002 e tem como uma de suas principais ações a mobilização de redes governamentais e da sociedade civil para interromper esta grave violação de direitos. Atua ainda na gestão do Disque Denúncia Nacional, serviço de recebimento e encaminhamento de denúncias de violência contra crianças e adolescentes.

<http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/spdca/exploracao__sexual/>

IX. 3 – A REDE DE PROTEÇÃO INTEGRAL E O PAPEL DOS CONSELHOS

Para garantir que se efetivassem os direitos constitucionais, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) criou o Sistema de Garantia de Direitos, formado por rede de entes públicos e privados e conselhos que devem agir de forma articulada nas três esferas de poder. O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) é o representante junto à esfera federativa, os Conselhos Estaduais de Direito junto às esferas estadual e distrital e os Conselhos Municipais de Direitos junto à municipal. Integrados aos Conselhos Municipais estão os Conselhos Tutelares. O Conselho Tutelar tem relação direta com as escolas públicas porque é a ele que deve ser endereçada a comunicação (obrigatória) dos casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos; de reiteradas faltas injustificadas ou de evasão escolar; e de elevados níveis de repetência. Ao receber denúncia, o Conselho Tutelar passa a acompanhar o caso e pode encaminhá-lo ao Ministério Público.

<http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/conselho/conanda/>

IX.4 – BIBLIOGRAFIA

ALHO, S.; NUNES, C. O papel do diretor de turma na relação entre a escola e a família: construção e validação de um instrumento. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 2, n. 2, jun. 2007.

ALMEIDA, A. Ultrapassando o pai – herança cultural restrita e competência escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 81-97.

ALMEIDA, A.; PEDROSA, G.; ROCHA, M. S.; TOMIZAKI, K. Educação e construção de fronteiras sociais no Brasil contemporâneo. ISA 2008.

ALTHUON, B.; ESSLE, C.; STOEBER, I. S. *Reunião de pais: sofrimento ou prazer?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

ALVARES-URIA, F.; VARELA, J. *Arqueologia de la escuela*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta, 1991.

ANDRADE, F. C. De quem é o dever? Mensagens implícitas no acompanhamento ao dever de casa. ISA 2008.

BALL, S. J. Mercados educacionais, escolhas e classe social: o mercado como uma estratégia de classe. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão – Crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes: 1995. p. 196-227.

BARROS, R. P.; MENDONÇA, R. *O impacto da educação dos pais sobre o bem-estar dos filhos*. Trabalho apresentado no XXIV Encontro Anual da ANPOCS – GT Educação e Sociedade, 2001.

BERTAN, L. A relação escola-família: um espaço negado aos pais? *Colloquium Humanarum* (Unioeste), v. 3, n. 2, p. 1-11, dez. 2005.

BITTENCOURT UHLE, A. B. Escola, família e sociedade.: *Caderno CEDES*, Campinas, , v. 18, n. 42, 1997.

_____. Escola, família e profissão. *Pro-Posições*, v. 9, n. 1 [25], mar. 1998

BORTONE, M. E.; MAIMONI, E.; PAIVA, T. *O procedimento de leitura conjunta pais-filhos como auxiliar ao trabalho docente*. Anais do III Encontro de Pesquisa em Educação do Centro-Oeste, 2000.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escritos da educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 229-237.

BRANDÃO, Z. Família e escola na constituição da subjetividade. In: JOBIN E SOUZA, S. *Mosaicos: imagens do conhecimento*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000.

_____. A produção das elites escolares: escolas, famílias e cultura. *Cadernos do CRH* (UFBA), v. 20, p. 15-22, 2007.

BRANDÃO, Z.; LELLIS, I. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 83, 2003.

BRANDÃO, Z.; MANDELERT, D.; PAULA, L. de. A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 747-758, 2005.

BRUSCHINI, C.; RIDENTI, S. Família, casa e trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, n. 88, p. 30-36, fev. 1994.

CANEDO, M. L. *Percepções de famílias populares sobre educação e cultura: uma exploração qualitativa*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

CARVALHO, M. E. P. de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr. 2004.

CARVALHO, R. G. G. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 2, n. 39, 2006.

CARVALHO, M. E.; ARAÚJO, A.; COSTA, F. Investimentos familiares no sucesso escolar: o caso do reforço escolar. ISA 2008.

CATANI, D.; BUENO, B.; SOUZA, C. “O amor dos começos”: por uma história das relações com a escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 111, p. 151-171, dez. 2000.

CAVALCANTI, S. M.; MELO, R. O reality show “Supernanny”: a educação infantil na lógica da polícia da família. ISA 2008.

CENPEC – Educação, Cultura e Ação Comunitária: Caderno Escola, família e comunidade. Ano 4, n. 6, primeiro semestre 2009.

CHECHIA, V. A.; ANDRADE, A. dos S. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. *Estud. Psicol.*, Natal, v. 10, n. 3, 2005.

CONNEL, R. W. et al. *Estabelecendo a diferença: escolas, famílias e divisão social*. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CORTESÃO, L. et al. *Pontes para outras viagens – escola e comunidade cigana: representações recíprocas*. Lisboa: ACIME, 2005.

COSTA, M. da. Famílias, escolas e seleção de acesso em escolas públicas: um estudo de caso. ISA 2008.

CUNHA, M. V. da. *A escola contra a família*. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.447-468.

_____. A desqualificação da família para educar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 102, p. 46-64, nov. 1997.

_____. A escola renovada e a família desqualificada: do discurso histórico-sociológico ao psicologismo na educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 186, p. 318-345, maio/ago. 1996.

DAUSTER, T. Uma infância de curta duração. O significado simbólico do trabalho e da escola e a construção social do fracasso escolar nas camadas populares urbanas. Departamento de Educação/PUC–Rio, n. 3, dez. 1991.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. da C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano.: *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, 2007.

