



2019

**MESTRADO PROFISIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

CURSO SEMIPRESENCIAL

RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

**NOME DO AUTOR: BRUNA LUCENA
BISCÁIA**

**CENTRO DE ESTUDOS UNIFICADOS
BANDEIRANTE - SANTOS – SP**

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

BRUNA LUCENA BISCÁIA

CURSO SEMIPRESENCIAL
RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

SANTOS

2019

BRUNA LUCENA BISCÁIA

CURSO SEMIPRESENCIAL
RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Produto Pedagógico da Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Metropolitana de Santos para obtenção do título de mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientadora: Prof.^a Dra. Abigail Malavasi

SANTOS

2019

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| Introdução..... | 4 |
| Viabilização do curso: contextualizando o núcleo de educação à distância do município de santos..... | 10 |
| Projeto do curso..... | 12 |
| Proposta a distância: fórum de notícias: espaço no qual disponibilizarei avisos sobre o curso. | 29 |
| Proposta presencial: 1º encontro | 33 |
| Proposta a distância: contextualização..... | 34 |
| Proposta a distância: unidade temática i: a família..... | 56 |
| Proposta á distância: unidade temática ii: a escola. | 80 |
| Proposta presencial: 2º encontro | 99 |
| Proposta a distância: unidade temática iii: a relação escola-família e as práticas educacionais propulsoras da parceria..... | 100 |
| Proposta a distância: atividade de conclusão de curso – acc..... | 119 |
| Proposta a distância: avaliação | 120 |
| Proposta presencial: 3º encontro..... | 121 |
| Referências..... | 127 |

INTRODUÇÃO

Ao ler, ouvir e escrever sobre a relação escola-família, fui impulsionada a refletir criticamente sobre a minha prática e sobre os discursos dos meus pares, educandos e suas famílias acerca das “pistas” que desvelam desafios e possibilidades para avançarmos nessa questão, enquanto aspecto fundamental para o desenvolvimento integral dos educandos.

O fato de estar cursando o Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental, desafiou-me a sistematizar uma proposta de intervenção que promova a reflexão e a construção coletiva de novos caminhos que superem os limites apontados pela pesquisa e nos aproximem de práticas significativas no que se refere à participação efetiva das famílias no contexto escolar. Trata-se, também, de uma busca pela qualidade social da escola pública.

A realização dessa pesquisa me fez constatar a escassa discussão sobre o tema *relação escola-família* em cursos de formação de educadores, tanto inicial quanto continuada. Até o presente momento, encontrei poucas ofertas de cursos livres sobre o tema que, com caráter superficial, se restringem à discussão sobre a importância da parceria escola-família para o desenvolvimento integral do educando (algo que já foi amplamente discutido, reconhecido e ratificado pelos educadores), ou que focam a culpabilização e responsabilização das famílias pela relação conflituosa, orientando os educadores sobre como devem agir para “lidar” com as famílias que consideram “desestruturadas” e/ou “negligentes”.

Nesse sentido, o documento “Interação Escola-Família: subsídios para práticas escolares”, construído pelo MEC em parceria com a UNESCO, aponta aspectos a serem considerados em uma proposta de formação de educadores voltadas para o tema em questão:

Nos encontros de formação, recomenda-se que os educadores discutam as pesquisas 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. (...) 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 (MEC, UNESCO, 2009, p.55).

É nessa lacuna que pretendo intervir com essa proposta. Diante dos resultados obtidos e em consonância com o objetivo da realização deste Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, proponho um curso de formação de educadores e gestores, na modalidade semipresencial, por meio de um ensino híbrido, oferecido em parceria com a Secretaria de Educação de Santos, por meio do Núcleo de Educação à Distância (NuED), com o título “Relação escola-família: desafios e possibilidades”. No decorrer desse estudo, foi oferecido no ano de 2019, enquanto proposta inicial de intervenção, um curso de formação para educadores e gestores, à luz dos temas e dados iniciais dessa pesquisa, como a qualidade social da educação, gestão democrática, políticas educacionais voltadas para a relação escola-família, entre outros. Com o fechamento desse trabalho, uma nova versão de tal proposta de intervenção será oferecida em 2020, com os dados finais da pesquisa.

Enquanto objetivo, busco promover e mediar, à luz de fundamentação teórica e reflexão crítica sobre o exercício docente, consciência política, social e cultural dos educadores e gestores escolares acerca da qualidade social da educação, a fim de que possam ressignificar práticas que propulsionem democraticamente a parceria e a participação das famílias dos educandos no contexto escolar.

A realidade apresentada por essa e outras pesquisas ressaltam a urgência de formação para educadores e gestores escolares acerca das possibilidades e desafios na relação escola-família, a fim de que possamos, por meio do diálogo, reflexão crítica e construção colaborativa, encontrarmos caminhos que nos conduzam a uma educação democrática, humanizadora e emancipadora, uma educação com qualidade social. Para a realização dessa proposta contaremos com o interesse e a parceria da Seduc Santos com a Universidade Metropolitana de Santos.

O mundo tecnológico já faz parte da nossa realidade e revoluciona os ambientes à nossa volta, incluindo a educação. O Ensino a Distância (EaD) emerge da necessidade de o processo de ensino-aprendizagem acontecer

independentemente do ambiente em que educador e educandos estejam, por meio da tecnologia.

Gadotti (2010) aponta sobre o ensino a distância:

Pode-se dizer que o mundo nunca foi tão favorável à educação a distância como hoje. Ele não é apenas uma nova opção ou uma outra modalidade de ensino. Ela tornou-se uma necessidade vital de todos, incorporada na vida de cada um como exigência social. O virtual e o presencial estão se integrando na totalidade da educação, na expectativa de que ela “consiga realmente chegar a todos, independente de sua modalidade” (ABOUD, 2008, p. 27). Toda educação precisa incluir componentes a distância. Não é possível hoje ensinar e aprender apenas presencialmente. A educação necessita explorar, cada vez mais, múltiplas tecnologias e diferentes linguagens (GADOTTI, 2010, p.15).

A Educação a Distância (EaD) teve seu reconhecimento oficial no Brasil por meio da Lei Federal nº 9.394, de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e, posteriormente, foi regulamentada pelo Decreto 5.622 de 2005. Para esta legislação, a EaD corresponde à modalidade de ensino que utiliza meios e tecnologias de informação e comunicação na qual estudantes e professores, mesmo encontrando-se em lugares e tempos diferentes, desenvolvem atividades educativas (BRASIL, 2007).

O artigo 80 da LDB define o EaD, destacando que:

O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996, p. 50).

A EaD não substitui o ensino presencial, mas complementa-o, enquanto modalidade acessível para todos – e, no caso específico dessa proposta, para os gestores escolares e educadores, que, pela localização geográfica ou pela condição

social ou profissional, podem apresentar dificuldades em realizar cursos totalmente presenciais.

Sob essa perspectiva, os espaços virtuais de aprendizagem permitem uma maior democratização da informação e do conhecimento e, portanto, menos distorção e manipulação, menos controle e mais liberdade (GADOTTI, 2010, p. 21).

Por sua vez, a modalidade semipresencial, elegida para essa proposta de intervenção, surgiu da fusão entre a EAD e o ensino presencial, na qual a tecnologia de comunicação é amplamente empregada e possibilita a diminuição de barreiras geográficas e espaciais.

O termo “metodologia híbrida” vem da expressão inglesa “*blended learning*”, que se refere a uma modalidade educativa que respeita a aprendizagem individual, bem como aprendizagens e práticas coletivas e colaborativas, por meio de cursos que conciliam algumas características da EaD, como a flexibilidade e o acesso remoto a aulas e recursos didáticos, associadas a momentos de encontros presenciais.

Para esse curso de oito semanas, proponho três encontros presenciais, sendo um no início (primeira semana), um no meio (quarta semana) e outro no final (oitava semana).

O curso será desenvolvido na plataforma Moodle¹: trata-se de uma plataforma online e gratuita de aprendizado a distância. É um sistema de gerenciamento de aprendizado, que oferece a possibilidade de disponibilizar cursos e treinamentos online.

Dentro da plataforma Moodle, existem muitos recursos disponíveis, nos quais, por meio das metodologias ativas, é possível propor fóruns de interações e discussões entre os cursistas e a professora/tutora, bem como a realização de atividades e projetos em grupo, individual, presencial e a distância. Além disso, o material didático é disponibilizado através de recursos interativos diversos, a fim de que os educadores, aqui educandos, sejam os protagonistas na construção de seus conhecimentos

No que se refere ao ensino híbrido, de acordo com Moran (2015), é uma proposta promissora e muito significativa na educação, devido às transformações

¹ A primeira versão da plataforma Moodle foi disponibilizada em 2002, mas estava em desenvolvimento desde a década de 90, por Martin Dougiamas. Na época, Dougiamas era responsável pela administração do sistema de gerenciamento de aprendizado da Curtin University of Technology, na Austrália. Atualmente, a plataforma continua a ser desenvolvida e melhorada colaborativamente por educadores, programadores, desenvolvedores e educandos por todo o mundo.

sociais. Nessa metodologia, a educação acontece com a promoção de atividades que desenvolvam as competências necessárias para a sociedade atual e multicultural.

A inovação é um pressuposto desse caminho. Assim, educandos e educadores precisam rever posturas, uma vez que o educando toma, mais do que nunca, o protagonismo do seu aprendizado, deixando de ser transmissor de conhecimento para assumir um papel de facilitador e mediador da aprendizagem.

Cabe esclarecer, como apontado no decorrer da pesquisa realizada, que não se pretende dar “receitas” ou “modelos” do que deve ser realizado, uma vez que um dos princípios fundamentais quando pensamos na relação escola-família, assim como na educação em geral, é o respeito à heterogeneidade, às especificidades individuais e à dialogicidade na construção coletiva das propostas educacionais, a fim de que sejam significativas e contextualizadas para cada espaço escolar.

Nesse sentido, a proposição desse curso irá considerar o aspecto apontado por Gadotti (2010):

O problema é que os conteúdos dos cursos de formação dos professores são, geralmente, ultrapassados. Eles são baseados numa velha concepção instrucionista da docência. Precisam de profundas mudanças. O professor é um profissional da aprendizagem, um profissional do sentido, um organizador da aprendizagem e não uma máquina reprodutiva (GADOTTI, 2010, p. 19).

O autor ainda pondera, citando Gutiérrez e Prieto (1994), que “produzir materiais didáticos não é suficiente” (p. 23). Além disso, aponta que “a educação a distância da era da informação nada tem a ver com formar pessoas em série como numa linha de montagem” (GADOTTI, 2010, p. 23). É preciso formação e mediação.

O curso proposto não pretende reproduzir conteúdos, mas construir conhecimentos por meio da pesquisa, leitura e reflexão, a partir da autonomia dos cursistas e da mediação da educadora/tutora e pesquisadora deste estudo, consciente da minha condição de *dodiscente* (FREIRE, 1996), inconclusa, inacabada e em eterna aprendizagem, enquanto educadora que ensina e aprende, concomitante e indissociavelmente.

A proposta é romper com o caráter instrucionista dos cursos de formação atuais (pautado no capitalismo e produtivismo) e focar numa formação mais autônoma e inovadora.

Aprender é pesquisar, produzir. Só existe professor se o aluno aprende, e não há aluno que aprenda se o professor não aprende, não pesquisa. O

professor aprende trabalhando e refletindo sobre o seu trabalho (GADOTTI, 2010, p. 25).

O conhecimento é a maior “arma” para superarmos o capitalismo. Ou, como apontaria a sabedoria popular, “quando se nasce pobre, ser estudioso é o maior ato de rebeldia contra o sistema”. Gadotti (2010) afirma que o conhecimento se tornou o meio de produção que melhor define nossa maneira de produzir e reproduzir a existência.