- DONNAT, O. La transmission des passions culturelles. *Revue enfances, familles, générations*, n. 1, automne 2004.
- DUBET, F. (Coord.). *École, familles: le malentendu*. Paris: Textuel, 1997.
- FARIA FILHO, L. M. de. Para entender a relação escola-família – uma contribuição da história da educação. *São Paulo em Perspectiva*, v. 2, n. 14, 2000.
- FREITAS, G. B.; MAIMONI, E.; SIQUEIRA, M. *Escala reduzida de envolvimento de pais na vida escolar do aluno*. Comunicações Científicas. XXIV Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia. Ribeirão Preto, 1994.
- GISSOT, C. ; HÉLAN, F. ; MANON, N. *Les efforts éducatifs des familles*. Paris: INSEE. Col. INSEE Résultats, 1994.
- GOMES, J. V. Socialização primária: tarefa familiar? *Cadernos de Pesquisa*, n. 91, p. 54-61, nov. 1994.
- GRIGOROWITSCHS, T. O conceito “socialização” caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George Mead. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 102, p. 33-54, jan./abr. 2008.
- GROLNICK, W.; SLOWIACZECK, M. Parent’s involvement in children’s schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, n. 65, p. 237-252, 1994.
- HASENBALG, C.; SILVA, N. Recursos familiares e transições educacionais. *Caderno Saúde Pública*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 67-76, 2002.
- IRELAND, V. E. Incompetência das famílias: um discurso escolar monocórdio e mistificador? Trabalho apresentado no ISA 2008.
- LACERDA, P. M.; PAES DE CARVALHO, C. Contratos de sucesso escolar: problematizando interpretações sobre a relação família-escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPOCS, 31, Caxambu, 2007. *Anais...ST29*, 2007.
- LACERDA, W. M. G. Famílias e filhos na construção de trajetórias escolares pouco prováveis: o caso dos iteanos. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- LIMA, J. Á. de. A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica? In: LIMA, J. A. (Org.). *Pais e professores – um desafio à cooperação*. Porto: ASA, 2002. p.133-173.
- LÓPEZ, G. They don’t speak English: Interrogating ideologies and perceptions school personnel in a Midwestern state. Trabalho apresentado no ISA 2008.
- LÓPEZ, N. *Equidad educativa y desigualdad social – desafios de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. IPEE/UNESCO, 2004.
- LÓPEZ, N. et al. De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina. LÓPEZ, N. (Coord.). IPEE/UNESCO: Buenos Aires, 2009.

- MAGALHÃES, T. P. do N. Escola e família: uma parceria necessária na busca da autonomia dos alunos. *Revista Solta a Voz* (UFG), v. 18, n. 1, 2007.
- McNAMARA, H.; WEININGER, E.; LAREAU, A. From social ties to social capital: class differences in the relations between schools and parents network. *American Educational Research Journal*, v. 40, n. 2, p. 319-351, Summer 2003.
- MAIMONI, E.; RIBEIRO, O. M. Família e escola: uma parceria necessária para o processo de letramento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 87, n. 217, set./dez. 2006.
- MANDELERT, D. Pais na gestão da escola: mudam as relações? Uma análise sociológica de uma instituição judaica. *Boletim SOCED*, Rio de Janeiro, 2005.
- _____. O Colégio Pedro II e outras instituições de excelência: os alunos nas suas relações com os pais e com os professores. *Boletim SOCED*, Rio de Janeiro, 2005.
- MANDELERT, D.; LACERDA, P.; PAES DE CARVALHO, C. A relação família e escola como um “contrato”. ISA 2008.
- MARTINS, P. H. Ação pública, redes e arranjos familiares. In: *Redes, práticas associativas e gestão pública*. Recife: Editora da UFPE, 2006.
- MARZOCCHI, M. “Emergentes” ou Batalhadores? A relação família–escola na Barra da Tijuca. 1999. Dissertação (Mestrado) – PUC-RJ, Rio de Janeiro .
- MAZZOTTI, A. J. O “aluno da escola pública”: o que dizem as professoras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 217, p. 349-359. set./dez. 2006.
- MELLO, S. L. Classes populares, família e preconceito. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 3, n. 1/2, p. 123-130, 1992.
- MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, L. de (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- MIZRAHI, B. *A relação pais e filhos hoje – a parentalidade e as transformações no mundo do trabalho*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2004.
- MONTANDON, C.; PERRENOUD, P. *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible? Vers l’analyse sociologique des interactions entre la famille et l’école*. Berne; Francfort-S.Main; New York; Paris: Lang, 1987.
- MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. Processos de intervenção e análise em contextos pedagógicos. *Educação, Sociedade & Culturas*, v. 19, p. 49-87, 2003.
- MOREIRA, M. de C. (Org.). *Da arte de compartilhar: uma metodologia de trabalho social com famílias*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.
- NOGUEIRA, M. A. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 7, p. 42-56, jan./abr. 1998.
- _____. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. *Paidéia – Cadernos de Psicologia da Educação*, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, v. 8, n. 14/15, p. 91-103, fev./ago. 1998.

- _____. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, n. 176, p. 563-578, out. 2005.
- _____. Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. *Educação & Realidade*, v. 1, n. 20, p. 9-25, 1995.
- NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). *Família & Escola – trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- NOGUEIRA, M. A.; AGUIAR, A.; RAMOS, V. Estratégias familiares de internacionalização dos estudos: um objeto em construção. ISA 2008.
- OLIVEIRA, L. *Escola e família numa rede de (des)encontros: um estudo das representações de pais e professores*. São Paulo: Ed. e Livraria Universitária, 2002.
- OLIVEIRA, C. G. de. *Diga-me com quem andas e eu te direi quem és: a escolha da escola como estratégia de distinção*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- PACHECO, E.; ARAÚJO, C. H. *Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais*. (resultados preliminares). MEC/INEP, maio 2005.
- PAES DE CARVALHO, C. *Entre as promessas da escola e os desafios da reprodução social: famílias de camadas médias do ensino fundamental à universidade*. Tese de Doutorado (síntese). Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2004.
- _____. Projetos familiares e formação universitária: diplomas e trajetórias sociais em tempo de crise e globalização. *Caderno CRH*, Salvador, v. 17, n. 41, p. 79-90, mai./ago. 2004.
- PAIN, J. *École et parentalité: socialiser l'école et la parentalité?* Trabalho apresentado no ISA 2008.
- PAIXÃO, Lea Pinheiro. Compreendendo a escola na perspectiva das famílias. In: MULLER, M. L. R.; PAIXÃO, L. P. *Educação, diferenças e desigualdades*. Cuiabá: EdUFMT, 2006. p. 57-81.
- _____. Escola e camadas populares: expectativas diferenciadas. Trabalho apresentado no ISA 2008.
- _____. Socialização na escola: a perspectiva de mães de alunos/as de uma escola da rede pública. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 2, Niterói, 2008. *Anais...*, v. 1
- PAIXÃO, Lea Pinheiro; CRUZ, L.; MELLO, M. B. Socialização na escola: consonâncias e dissonâncias entre mães, professoras e alunos/as. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED – CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA, DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO, 31, Caxambu, 2008. *Anais...*, Rio de Janeiro: Anped, 2008. v. 1.
- PARO, V. H. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2000.
- PAULA, L. A. L.; MANDELERT, D.; BRANDÃO, Z. A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, p. 747-758, 2005.

PAULA, L. A. L.; BRANDÃO, Z.; NERY, F. Estudantes: entre a casa e a escola. In: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12, Curitiba, 2004. *Anais...*, Endipe, 2004.

PAULA, L. A. L.; BRANDÃO, Z.; CASELI, S.; CARVALHO, C.; MANDELERT, D.; NERY, F.; MARTINEZ, M. E. Algumas hipóteses sobre a permanência e a mudança no capital cultural das elites. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 27, Caxambu, 2003. *Anais...*, Anpocs, 2003.

PEREZ, M. C. A. *Infância, família e escola: práticas educativas e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares*. São Carlos: Suprema, 2007.

PRADO, C. L. Intercâmbios culturais como práticas educativas em famílias das camadas médias. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

RESENDE, T. F. Entre escolas e famílias: revelações dos deveres de casa. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 18, n. 40, p. 385-398, mai./ago. 2008.

RIBEIRO, D. de F.; ANDRADE, A. dos S. A assimetria na relação entre família e escola pública. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 16, n. 35, 2006.

ROUDINESCO, E. *A família em desordem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SÁ, V. “A (não) participação dos pais na escola”: a eloqüência das ausências. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Orgs.). *Dimensões do projeto político pedagógico*. Campinas: Papyrus, 2001.

SALVARI, L. de F. C.; DIAS, C. M. de S. B. Os problemas de aprendizagem e o papel da família: uma análise a partir da clínica. *Estud. psicol.* Campinas, v. 23, n. 3, 2006.

SARTI, C. Família e jovens: no horizonte das ações. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, maio/ago. 1999.

_____. A família como ordem simbólica. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 3, n. 15, p. 11-28, 2004.

_____. Famílias enredadas. In: ACOSTA, A.; VITALE, M. A. (Orgs.). *Família: laços, redes e políticas públicas*. São Paulo: IEE-PUCSP, 2003. p. 21-36.

SEGALEN, M. *A história da família*. Lisboa: Terramar, 1999.

SETTON, M. da G. J. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 107-116, jan./jun. 2002.

SILVA, A. M. da; MENDES, E. G. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. *Rev. Bras. Educ. Espec.*, Marília, v. 14, n. 2, 2008.

SILVA, J. S. e. *Por que uns e não outros? Caminhada de estudantes da Maré para a Universidade*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

SILVA, N. do V.; HASENBALG, C. Recursos familiares e transições educacionais. *Caderno Saúde Pública*, Rio de Janeiro, n. 18 (suplemento), p. 67-76, 2000.

SILVA, P. *Escola-Família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder*, Porto: Edições Afrontamento, 2003.

SOARES, J. F.; COLLARES, A. C. M. Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 49, n. 3, 2006.

THIN, D. Famílias de camadas populares e a escola: confrontação desigual e modos de socialização. In: MULLER, M. L. R.; PAIXÃO, L. P. *Educação, diferenças e desigualdades*. Ed. UFMT, 2006

_____. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 211-225, mai.ago. 2006.

UNESCO. *Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación: primer estudio internacional comparativo*. Santiago de Chile, 2000.

UNESCO/OREALC. *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Coordinación: Rosa Blanco e Mami Umayahara. Orealc: Santiago, 2004.

UNESCO/OREALC. *Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos*. Brasília, 2007.

VIANA, M. J. B. *As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares*. Campinas: Educação e Sociedade, 2005.

ZAGO, N. Relações escola-família: elementos de reflexão para um objeto de estudo em construção. In: *Sociologia da Educação*. Trabalho apresentado na ANPEd, GT Sociologia da Educação. Porto Alegre, 1994.

ANEXO I – QUADRO-RESUMO DAS POLÍTICAS/PROJETOS IDENTIFICADOS NESTE ESTUDO
REGIÃO NORTE

Nº	UF	Cidade/ Experiência	Abrangência	Descrição da experiência	Resultados
I	RR	Boa Vista Escola de Pais	Uma escola municipal	A escola era considerada problemática, com baixo índice de aproveitamento e desinteresse dos alunos. Gestores decidiram refazer o projeto da escola, com base na autonomia e responsabilização do aluno e, conseqüentemente, da família. Fizeram leituras para embasamento teórico. Em seguida enviaram um questionário para descobrir a opinião de pais e alunos sobre a escola. A partir das respostas, passaram a fazer reuniões com os alunos e professores para organizar a formatação das aulas. Posteriormente, os alunos passaram a organizar a reunião de pais com os professores.	<ul style="list-style-type: none"> • Melhora na aprendizagem dos alunos (melhor Ideb do Estado de Roraima) • Melhora do índice de frequência e participação dos alunos na escola • Maior participação (quantidade e qualidade) dos pais nas tomadas de decisões administrativas e pedagógicas • Maior participação das famílias nos eventos – pais mudam o entendimento sobre o papel do educador em casa • Maior entrosamento entre pais e professores • Fortalecimento da comunidade escolar • Maior participação da comunidade de entorno nos vários projetos da escola

Nº	UF	Cidade/ Experiência	Abrangência	Descrição da experiência	Resultados
2	TO	Araguaína Projeto Pais e Paz na Escola, Parceria Escola/ Universidade, Pais Colaboradores	Uma escola religiosa	<p>Pais e Paz na Escola – Transformar as reuniões com pais em algo mais prazeroso e produtivo. Contar com mais apoio dos pais na correção de comportamentos agressivos, hiperativos, deficiências de atenção, desmotivação, levando-os a buscar ajuda médica ou outros tratamentos/terapias que se façam necessários; capacitar a família, procurando formas de torná-la grande aliada; levar os pais e a comunidade escolar a tomarem conhecimento das reais necessidades educativas do aluno e da importância da relação família-escola. Desenvolver na comunidade escolar a cultura da ação-reflexão-ação; cultivar a autodisciplina; preservar o meio ambiente relacional ou as relações interpessoais; educar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diminuição da evasão escolar • Parceria com outros agentes municipais • Aumento da frequência dos pais nas reuniões escolares em torno de 80% • Redução das taxas de abandono e repetência (evasão: 0,6%, repetência: 5,0%) • Alto grau de satisfação com a escola pela comunidade, grande procura por vagas • Oferta de campo para estagiários dos cursos universitários • Melhoria da alimentação e na saúde de pais e alunos envolvidos

Nº	UF	Cidade/ Experiência	Abrangência	Descrição da experiência	Resultados
2	TO	Araguaína Projeto Pais e Paz na Escola, Parceria Escola/ Universidade, Pais Colaboradores	Uma escola religiosa	<p>direcionando esforços para uma nova visão, auxiliando para modificações de comportamentos dogmáticos e viciados.</p> <p>Parceria escola/universidade – Desenvolve ações com as famílias intermediadas por alunos estagiários regularmente matriculados no curso de Assistência Social a partir de um conjunto de atividades pautadas na identificação das situações de agravo dos quadros de conflito e desagregação familiar.</p> <p>Pais colaboradores – Ameniza a escassez de servidores escolares chamando pais desempregados ou que disponham de tempo, para acompanhar os alunos no horário intermediário e auxiliarem coordenando as atividades de banho, almoço, escovação dentária e descanso dos alunos, que permanecem na escola em jornada integral. Em contrapartida, a escola oferece cestas básicas doadas por um parceiro.</p>	