Dessa maneira, a proposição de um curso livre e gratuito, fundamentado na construção colaborativa de conhecimento e no compartilhamento de saberes e experiências, por meio das possibilidades que a tecnologia favorece, confirma, também, a sua relevância social.

Acredito que isso poderá, conseqüentemente, subsidiar políticas públicas que atendam às necessidades para a concretização da proposta de parceria entre escola e família, buscando o desenvolvimento integral dos educandos e a emancipação, enquanto cidadãos, de toda comunidade educativa.

A proposta de intervenção está fundamentada nos objetivos, metodologia e referencial teórico oriundos da dissertação. Motivada pelo desejo de uma escola democrática, humanizadora e emancipadora, que reconhece a importância da relação escola-família para o desenvolvimento integral do educando, e que possibilita a participação de toda comunidade educativa de maneira dialógica, contextualizada e significativa, busquei conhecer como acontecem essas relações no contexto escolar, intencionando compreender como a gestão democrática e a parceria escola-família podem contribuir para uma educação com qualidade social.

Assim, essa proposta de intervenção objetiva proporcionar uma incursão reflexiva e uma análise crítica sobre as concepções de escola, infância e família, trazendo à tona todos os desafios que dificultam e/ou impossibilitam a relação de parceria e conseqüente participação efetiva das famílias no contexto escolar, e as possibilidades de práticas que nos aproximam de uma educação construída democraticamente e com qualidade para todos.

O referencial teórico da dissertação e desta proposta de intervenção está alicerçada em autores como Freire, Gadotti, Paro, Ferreira, Antunes, Veiga, entre outros.

Do ponto de vista metodológico da dissertação, a pesquisa qualitativa foi delineada a partir da pesquisa-ação e registrada por meio da narrativa das

interpretações que extraí das observações, análises documentais da escola e entrevistas com a equipe gestora, educadores, educandos e famílias, mediatizadas pelas minhas próprias reflexões sobre a prática que realizo e sobre os autores que escolhi para a fundamentação.

A proposta de formação terá duração de 8 semanas, 45 horas, caracterizada como um curso de extensão, visando à formação continuada dos educadores. Em sua primeira oferta, disponibilizará 60 vagas.

VIABILIZAÇÃO DO CURSO: CONTEXTUALIZANDO O NÚCLEO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA DO MUNICÍPIO DE SANTOS

O Núcleo de Educação a Distância (NuED) é constituído por um grupo de educadores estatutários do município de Santos (SP), especializados no uso das novas Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC.

Os cursos oferecidos visam o aprimoramento dos educadores, preferencialmente daqueles atuantes no município; existindo a possibilidade de vagas remanescentes, estas serão disponibilizadas aos educadores de outros municípios do Estado de São Paulo, incluindo estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Em relação aos objetivos, os cursos do NuED, iniciados em 2005, pretendem socializar as experiências e práticas docentes, assim como discutir conceitos e metodologias educacionais, objetivando a capacitação de educadores da rede pública, profissionais atuantes nas escolas da rede de ensino municipal de Santos e demais redes que busquem capacitação em diferentes áreas do conhecimento. No que se refere a esse curso, o mesmo também terá os objetivos contemplados nessa proposta de intervenção, pois, embora haja essa prática de formação na Seduc - Santos, esse curso é fruto e produto desta pesquisa.

No decorrer desse estudo, foi oferecido no ano de 2019, enquanto proposta inicial de intervenção, um curso de formação para educadores e gestores, à luz dos temas e dados iniciais dessa pesquisa, como a qualidade social da educação, gestão democrática, políticas educacionais voltadas para a relação escola-família, entre outros. Com o fechamento deste trabalho, uma nova versão dessa proposta de intervenção será oferecida em 2020, com os dados finais da pesquisa.

Sobre os critérios de aprovação nos cursos, fica estabelecido que, para receber a certificação, o cursista deverá apresentar aproveitamento igual ou superior a 75% em todas as etapas do curso.

Para que o cursista possa atingir os objetivos de aprendizagem, o educador tutor/mediador é um dos elementos fundamentais, assim como o material didático, uma vez ser esse profissional quem planeja e implementa, realizando a gestão e a mediação do curso.

Embora a produção desse material objetive a aprendizagem independente, podem ocorrer dúvidas; daí a importância de uma boa mediação. Além disso, um estudo independente não quer dizer *solitário*. Ao contrário, o sucesso na educação a distância está quase sempre associado a um estudo *solidário*, fruto de intensa interatividade entre os estudantes e desses com o educador.

No NuED, o educador é produtor do curso e tutor/mediador. Ele é o responsável pela “conversa” entre o material didático e o cursista. Deve, portanto, interagir com os estudantes, ouvindo e atendendo suas dúvidas e problemas.

Antes de o curso “ir ao ar”, o educador planeja, seleciona, prepara o material a ser utilizado, antecipa possíveis questões a serem levantadas com os estudantes, é responsável pela elaboração de guias de estudo e produção/revisão do material didático, propõe atividades e condução de atividades a distância e/ou presenciais e também faz a correção das avaliações.

Além disso, é fundamental que haja total interação e permanente comunicação entre todos os atores envolvidos no processo de aprendizagem.

PROJETO DO CURSO



PREFEITURA DE SANTOS
Secretaria de Educação
Departamento Pedagógico/SENUTEC
Centro de Tecnologia Educacional de Santos
Núcleo de Educação a Distância de Santos



Curso: “Relação escola-família: desafios e possibilidades”

1. Tema

O curso contempla a temática relação escola-família numa perspectiva de educação democrática, inclusiva, humanizadora, emancipadora, construída coletiva e colaborativamente e abordará, além da relevância desta relação para o desenvolvimento integral dos educandos, a reflexão e ressignificação das concepções de infância, escola e família, bem como o exercício reflexivo coletivo sobre possibilidades de práticas que propulsionem esta parceria, tendo em vista, a importância da democratização da educação e a consciência política de todos os sujeitos envolvidos, a fim de lutarmos pela qualidade da educação pública.