Nº	UF	Cidade/ Experiência	Abrangência	Descrição da experiência	Resultados
3	TO	Colmeia Chá dos Avós	Uma escola estadual	O objetivo do projeto, que tem três anos de duração, é resgatar a autoestima dos avós, trabalhando com os alunos a valorização e a importância dos idosos. Além de ensinar às crianças o valor da experiência e da sabedoria dos mais velhos, procura também trazer motivação e momentos reflexivos para os idosos. Envolve a família, escola, pessoas da terceira idade, amigos da escola e alunos.	<ul style="list-style-type: none"> • Integração família, escola e aluno <ul style="list-style-type: none"> • Resgate da autoestima dos avós • Conscientização, por parte dos alunos, da importância dos idosos • Conscientização por parte dos avós para exercerem seu papel de cidadão atuante <ul style="list-style-type: none"> • Promoção de evento específico para os avós, com momentos de entretenimento, brincadeiras, finalizando com um chá da tarde
4	TO	Colmeia Cantando e Encantando a Arte	Uma escola estadual	Projeto com um ano de implementação que visa agregar a família e a comunidade no cotidiano escolar a fim de minimizar a violência na escola. Procura também diagnosticar e implementar medidas significativas que possam estimular e envolver a participação dos alunos e da comunidade; agregar a família e a comunidade no cotidiano escolar para minimizar a violência na escola; diagnosticar e implementar medidas significativas que venha estimular e envolver a participação dos alunos e a comunidade.	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnósticos realizados da vida social do aluno <ul style="list-style-type: none"> • Plano de intervenção realizado com alunos e família • Índice de violência de agressões físicas e verbais minimizados no espaço escolar e na família • Envolvimento de todos os segmentos da escola

Nº	UF	Cidade/ Experiência	Abrangência	Descrição da experiência	Resultados
5	TO	Cristalândia Educando para a paz e o bem!	Uma escola religiosa	Objetivo do projeto é promover a cultura de paz baseada na busca da tríplice harmonia – a pessoa consigo mesma, com os demais e com a natureza. Trabalha valores como cooperação, diálogo tolerante, integração ecológica, solidariedade, justiça igualitária, entre outros, por meio de aulas explicativas e participativas (nas quais os pais também podem participar), dramatizações, leitura de textos, reuniões com as famílias, palestras para os pais.	<ul style="list-style-type: none"> • Não demonstra resultados
6	TO	Guaraí Escola e Família, Parceria que dá certo	Uma escola estadual	<p>Projeto com dois anos de implementação. Realizam reuniões de pais e mestres para tomada de decisões no processo de ensino-aprendizagem. A orientadora educacional, a gestora, os amigos e o grêmio da escola, o grupo juvenil Star Angel's fazem visitas domiciliares periodicamente combatendo a evasão escolar.</p> <p>Projeto Quer Ficar Bonito - Procura integrar a família, a escola e a comunidade promovendo corte de cabelos, escova, unha, massagem, reunindo toda a família.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Combate à evasão escolar • Aproximação da família da escola • Desenvolvimento de práticas como a capoeira como liberdade de expressão • Resgate de valores sociais de cidadania e motivação de ações solidárias como forma de aproximar a escola da família

Nº	UF	Cidade/ Experiência	Abrangência	Descrição da experiência	Resultados
6	TO	Guaraí Escola e Família, parceria que dá certo	Uma escola estadual	<p>Projeto CEEAL Solidário – Resgata valores sociais de cidadania e incentiva ações solidárias no contexto escolar, indo à comunidade carente fazer entrega de doações.</p> <p>Projeto Capoeira na Escola – pratica ações com liberdade de expressão envolvendo alunos dentro do espírito de respeito ao próximo e aproximando a família da escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diminuição da evasão escolar • Aproximação da família à escola • Desenvolvimento de práticas para liberdade de expressão como a capoeira • Resgate de valores sociais de cidadania e motivação de ações solidárias como forma de aproximar a escola da família
7	TO	Ananás Curso para pais sobre relacionamento familiar	Uma escola municipal	Experiência envolve todos os funcionários da escola e pais de alunos em eventos culturais e palestras que visam à elevação do nível cultural das famílias, à conscientização sobre a importância e o papel das famílias na formação das crianças e jovens e à aproximação da família da escola.	<ul style="list-style-type: none"> • Maior integração entre a escola e a família com relação à educação • Compromisso dos pais com a educação <ul style="list-style-type: none"> • Melhoria do desempenho escolar dos alunos

REGIÃO NORDESTE

Nº	UF	Cidade/ Experiência	Abrangência	Descrição da experiência	Resultados
8	PI	Teresina Projeto Escola Família	Todas as escolas da rede municipal	<p>O projeto começou como um fórum de debates, e a partir de 2002 foi articulado com outros programas da rede. O objetivo é que as famílias compreendam a escolarização como valor. Acontecem reuniões informativas organizadas pela Secretaria, acompanhadas por técnicos, nas quais os pais avaliam o sistema de transporte e alimentação. As escolas realizam reuniões com todos os pais, com pequenos grupos ou uma família específica, de acordo com a necessidade. A Secretaria também tem um programa de capacitação de gestores e professores para o desenvolvimento do projeto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Maior conhecimento sobre os alunos e suas famílias • Famílias orientadas para cuidar da vida escolar dos filhos • Apoio às escolas por meio de uma equipe de serviços sociais aplicados à educação • Capacitação de professores • Articulação da rede de proteção social <ul style="list-style-type: none"> • Impacto na aprendizagem dos alunos

Nº	UF	Cidade/ Experiência	Abrangência	Descrição da experiência	Resultados
9	CE	Itaiçaba Família Presente, Aluno Ideal	Todas as escolas da rede municipal	<p>Os objetivos do projeto eram reduzir as taxas de reprovação, e de evasão escolar, diminuir a indisciplina e aproximar a família da escola.</p> <p>A família estava presente na escola de diversas formas: realização de aula conjunta com pais, professores e alunos; presença dos pais na sala de aula como coadjuvantes na realização dos exercícios e controle da indisciplina; pais organizaram brincadeiras na hora do recreio; pais realizaram o dever de casa com seus filhos e vizinhos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Redução do absentismo e atraso nos horários de alunos e professores • Redução da evasão escolar <ul style="list-style-type: none"> • Aumento da participação dos alunos no reforço escolar • Melhoria da aprendizagem dos alunos, refletida na melhoria dos indicadores educacionais • Aumento da participação de todos nas atividades escolares • Intensificação do acompanhamento do desempenho dos alunos pelas famílias • Estímulo à reflexão sobre a prática educativa, por parte dos professores, com abandono do costume de buscar “culpados”

Nº	UF	Cidade/ Experiência	Abrangência	Descrição da experiência	Resultados
10	CE	Iguatu Agente da Educação	Todas as escolas da rede municipal	<p>O projeto Agente da Educação se inspirou nos agentes de saúde do Programa Saúde da Família. No caso, monitores (formandos em pedagogia e alunos do ensino médio) foram capacitados para visitar famílias para: dar reforço escolar, fazer controle de frequência e conhecer a situação familiar dos alunos.</p> <p>O projeto também visava fortalecer os organismos colegiados com base na gestão participativa e democrática da escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto com pouco tempo de execução, mas que já impactou na diminuição da evasão escolar • Legislação específica para assegurar a existência dos agentes de educação
11	BA	Amargosa A Escola que Temos e a Escola que Almejamos	Todas as escolas da rede municipal	<p>O que motivou a experiência foi o fato da baixa escolaridade da comunidade dificultar o interesse dos pais e dos alunos pela escola, acarretando evasão e baixo rendimento escolar. Por meio de gestão participativa, procuraram responsabilizar os pais pela escola. Foram criados cursos e oficinas nas escolas com o objetivo de resgatar a cultura local e valorizar o saber comunitário. Nas reuniões, passaram também a explicar e a discutir o Ideb e o significado das metas a serem alcançadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto ainda será avaliado, mas já pode-se dizer que a gestão está mais participativa e que está havendo um resgate da cultura local

Nº	UF	Cidade/ Experiência	Abrangência	Descrição da experiência	Resultados
12	BA	Itabuna Projeto Oficina de Mães	Todas as escolas da rede municipal	<p>Segundo a coordenadora, integrar escola-família é uma política pública aplicada em todas as 127 escolas urbanas e 37 rurais. Cada escola tem a sua própria demanda. A SME tem três coordenadoras para a área, dentro da coordenação de ensino básico. Dentro da Secretaria tem também uma coordenação específica com foco na integração família e escola.</p> <p>São mencionadas parcerias com ONGs, empresas privadas, Ministério Público, Conselho Tutelar. Entretanto, os projetos são isolados, e falta articulação. Projetos federais e estaduais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecimento de diversas parcerias • Estruturação de serviços para acompanhar as ações propostas pelas escolas

Nº	UF	Cidade/ Experiência	Abrangência	Descrição da experiência	Resultados
13	PB	Pedras de Fogo Projeto Agente Comunitário de Educação	Todas as escolas da rede municipal	Projeto piloto funciona desde 2007 em três das 35 escolas (30 delas rurais). O agente comunitário de educação visita os domicílios dos alunos faltosos e descobre o que está ocorrendo. Soluções são propostas com o apoio do Conselho Tutelar e outras Secretarias, como Ação Social. A volta do aluno é acompanhada, do ponto de vista pedagógico, pelo professor, a quem cabe motivar o aluno. Ênfase para as primeiras séries. Município sofre com o trabalho infantil.	<ul style="list-style-type: none"> • Evasão escolar diminuída • Parcerias firmadas. Informações que servem ao acompanhamento pedagógico levantadas e encaminhadas na escola
14	PB	Natal Projeto Família- Comunidade: Escola Combate a Violência Sexual	Todas as escolas da rede municipal	Quarenta e duas das 83 escolas da rede desenvolvem o projeto Escola que Protege, dirigido aos alunos em risco social. Projeto tem mais de dois anos de implementação e funciona como piloto para expansão da política no país. Foco na educação sexual e na problemática da gravidez na adolescência. Uma das escolas também mantém projeto voltado para famílias, com foco no comportamento adolescente.	<ul style="list-style-type: none"> • Educação sexual disponibilizada para os alunos • Diminuição do número de meninas grávidas • Professores mais atentos para as questões que envolvem a sexualidade infanto-juvenil

Nº	UF	Cidade/ Experiência	Abrangência	Descrição da experiência	Resultados
15	PE	<p>Petrolândia, Jatobá, Tacaratu, Floresta, Carnaubeira da Penha, Belém do São Francisco, Cabrobó</p> <p>Projeto de Educação para uma cultura de paz</p>	Conjunto de municípios	<p>Sete anos de implementação. Projeto tem como objetivo transformar a cultura do sertão de uma cultura de violência para uma cultura de paz, mobilizando as escolas, pais, professores, alunos e sociedade. Busca comprometer toda a comunidade escolar, secretarias municipais de educação, igrejas e a sociedade para trabalharem em parceria para tornar a escola um espaço de vivência de cidadania, liberdade, solidariedade, participação e diálogo. Projeto tem o envolvimento de setores da Igreja.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Educadores comprometidos com uma pedagogia voltada para a construção de uma cultura de paz • Construção das cartilhas pelos próprios educadores • Intercâmbio permanente entre os municípios • Trabalho unificado entre as escolas estaduais, municipais e particulares dos municípios • Diminuição dos conflitos internos entre gestores e funcionários; entre os professores e entre professores e alunos • Diminuição do índice de vandalismo (palavrões, quebras do patrimônio, brigas, “risca-faca” etc.)

Nº	UF	Cidade/ Experiência	Abrangência	Descrição da experiência	Resultados
16	BA	Seabra Formação com a comunidade: resgatando valores	Algumas escolas municipais	A experiência tem dois anos de duração. Foram feitas leituras e entrevistas com os alunos para conhecer melhor seu perfil e suas famílias. O objetivo é realizar encontros bimestrais com os pais e comunidade, abordando temas específicos – limites, valores, brigas. A coordenadora regional é que leva o projeto adiante, trabalhando por conta própria. Procura melhorar as relações familiares, por meio de exercícios reflexivos.	<ul style="list-style-type: none"> •Melhoria das relações afetivas na família •Conscientização dos pais do seu papel como educadores
17	BA	Candiba Escola e Família: parceiros no processo educativo	Uma escola municipal	Projeto com dois anos e oito meses de duração. Procura promover a interação/integração entre a escola e as famílias por meio da leitura e reflexão de textos. Reuniões com o objetivo de refletir sobre a contribuição que os pais podem dar em relação ao processo educacional dos seus filhos. Realização de dinâmicas e trabalhos em grupo que proporcionem a vivência de valores humanos.	<ul style="list-style-type: none"> •Melhoria na aprendizagem dos alunos •Avanço progressivo dos alunos em relação à superação das dificuldades apresentadas •Alunos mais motivados a participar nas atividades propostas •Elevação da autonomia e da autoestima, gerando atitude positiva em relação aos conhecimentos •Famílias deram atenção e apoio à vida escolar dos filhos •Grande rendimento na ação pedagógica do corpo docente

Nº	UF	Cidade/ Experiência	Abrangência	Descrição da experiência	Resultados
18	MA	Coroatá O pai na escola	Uma escola municipal	Experiência tem três anos de duração e pretende atingir a figura paterna que tem pouca ou nenhuma presença afetiva e efetiva junto ao filho no processo de aprendizagem. Consiste na convocação de uma reunião pelos diretores da escola, mas as mães são vetadas e só os pais são chamados. Nesta reunião, procura-se fazer dinâmicas e palestras para trabalhar a formação humana, cristã, psicoafetiva e emocional dos pais. Foi feito um vídeo com o testemunho dos pais e com sua palavra de apoio aos seus filhos dizendo-lhes o quanto acreditavam em seu potencial. No dia seguinte antes da prova, o vídeo foi passado para os alunos e um grande mural com fotos e recados dos pais para os filhos foi colocado logo na porta de entrada da escola, o que já foi motivo de alegria estampada no rosto das crianças, que procuravam a foto do seu com o recado e quando não achavam diziam que cobriariam de seu pai a presença na escola.	<ul style="list-style-type: none"> • Presença de 60 pais no universo de 700 alunos • Aproximação dos pais do universo escolar, gerando possibilidades de retorno aos estudos (EJA) • Consciência da importância de seu apoio aos filhos e seus estudos independente de suas notas • Pais demonstraram emoção e pediram que houvesse mais encontros