2. Justificativa

A família é considerada a primeira instituição educativa das crianças, visto que no seio dela se inicia o processo de integração com o mundo exterior, bem como o seu devido crescimento e bem-estar.

Seu papel é fundamental no processo de sociabilização da criança, dentro dos contextos sociais, educacionais, afetivos e culturais em que ela vai estar imersa.

Estar presente na vida dos filhos é um dever dos pais expresso no art. 129, inciso V do ECA, no que se refere ao acompanhamento da frequência e aproveitamento escolar dos filhos.

Assim, o simples ato de matriculá-los na escola não elide o dever e o direito das famílias de acompanhar a permanência e participar do desenvolvimento e processo de aprendizagem das crianças e adolescentes.

Contamos com amparo legal e políticas educacionais voltadas para a proposta de parceria entre escola e família; entretanto, podemos observar que tais políticas não garantem essa prática dentro das escolas.

A proposta para esse curso é que os educadores e gestores educacionais, a partir de fundamentação teórica e reflexão crítica sobre a prática, revisitem seus cotidianos profissionais e encontrem novas possibilidades de posturas e ações para estabelecer uma relação de parceria entre a família e a escola, de maneira contextualizada, democrática e significativa.

A escola deve, por meio da equipe gestora e educadores, romper com paradigmas enraizados na cultura escolar acerca de um padrão de família ideal, e com a conseqüente rotulação, julgamento e condenação ao fracasso escolar dos educandos cujas famílias são organizadas de maneira dissonante deste padrão.

A escola e as famílias devem, conjuntamente, eleger, planejar, executar e avaliar ações que atendam às necessidades e potencialidades identificadas nos educandos, assim como na comunidade educativa, fomentando, por meio de uma relação dialógica, a reflexão crítica sobre o que está posto no contexto escolar e na sociedade, bem como as possibilidades de transformação, mediante mobilização e compromisso mútuos:

A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolúvelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso (FREIRE, 2007, p. 7).

No que se refere aos papéis da escola e das famílias no contexto escolar e fora dele, este exercício de ação-reflexão-ação é fundamental para que cada instância perceba e se situe sobre os seus papéis no mundo e, neste caso, como responsáveis pela formação crítica e transformadora dos educandos.

As pesquisas realizadas ofereceram dados que as famílias consideram o fracasso escolar intimamente relacionado ao distanciamento afetivo da escola em relação às famílias e aos próprios educandos. Afirmaram ser uma relação impessoal, fria ou, muitas vezes, inexistente, pois relataram nem ao menos conhecer muitos dos educadores. Some-se a isso, as falas das famílias também indicarem que a pouca

participação destas nos órgãos colegiados e momentos coletivos da escola, algumas vezes, está relacionada a uma não participação ativa (enquanto posição opositora), e não por mero desinteresse ou indisponibilidade.

Dados da pesquisa em relação ao discurso dos educandos também evidenciaram que estes não participam democraticamente das decisões e elaboração dos documentos da escola, como o PPP e o currículo, devido à falta de abertura e incentivo da referida instituição. Ao reivindicarem essa participação, entendem que teriam oportunidades de serem ouvidos, respeitados e pertencentes ao espaço escolar, em uma condição de equidade, sobrepondo-se às relações de poder que existe no contexto escolar. Além disso, o discurso dos educandos trouxeram esta crítica a escola, porquanto evidenciaram o desejo por propostas lúdicas e significativas no processo de ensino-aprendizagem. No que se refere à “indisciplina”, uma fala de um educando nos permite refletir ainda mais sobre essa questão, quando afirmou ser “indisciplinado” porque gosta e busca desafios e novidades que trazem alegria e diversão. Relatou, ainda, não encontrar essas possibilidades nas aulas, justificando sentir-se bem “quebrando as regras impostas” ou como considera a escola, sendo “indisciplinado”; destacou que, dessa maneira, sente-se pertencente ao ambiente, pois é notado por todos, mesmo que seja por suas “ações inapropriadas”.

Em relação à participação das famílias no contexto escolar, os dados revelaram por meio das falas dos educandos, que atualmente a participação das suas famílias ocorre apenas nos momentos e com motivações como comparecimento a reuniões de pais, festas escolares ou a convocações por problemas de indisciplina e/ou aprendizagem dos educandos; todavia, afirmaram que a participação efetiva das famílias no contexto escolar seria importante para o desenvolvimento cognitivo e emocional deles, uma vez que se sentiriam felizes, motivados e seguros.

As sábias vozes dos educandos nos ajudam a encontrar os caminhos que nos levam a tão desejada qualidade da educação, quando descrevem como seria a escola dos seus sonhos: uma escola onde haveria a participação de todos, incluindo as suas famílias, um lugar onde existisse empatia, socialização, estrutura física e material adequada para atender a todos, uma escola inclusiva, uma escola na qual os educandos fossem ouvidos, respeitados e tivessem vez e voz. Os educadores da escola dos sonhos dos educandos exerceriam a autoridade e a afetividade, procurariam atender às especificidades individuais e desenvolveriam estratégias lúdicas e diversificadas no processo de ensino-aprendizagem.

Diante de todos esses dados, é imprescindível compartilhá-los e propor diálogos e reflexões com os gestores escolares e educadores por meio dessa proposta de intervenção. Até o momento, essa e outras pesquisas esclarecem sobre a importância da parceria entre escola e família para o desenvolvimento integral dos educandos; no entanto, existem poucos estudos e reflexões acerca das possibilidades de práticas (ações) que contribuam para a participação efetiva das famílias no âmbito escolar.

Entre as poucas pesquisas existentes neste sentido, há na maioria, um grande equívoco de culpabilizar exclusivamente às famílias pelo atual distanciamento e não participação, ou se resumir apenas a ações sobre como ensinar as famílias a “educarem” os filhos ou ajudá-los nas lições de casa.