REGIÃO CENTRO-OESTE

Nº	UF	Cidade/ Experiência	Abrangência	Descrição da experiência	Resultados
19	MT	Apiacás	Algumas escolas municipais	Visita às famílias dos alunos faltosos, com o auxílio do Conselho Tutelar. Programa de controle e diminuição da evasão escolar. Rede com características rurais. Indicação da pesquisa Redes de Aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> • Diminuição da evasão escolar • Parceria com outros agentes municipais

REGIÃO SUDESTE

Nº	UF	Cidade/ Experiência	Abrangência	Descrição da experiência	Resultados
20	SP	Taboão da Serra Programa de Interação Família Escola	Todas as escolas da rede municipal	Programa teve como foco inicial a diminuição da evasão escolar. Atualmente, os professores fazem visitas às famílias dos alunos, para conversarem sobre seu desenvolvimento e aproveitamento escolar e conhecer seu contexto familiar. Há um decreto para pagamento dos professores por visita realizada. A Secretaria orienta os professores a realizarem entrevistas e visitas.	<ul style="list-style-type: none"> • São indicados resultados em termos de diminuição na evasão escolar e diminuição da repetência. Entretanto, não são apresentados indicadores que possam comprovar a relação direta do programa com tais resultados. • Criação do GAP (Grupo de Apoio Pedagógico), um centro de formação e orientação • Criação do GAPES (Grupo de Apoio Pedagógico a Alunos Especiais).
21	SP	Pereiras Projeto Escola Família	Todas as escolas da rede municipal	Inicialmente, esforço da Secretaria para unificar os currículos e manter um acompanhamento do trabalho dos professores. Considera a aprendizagem um trabalho conjunto e realiza reuniões semanais nas escolas com o objetivo de instrumentalizar os pais para acompanhar o processo de aprendizagem dos filhos. As reuniões são anunciadas na rádio e TV locais e a Secretaria vai buscar os pais que moram longe em suas casas e sítios. Projeto de leitura. Busca instrumentalizar os pais para a aprendizagem dos filhos.	<ul style="list-style-type: none"> • Frequência maior de pais às reuniões bimestrais. • Preocupação maior da família com seu filho em casa. • Valorização maior da escola, procurando entender melhor seu funcionamento. <ul style="list-style-type: none"> • Melhoria do desempenho do aluno na escola (disciplina, aprendizagem etc.).

Nº	UF	Cidade/ Experiência	Abrangência	Descrição da experiência	Resultados
22	SP	Sud Mennucci	Cinco escolas municipais	<p>A Secretaria foi formada em 2001. A experiência foi motivada a partir do diagnóstico de problemas como analfabetismo dos pais, baixo rendimento dos alunos, professores sem formação adequada. Até 2004, a política foi promover a autonomia e a independência de cada escola, para que esta conhecesse o seu contexto particular e suas necessidades. Projeto de gestão participativa que delega às APMs a responsabilidade e autonomia de decisão sobre as questões escolares. A Secretaria apoia projetos de cada unidade, como Pais Participantes, Filhos Atuantes e Tempero de Mãe. Implantação da EJA e do projeto de inclusão digital.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Maior participação da família em reuniões periódicas, nas atividades diárias da escola, na elaboração do projeto pedagógico, na tomada de decisões, nas regras de funcionamento e na participação nos eventos e atividades integradas com os pais e familiares
23	SP	Limeira Integração Família-Escola	Todas as escolas da rede municipal	<p>Secretaria tem, em parceria com o governo, o programa Escola da Família. As escolas abrem seus espaços nos finais de semana para atividades de esporte/lazer. Outro programa é o Familiando, nas creches com as mães, para melhorar as relações familiares, auxiliar no cuidado com os filhos, inserção na sociedade. Os diversos programas oferecidos pela Secretaria não são articulados entre si.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximação entre escolas e famílias. • Implantação de serviço social escolar

Nº	UF	Cidade/ Experiência	Abrangência	Descrição da experiência	Resultados
24	SP	Santana de Parnaíba Escola e Família: Parceiros numa Educação de Qualidade	Algumas escolas da rede municipal	Foi iniciado em 2002, com a iniciativa de duas psicólogas que faziam a mediação das relações entre alunos e professores, famílias e agentes escolares. O funcionamento se dava por meio da realização de grupos de pais nas escolas, com o objetivo de trabalhar questões sobre evasão escolar, problemas dos filhos com a escola, autoridade, acompanhamento educacional. Em 2007, as psicólogas se retiraram da rede e o projeto não funcionou com as novas profissionais contratadas. Ficou suspenso em 2008 e pretendia-se retomá-lo em 2009.	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximação escolas e famílias • Conflitos entre família e escola explicitados e enfrentados com ajuda de mediador • Diminuição da evasão escolar
25	MG	Belo Horizonte Família-Escola: Educação Feita por Todos, para Todos	Todas as escolas da rede municipal	Política de aproximação que visa o estabelecimento de uma parceria com as famílias dos alunos da rede municipal de educação de BH. Realizam encontros regionalizados, fórum família e escola, “Alô educação” (contato direto com as famílias), Jornal família e escola (informativo trimestral), formação permanente de alunos e mobilizações.	<ul style="list-style-type: none"> • Senso de responsabilização da escola pelos resultados de seus educandos • Definição de um novo paradigma baseado em critérios técnicos e não políticos • Aumento do percentual de crianças alfabetizadas ao final da 1ª série regular – redução da taxa de distorção idade-série

Nº	UF	Cidade/ Experiência	Abrangência	Descrição da experiência	Resultados
26	MG	Uberlândia Confraternização de Alunos, Pais e Educadores (CAPE)	Uma escola municipal	<p>Projeto tem cinco anos de duração e consiste em eventos de confraternização com todos da escola, onde fazem palestras voltadas para os pais e professores e oficinas para os alunos.</p> <p>Confraternização com todos na escola, onde há palestras voltadas para os pais, professores e oficinas para os alunos.</p> <p>Momento de aproximação da escola juntamente com a família, despertando uma melhor relação e busca de soluções para enfrentar as dificuldades cotidianas de cada um dos envolvidos no projeto.</p> <p>A culminância acontece no fechamento, onde há sempre uma dinâmica envolvendo todos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os pais se tornam mais presentes na escola, há uma aproximação, uma preocupação maior de todos na busca de uma educação que faça diferença • Os pais se tornam amigos da escola, mais prestativos e compreendem as dificuldades encontradas na escola no dia a dia • Os professores se sentem mais comprometidos com a realidade conhecida de cada aluno e de cada família • Os alunos sentem prazer, pois realizam oficinas de acordo com a sua faixa etária