Dessa maneira, as propostas de ação ficam restritas à participação das famílias no contexto extraescolar, enquanto mero apoio às escolhas e direcionamentos da escola, sendo geralmente vinculadas a algum tipo de problema no processo de aprendizagem das crianças e adolescentes.

Observo que, no que concerne à formação inicial dos educadores, a relação escola-família ainda é um tema pouco abordado e, portanto, pouco discutido e fundamentado para a grande maioria dos educadores. Essa lacuna reflete em alienação, descomprometimento e ineficácia nas ações docentes voltadas para o estreitamento de relações.

Dada a própria natureza de seu trabalho e uma cultura escolar que se construiu com o tempo, o professor estabelece, no geral, formas de interação com as famílias de seus alunos que são assistemáticas, esporádicas, pautadas possivelmente em acontecimentos pontuais ou nas suas experiências anteriores pessoais, como aluno ou mesmo quando desempenha papéis parentais/familiares (TANCREDI; REALI, 2001, p.7).

Em consonância com o provérbio africano, citado por Mozart Neves Ramos, *“Para educar uma criança, é preciso toda uma aldeia”*, proponho um trabalho de ressignificação de escola, educador, educando e família, que provavelmente acarretará em quebras de paradigmas e num novo olhar sobre a educação e o processo de ensino-aprendizagem.

3. Objetivo

Reconhecer e demonstrar, a partir de fundamentação teórica e reflexão crítica sobre a prática, novas possibilidades que propulsionam a participação efetiva das

famílias no contexto escolar, por meio de uma relação democrática e de parceria entre escola e família.

4. Metodologia

A proposta é abordar, por meio de diálogos (em um movimento crítico e reflexivo), aporte teórico, mediações, recursos tecnológicos diversificados e interativos, os desafios e possibilidades que permeiam a participação das famílias no contexto escolar e, conseqüentemente, a relação democrática e de parceria entre escola e família. Cabe aqui esclarecer que os termos negritados nos quadros em relação aos conteúdos do curso, trata-se de recursos e atividades disponibilizados pela plataforma Moodle.

Por ser um curso de curta duração, o embasamento teórico e as discussões sobre a prática serão abordados de maneira a não esgotar os estudos acerca do tema; entretanto, os materiais, recursos e atividades contemplarão um entendimento geral e significativo.

5. Conteúdos, cronograma e objetivos específicos

| Curso: Relação escola-família: desafios e possibilidades | |
|---|---|
| Período | Conteúdos |
| Previsão: De 05/05 a 11/05/2020 Objetivos Específicos: <ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer e familiarizar-se com o Ambiente Virtual de Aprendizagem; ● Justificar interesse e expectativa no curso; | <u>INTRODUÇÃO E AMBIENTAÇÃO:</u> Fórum de notícias: espaço no qual disponibilizarei avisos sobre o curso; Apresentação: Dinâmica do curso e Manual do aluno; Fórum de dúvidas e sugestões; Fórum Café Virtual: espaço no qual todos os cursistas poderão compartilhar materiais, dicas de cursos, palestras, eventos, entre outros, acerca do tema do curso; |

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ● Estabelecer relações com a educadora/tutora e os demais cursistas; ● Identificar a importância da formação continuada; ● Analisar e refletir sobre a própria prática. | <p>Tutoriais de navegação na plataforma;</p> <p>Preencher perfil no Moodle (cursistas);</p> <p>Preencher enquetes: pesquisas sobre o perfil dos cursistas: área de atuação e área e tempo de formação;</p> <p>Vídeo: “Como ser um bom professor” - Mário Sérgio Cortella, disponibilizado no <i>YouTube</i>;</p> <p>Apresentação da educadora/tutora do curso;</p> <p>Fórum de apresentação dos cursistas.</p> <p style="text-align: center;"><u>1º Encontro presencial:</u></p> <p><u>Previsão: 05/05/2020</u></p> <p>Apresentações dos participantes;</p> <p>Diálogo entre educadores: “Olhando e refletindo sobre a nossa prática com as famílias: quais são os desafios e possibilidades?”</p> <p>Vídeo: Última entrevista com Paulo Freire - Parte II (vídeo do <i>YouTube</i>, no qual Paulo Freire fala sobre a busca pelo Ser Mais);</p> <p>Navegação e interação na plataforma: Momento de esclarecimento de dúvidas.</p> |
| <p>Previsão: De 12/05 a 18/05/2020</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Identificar a temática e dinâmica do curso; ● Expressar conhecimentos e | <p style="text-align: center;"><u>CONTEXTUALIZAÇÃO:</u></p> <p>Livro: Texto: “Considerações de Paulo Freire acerca da prática docente, sob a ótica de Moacir Gadotti”; Referência: Moacir Gadotti “A escola e o professor”;</p> <p>Apresentação no Google: “Um olhar sobre a infância”; Referência: Dissertação de mestrado de Bruna Lucena Biscáia, sob orientação da Prof^a Dr^a Abigail Malavasi e <i>banca avaliadora:</i> Prof^a Dr^a</p> |

| | |
|--|--|
| <p>experiências prévias acerca do tema;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar e identificar as expectativas e necessidades das famílias dos educandos. | <p>Ângela Biz Antunes e Profº Drº Gerson Tenório do Santos. <i>Instituição:</i> Universidade Metropolitana de Santos;</p> <p>Apresentação no Google: “A qualidade social da educação”; Referência: Dissertação de mestrado de Bruna Lucena Biscáia, sob orientação da Profª Drª Abigail Malavasi e <i>banca avaliadora:</i> Profª Drª Ângela Biz Antunes e Profº Drº Gerson Tenório do Santos. <i>Instituição:</i> Universidade Metropolitana de Santos;</p> <p>Vídeo: “O futuro de uma criança vale todo o sacrifício”; Metlife, disponibilizado no <i>YouTube</i>. O vídeo traz à baila a importância da participação da família na formação das crianças;</p> <p>Tarefa: “Diálogo com os familiares”. Disponibilizar questões norteadoras para os educadores cursistas realizarem com as famílias de suas escolas, a fim de que possam ouvi-las em suas expectativas e necessidades.</p> <p>Fórum: “A família como obra de arte”. Análise da obra “A família” de Tarsila do Amaral e resposta ao questionamento: O que significa família para você? Orientação do fórum: <i>Não é necessário, neste momento, realizar pesquisa para responder a este questionamento. A proposta é que você compartilhe conosco o seu conhecimento prévio.</i></p> <p>Obs: A intenção é identificar as concepções prévias dos cursistas acerca do que entendem por família, comparando, uma representação de um núcleo familiar da década de 20 com as organizações familiares atuais, intencionando impulsionar um diálogo acerca das transformações familiares</p> |
|--|--|

| | |
|--|--|
| | <p>ocorridas ao longo do tempo, bem como o rompimento de paradigmas de família ideal, e consequentemente compreensão de família real.</p> |
| <p>Previsão: De 19/05 a 25/05/2020</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecer e correlacionar as modificações da organização familiar ao longo do tempo, com as questões culturais, sociais, políticas e econômicas da sociedade; ● Reconhecer a diversidade de configurações (organizações) familiares; ● Identificar a participação da família dentro e fora do contexto escolar; ● Desconstruir a ideia de um padrão de família ideal, reconhecendo as possibilidades das famílias reais. | <p style="text-align: center;"><u>UNIDADE TEMÁTICA I: A Família.</u></p> <p>Apresentação no Google: “Um olhar sobre a organização da família”. Referência: Dissertação de mestrado de Bruna Lucena Biscáia, sob orientação da Prof^a Dr^a Abigail Malavasi e <i>banca avaliadora:</i> Prof^a Dr^a Ângela Biz Antunes e Prof^o Dr^o Gerson Tenório do Santos. <i>Instituição:</i> Universidade Metropolitana de Santos;</p> <p>Apresentação: “A família que se pensa e a família que se vive”. Referência: Heloísa Szymanski;</p> <p>Página: “Como conhecer a família”. Referência: Heloísa Szymanski;</p> <p>Vídeo: “Família é... Documentário”; Universidade Federal do Pampa (documentário disponibilizado no <i>YouTube</i> que apresenta as concepções de família a partir do olhar das crianças;</p> <p>Fórum: Compartilhando experiências sobre a relação com as famílias dos educandos.</p> |
| <p>Previsão: De 26/05 a 01/06/2020</p> | <p style="text-align: center;"><u>UNIDADE TEMÁTICA II: A Escola.</u></p> |

| | |
|--|---|
| <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer e analisar a trajetória da escola/educação desde a Idade Média até os dias atuais; ● Identificar a qualidade social da educação por meio de uma gestão democrática; ● Compreender os conceitos de participação e autonomia na escola e refletir sobre eles; ● Refletir sobre o papel do educador; ● Identificar as possibilidades de práticas democráticas; ● Avaliar a escola que temos e a escola que sonhamos. | <p>Apresentação no Google: “A busca por uma escola cidadã”; Referência: Dissertação de mestrado de Bruna Lucena Biscáia, sob orientação da Prof^a Dr^a Abigail Malavasi e <i>banca avaliadora:</i> Prof^a Dr^a Ângela Biz Antunes e Prof^o Dr^o Gerson Tenório do Santos. <i>Instituição:</i> Universidade Metropolitana de Santos;</p> <p>Vídeo: “O que caracteriza uma escola democrática?.” Referência: Vitor Henrique Paro;</p> <p>Página: Texto “Culpar a família”; Referência: Revista Nova Escola, por Caroline Ferreira;</p> <p>Livro: “A escola do século XXI é inclusiva?” Referência: Dissertação de mestrado de Bruna Lucena Biscáia, sob orientação da Prof^a Dr^a Abigail Malavasi e <i>banca avaliadora:</i> Prof^a Dr^a Ângela Biz Antunes Prof^o Dr^o Gerson Tenório do Santos. <i>Instituição:</i> Universidade Metropolitana de Santos;</p> <p>Apresentação no Google: “Gestão democrática, participação e autonomia”. Referência: Dissertação de mestrado de Bruna Lucena Biscáia, sob orientação da Prof^a Dr^a Abigail Malavasi e <i>banca avaliadora:</i> Prof^a Dr^a Ângela Biz Antunes e Prof^o Dr^o Gerson Tenório do Santos. <i>Instituição:</i> Universidade Metropolitana de Santos;</p> <p>Tarefa em grupo: “Gráfico da aprendizagem”. Referência: Instituto Rodrigo Mendes; Orientação: <i>Analisar a teia que envolve a aprendizagem.</i></p> |
|--|---|



2º Encontro Presencial:

Previsão: 26/05/2020

Vídeo: “Formas de participação da comunidade na escola” - Instituto Natura, disponibilizado no *YouTube*;

Apresentação em Power Point ou no Google:

“Análises e reflexões acerca dos resultados da pesquisa, no que se refere à gestão democrática e discursos da escola, educandos e suas famílias”

Referência: Dissertação de mestrado de Bruna Lucena Biscáia, sob orientação da Profª Drª Abigail Malavasi e *banca avaliativa*: Profª Drª Ângela Biz Antunes e Profº Drº Gerson Tenório do Santos.

Instituição: Universidade Metropolitana de Santos;

Diálogo entre educadores e cartaz coletivo: “A escola que temos e a escola que sonhamos”.