REGIÃO SUL

Nº	UF	Cidade/ Experiência	Abrangência	Descrição da experiência	Resultados
27	RS	Igrejinha Avaliação Institucional	Todas as escolas da rede municipal	<p>O objetivo do programa, que teve início em 2003, é o desenvolvimento de avaliações institucionais em todas as escolas do município. São construídos instrumentos de avaliação diferenciados respondidos por pais, professores, alunos e gestores das escolas. Os resultados são devolvidos para os gestores, que desenvolvem planos de ação para o ano seguinte. Atualmente a avaliação é aplicada a cada dois anos – um ano infantil, outro fundamental. Busca-se maior envolvimento da comunidade escolar nos rumos do ensino e da aprendizagem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento da Secretaria Municipal de Educação e das instituições educacionais da rede, uma vez que seus resultados são norteadores de planos de ação que passam a priorizar questões fundamentais indicadas por quem participa do processo e não mais, apenas, pela opinião ou desejo de alguns poucos que dirigem a escola • Maior envolvimento da comunidade escolar nos rumos e decisões da instituição, desencadeando um sentimento de corresponsabilidade • Maior participação e envolvimento dos pais nas questões da escola e no processo de aprendizagem de seus filhos • Ressignificação da avaliação, que restringia-se a uma ação do professor em relação ao aluno, levando a uma nova concepção de gestão, mais democrática e participativa, resultando em melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem

Nº	UF	Cidade/ Experiência	Abrangência	Descrição da experiência	Resultados
28	RS	Três Passos Programa Semeando Educação e Saúde na Agricultura Familiar	Todas as escolas da rede municipal	Desde 1998, os alunos recebem aulas de técnicas agrícolas em horários contrários e o conteúdo é contemplado no currículo da turma como atividade pedagógica. Há ensino de técnicas de agricultura para os filhos com o objetivo de qualificá-los para ser um agente na família. O projeto tem também por objetivo a fixação do homem no campo, a geração de renda e a qualificação dos pais por meio dos filhos. A Secretaria de Saúde faz trabalho de prevenção.	<ul style="list-style-type: none"> • Professores mais preparados para trabalhar no campo • Nenhuma família sem horta • Formação dos pais • Fortalecimento familiar – diálogo entre pais e filhos fortalecido • Fixação dos jovens no campo • Geração de renda
29	RS	Erechim Projeto Juntos Educamos Mais – Integração Escola e Família	Algumas escolas da rede municipal	Desde 2005, os alunos permanecem na escola no horário inverso, realizando atividades extracurriculares (dança, informática, etc) e as famílias são constantemente convidadas a assistir palestras.	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos e familiares incluídos digitalmente • Aproximação entre pais e filhos

Nº	UF	Cidade/ Experiência	Abrangência	Descrição da experiência	Resultados
30	PR	Irati Programa Você É Importante	Todas as escolas da rede municipal	Trabalham com pais, a partir das Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMFs), com o objetivo de resgatar o afeto, a confiança e a participação. Muitas famílias da região têm problemas com drogas e baixa autoestima. Procuram mostrar a escola como um diferencial que pode auxiliar no desenvolvimento das famílias. A Secretaria cria dinâmicas e palestras específicas para os problemas das comunidades. Utilizam a psicologia como instrumental. Procuram deixar os pais à vontade para participar da escola.	<ul style="list-style-type: none"> •Melhoria da autoestima dos alunos •Envolvimento dos pais nas questões da escola •Encaminhamento de problemas familiares para serviços específicos
31	RS	Horizontina Projeto Biblioteca Itinerante Bela União	Algumas escolas da rede municipal	Realizam palestras sobre diferentes temas para alunos e famílias. Procuram fazer visitas às famílias e ouvir suas histórias. Possuem uma biblioteca itinerante. Alunos com baixo rendimento têm aulas de reforço e outras atividades.	<ul style="list-style-type: none"> •Aceitação do Projeto pela comunidade •Aumento da prática de leitura nas famílias em função da participação dos alunos na biblioteca escolar

Nº	UF	Cidade/ Experiência	Abrangência	Descrição da experiência	Resultados
32	PR	Umuarama Escola e Família – Uma Parceria que Dá Certo	Uma escola da rede municipal	O projeto entende que estabelecer uma parceria entre a escola e a família é fator determinante para o sucesso escolar dos filhos. Para promover essa aproximação, realizam-se palestras com temas de interesse dos pais, como drogas, sexualidade e violência doméstica. Além disso, promove momentos de lazer e interação com atividades esportivas, gincanas, teatro.	<ul style="list-style-type: none"> • Maior participação e envolvimento da família na vida escolar de seus filhos • Melhora significativa na disciplina escolar, na autoestima e nas relações interpessoais • Melhora no convívio com os colegas, respeito e solidariedade • Demonstração de comportamentos mais comprometidos em relação à aprendizagem e execução das tarefas escolares • Maior participação de pais nas reuniões escolares e maior preocupação com o desenvolvimento escolar de seus filhos

Experiências prospectadas na internet, cujo contato não prosseguiu

Nº	UF	CIDADE / EXPERIÊNCIA	RESUMO DAS INFORMAÇÕES OBTIDAS
1	SP	Vários municípios Escola da Família	<p>Versão estadual do programa Escola Aberta. O material encontrado na internet diz que o projeto pretende formalizar o Programa Bolsa Universidade por meio da concessão de bolsas de estudos.</p> <p>Os bolsistas devem atuar, aos finais de semana, nas escolas públicas municipais desenvolvendo a cultura de paz. Foi feito contato com a gerente do projeto que confirmou que o envolvimento com a família não tem como foco a escolaridade dos filhos. O Instituto Faça Parte enviou uma lista de municípios ou escolas que tinham sido certificados com projetos de integração escola-família.</p>
2	MG	São Lourenço	<p>Um evento pontual, com fins festivos, não configura um projeto com foco na aprendizagem nem na participação estruturada da família na escola.</p>
3	RJ Revista Escola e Família	Rio de Janeiro Revista Escola e Família	<p>A revista tem o objetivo de promover uma maior aproximação com os alunos e com a família. É uma revista trimestral. Está no quinto ano de publicação, com 20 números publicados. Alguns temas de reportagens de capa: Saúde em tempo de inverno, As escolas de roupa nova, Vilas Olímpicas despertam talentos, Vamos salvar o planeta!. No momento da coleta de dados, estava desativada – última publicação em maio de 2008. Tiragem de 731 mil exemplares. Na época da prospecção não havia ninguém disponível para falar da iniciativa.</p>

Nº	UF	CIDADE / EXPERIÊNCIA	RESUMO DAS INFORMAÇÕES OBTIDAS
4	RJ	Carapebus Escola e Sociedade, Parceiros na Aprendizagem	O projeto cujo tema é Escola e Sociedade, parceiros na aprendizagem, foi escolhido para ser trabalhado em 2007, mas a cada ano muda-se o foco.
5	RJ	Volta Redonda A Família na Escola	O projeto, como descrito na internet, é desenvolvido por uma escola e não há o envolvimento da Secretaria Municipal, que não soube localizar onde está acontecendo.
6	SP	Rio Claro Biblioteca da Família	Experiência é de uma escola particular, com o apoio da Secretaria.
7	RS	Cachoeira do Sul Projeto Família Comprometida	Não conseguiu-se contato, mas pela notícia publicada no site da Secretaria, o projeto ainda está na fase inicial de diagnóstico da realidade familiar dos alunos.
8	RS	Porto Alegre	Uma série de projetos tem alguma interface com a família. No entanto, quando tenta-se entender melhor cada um deles, percebe-se que este não é o foco de nenhum dos projetos disponibilizados no site.
9	PI	Altos Cidadania e Participação	Apesar de anunciar que a aproximação da família é um dos efeitos, o projeto está mais voltado para a promoção da cidadania do que para a integração entre a família e a escola. O foco são os alunos e os professores.