Avaliação processual do curso: “Que bom!”, “Que pena...”, “Que tal?”. Considerações dos educadores/cursistas acerca do que está dando certo (“Que bom!”), necessidade de ajustes ou redirecionamento (“Que pena...”), e as sugestões de conteúdos, discussões, e/ou estratégias para a continuidade do curso (“Que tal?”).

| | |
|--|---|
| <p>Previsão: De 02/06 a 08/06/2020</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecer as relações existentes entre conhecimento legal e científico e prática docente; ● Identificar os desafios e possibilidades da tríade escola-educando-família; ● Identificar as diferentes práticas desenvolvidas nas escolas, objetivando o estreitamento de relações. ● Validar a participação da família, por meio de uma gestão democrática, como elemento potencializador do trabalho educativo. | <p>UNIDADE TEMÁTICA III: <u>Relação escola-família e as práticas educacionais propulsoras da parceria.</u></p> <p>Vídeo: “Escola e Família: em busca de uma nova relação”. Rosely Sayão, disponibilizado no <i>YouTube</i>;</p> <p>Pasta: Quadro: “Legislação, políticas educacionais e o incentivo à parceria família-escola”. Referência: Dissertação de mestrado de Bruna Lucena Biscáia, sob orientação da Prof^a Dr^a Abigail Malavasi e <i>banca avaliativa:</i> Prof^a Dr^a Ângela Biz Antunes e Prof^o Dr^o Gerson Tenório do Santos. <i>Instituição:</i> Universidade Metropolitana de Santos;</p> <p>Apresentação do Google: “A relação entre escola e família: um diálogo necessário”. Referência: Fátima Freire Dowbor;</p> <p>Tarefa: Mapa Mental “Relação Escola-Família”: os cursistas terão acesso a um link que explicará como fazer um mapa mental (“tempestade de ideias”), e serão convidados a elaborar um mapa acerca das aprendizagens e discussões promovidas ao longo do curso sobre a relação escola-família; Referência: BOVO, V.; HERMANN, W. Mapas Mentais – Enriquecendo Inteligências – Edição dos autores, 2005. BUZAN, Tony. Saber Pensar - Editorial Presença, Lisboa, 1996.</p> <p>Fórum: “Compartilhando experiências acerca de práticas realizadas com as famílias dos educandos e comunidade, no contexto escolar”.</p> |
|--|---|

| | |
|--|---|
| <p>Previsão: De 09/06 a 15/06/2020</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Expressar os conhecimentos e as experiências adquiridas ao longo curso; ● Propor possibilidades de práticas que objetivem a relação de parceria entre escola e família, bem como a participação significativa de toda comunidade educativa no contexto escolar; ● Refletir e selecionar estratégias, recursos, espaços, entre outros; ● Subsidiar novos caminhos e novas práticas acerca do tema; ● Validar a aprendizagem adquirida no curso por meio da correlação entre teoria e prática. | <p><u>ATIVIDADE DE CONCLUSÃO DE CURSO:</u></p> <p>Fórum “Relato de experiência”: Planejar, executar, registrar e avaliar uma prática/ação realizada dentro do contexto escolar, visando estabelecer laços de parceria e incentivar a participação das famílias e/ou comunidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● O relato de experiência deverá estar acompanhado de material comprobatório (vídeos, fotos, registros das famílias etc.). |
| <p>Previsão: De 16/06 a 22/06/2020</p> <p>Objetivos Específicos:</p> | <p><u>AVALIAÇÃO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Fórum de avaliação do curso e da aprendizagem. |

| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Avaliar o processo de ensino-aprendizagem. | <p style="text-align: center;"><u>3º Encontro Presencial:</u></p> <p><u>Previsão: 16/06/2020</u></p> <p>Apresentação em PowerPoint ou no Google: “Análises e reflexões acerca dos resultados da pesquisa no que se refere a interação escola-família e suas implicações no processo de aprendizagem; e a relação família-escola”. Referência: Dissertação de mestrado de Bruna Lucena Biscáia, sob orientação da Profª Drª Abigail Malavasi e <i>banca avaliativa:</i> Profª Drª Ângela Biz Antunes e Profº Drº Gerson Tenório do Santos. <i>Instituição:</i> Universidade Metropolitana de Santos;</p> <p>Diálogo entre educadores e cartaz coletivo: “Desafios e possibilidades da relação escola-família”;</p> <p>Vídeos: Duas famílias relatam a experiência de participar no processo educativo das crianças, dentro do contexto escolar (arquivo pessoal Bruna Lucena Biscáia, com autorização das famílias);</p> <p>Avaliação do curso e autoavaliação (registro escrito);</p> <p>Encerramento/confraternização e entrega de mimos.</p> |
|--|---|

Link de acesso ao curso:

<https://egov1.santos.sp.gov.br/eadsantos/course/view.php?id=314>

6. Recursos tecnológicos

Textos, vídeos, hiperlinks, infográfico, mapa mental, livros, apresentações em Power Point e no Google, músicas, *sites*, fóruns, plataforma Moodle.

7. Avaliação

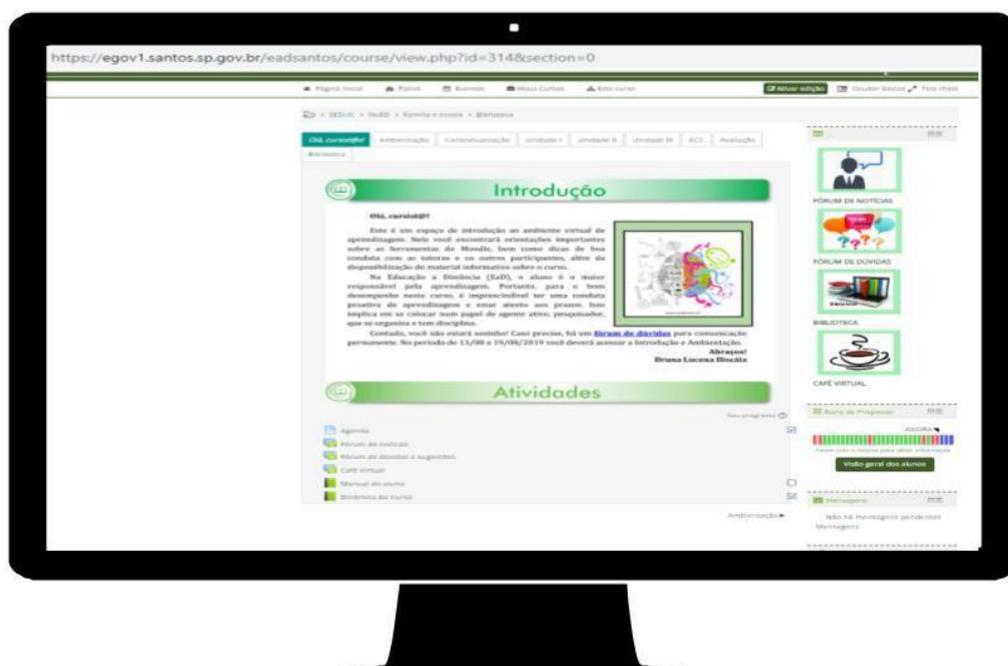
A avaliação far-se-á durante todo o processo, desde a interação nos fóruns, passando pela realização das atividades propostas, até o produto final.