Nº	UF	CIDADE / EXPERIÊNCIA	RESUMO DAS INFORMAÇÕES OBTIDAS
10	PI	São José do Piauí	Promoção da participação dos pais nas reuniões escolares e nas associações de pais e mestres.
11	BA	Salvador Dia da Leitura da Família na Escola	Um dia específico por ano com o objetivo de promover um encontro entre pais, professores e alunos para desenvolver o hábito da leitura. Não é um projeto pedagógico regular e sim eventual.
12	MT	Nortelândia Campanha pela Família na Escola	Rede municipal. O projeto se concentra em uma semana por ano, quando são promovidas atividades na escola com o incentivo à participação dos pais.
13	MT	Ponta Porã Mãos Unidas Fazem a Diferença	Experiência noticiada na internet, não conseguiu-se falar com o responsável. Oferecimento de cursos variados – pintura em tecido, culinária, artes manuais – para mães dos alunos melhorarem seu nível de renda.

ANEXO 2 – Participantes dos seminários que discutiram a versão preliminar deste estudo

Três Passos (RS)

Dalmiro Volnei Silva – Secretário de Educação, Cultura e Desporto

Edeltraud Mariane Hermes – Coordenadora das escolas municipais/ Coordenadora da equipe da Secretaria de Educação

Marcos Antonio Leindecker – Diretor da Escola Municipal de Educação Fundamental São José

José Carlos Bourscheid – Professor e Secretário do Planejamento da Secretaria Municipal

Nadia Cristina Nessler – Coordenadora da Escola Municipal de Educação Fundamental Ildo Meneghetti

Belo Horizonte (MG)

Flávia Julião – Gerente do Programa Bolsa Escola da Secretaria Municipal de Educação

Simone Mazzoli Reis – Vice-diretora da Escola Municipal Mestre Paranhos

Sônia Carolina Ferreira – Professora da Escola Municipal Israel Pinheiro

Luciana Catalão de Albuquerque – Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal Israel Pinheiro

Macatuba (SP)

Lucinéia Paffetti – Secretária de Educação

Aparecida das Graças dos Santos Canduzin – Coordenadora da Secretaria de Educação

Aparecida dos Santos Amoriello – Diretora da Escola Municipal Caic Cristo Rei

Ana Paula Daré Ramos – Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal Odila Galli

Suely Bueno de Lima – Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal Waldomiro Fantini

Teresina (PI)

Fábio André Freire Miranda – Secretário Executivo da Secretária Municipal da Educação

Maria Madalena Caminha Leal Silva – Gerente de Assistência ao Educando/Semec

Geovania Maria Rodrigues Lura – Diretora da Escola Municipal Barjas Negri

Maria das Dores da Silva – Professora da Escola Municipal de Educação Fundamental Barjas Negri

Maria Valdenilsa da Silva Pereira – Pedagoga da Escola Municipal de Educação Fundamental Barjas Negri

Taboão da Serra (SP)

Cesar Callegari – Secretário Municipal de Educação

Dirce Matiko Takano Yamabe – Supervisora de Ensino da Secretaria de Educação

Dileuza Gonçalves Siqueira – Diretora da Escola Municipal Dr. Anísio Dias dos Reis

Juçara dos Santos – Professora da Escola Municipal de Educação Fundamental Profª

Theresinha Volpato Baro

Márcia Santos da Silva Penha – Coordenadora da Escola Municipal de Educação Infantil

Emília

Itaiçaba (CE)

Pedro Ivo Alves Bezerra – Secretário de Educação

Darlaine Silva do Amaral – Coordenadora da Secretaria de Educação

Valzenildo Alves Freitas – Diretor da Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre

Marcondes Cavalcante

Itabuna (BA)

Fátima Cristina Vasconcelos Souza Góis – Diretora do Departamento de Educação Básica da Secretaria de Educação

Maria da Paz Ferreira Gonçalves – Assessora Técnica Pedagógica da Integração Escola/Comunidade

Elionai Ramos Andrade – Diretora do Grupo Escolar João Alves Araújo

Karine Reis Santos – Professora do Grupo Escolar Norma Vídero

Dejanira Maria de Jesus Souza – Coordenadora Pedagógica do Educandário Isa Brito

Boa Vista (RR)

Stela Aparecida Damas da Silveira – Secretária Municipal de Educação e Cultura

Liliana Maria Soares de Oliveira – Coordenadora Pedagógica da Secretaria de Educação

Maria Lucimar Nascimento Lima – Diretora da Escola Municipal Pequeno Polegar

Arthur Philipe Candido de Magalhães – Professor de Ensino Fundamental da Escola Municipal Centenário de Boa Vista

Josenir Ribeiro da Silva – Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal Francisco Cassio de Moraes

Nova Iguaçu (RJ)

Jailson de Souza e Silva – Secretário de Educação

Sonia de Pontes Leandro – Professora da Secretaria Municipal de Educação

Elienai da Silva Gandra – Diretora da Escola Municipal Prof^a Venina Corrêa Torres

Alba Valéria Carvalho da Silveira – Orientadora Educacional da Escola Municipal Prof^a

Edna Umbelina de S. Silva

Janete Lima Cavalcante – Orientadora Educacional Escola Municipal Prof^a Edna Umbelina de S. da Silva

Iguatu (CE)

Maria Benildes Uchoa de Araújo – Secretária de Educação

Geovania David de Souza Meneses – Coordenadora de Gestão Escolar

Raimunda Chaves Clementino – Diretora do Centro Educacional Municipal Padre

Januário Campos

Francisca Chaves de Oliveira – Professora do Centro Educacional Municipal Padre

Januário Campos

Maria Geany dos Santos Viana – Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal de Ensino Fundamental Carlota Távora

Lucas do Rio Verde (MT)

Solimara Ligia Moura – Dirigente Municipal de Educação

Elton Kliemann – Diretor da Escola Municipal Vinícius de Moraes

Silvia Lamim de Almeida – Professora da Escola Municipal Vinícius de Moraes

Marluze de Almeida Nonato – Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal Vinícius de Moraes

Foz do Iguaçu (PR)

Joane Vilela Pinto – Secretária Municipal da Educação

Vitória (ES)

Haroldo Corrêa Rocha – Secretário de Educação do Estado

Josemária Soares Nascimento de Oliveira – Diretora da Escola Estadual de Ensino Fundamental

Teotônio B. Vilela

Cariacica (ES)

Angela Cristina Sartório Lovatti – Professora da Escola Estadual Prof. Geraldo Costa Alves

Vila Velha (ES)

Geane da Silva Freire Amorim – Coordenadora da Escola Estadual Manoel Paschoal de Oliveira