Os critérios para avaliação do curso serão pautados no desenvolvimento dos cursistas no que se refere à compreensão dos conteúdos e atividades, à participação e à exposição de vivências, apontamentos e contribuições condizentes com a temática do curso.

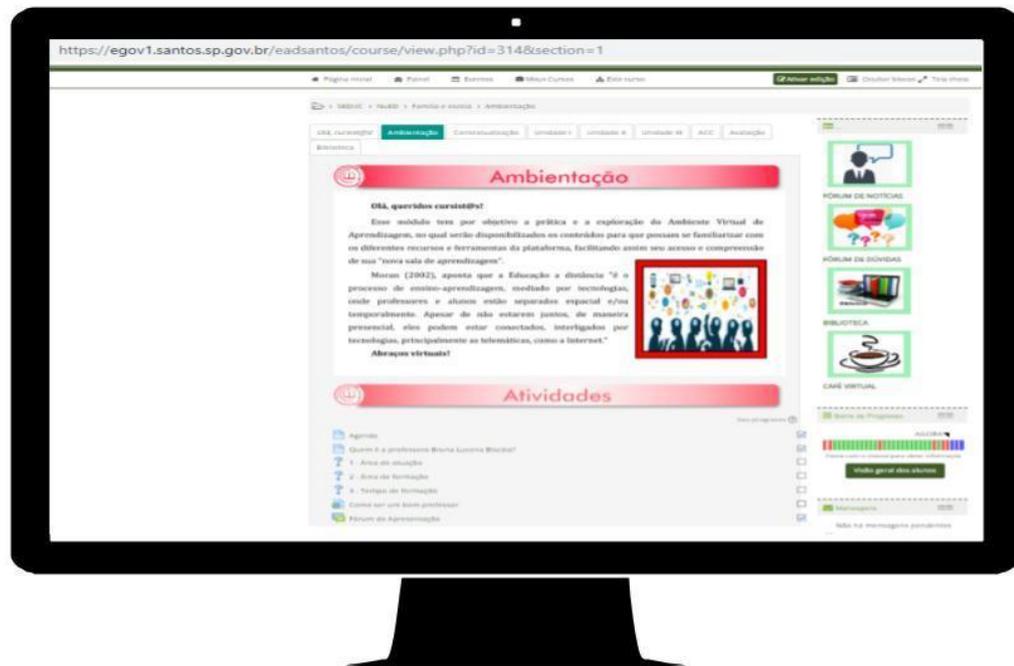
8. Imagens das telas do curso “Relação escola-família: desafios e possibilidades”

As imagens abaixo possibilitam uma visão geral do layout, design e organização do curso. Posteriormente, detalharei todo o material selecionado para essa proposta.

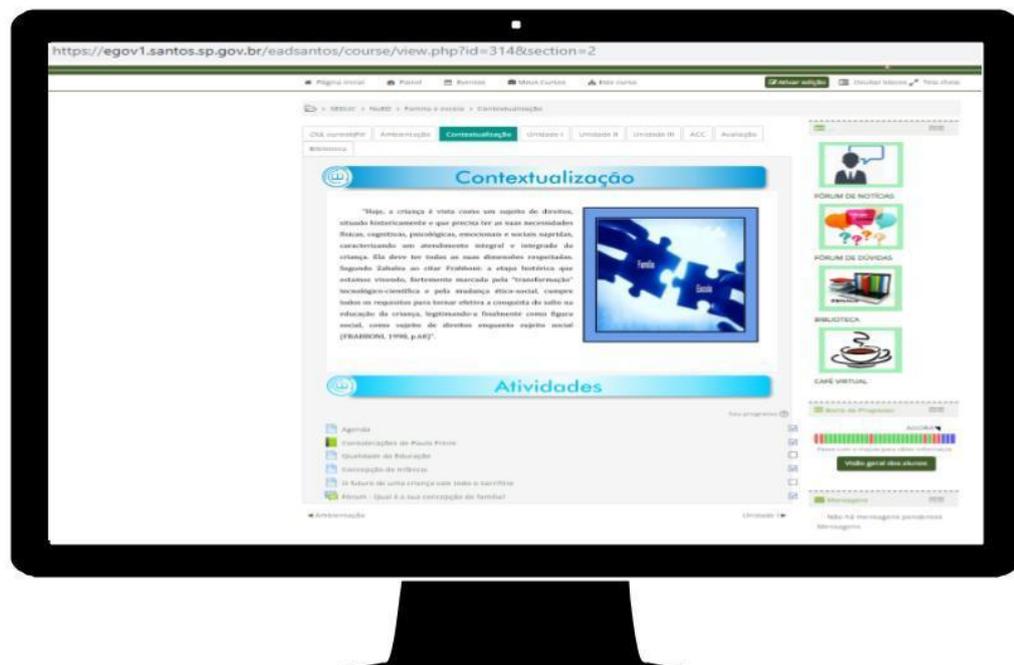
Tela da Introdução



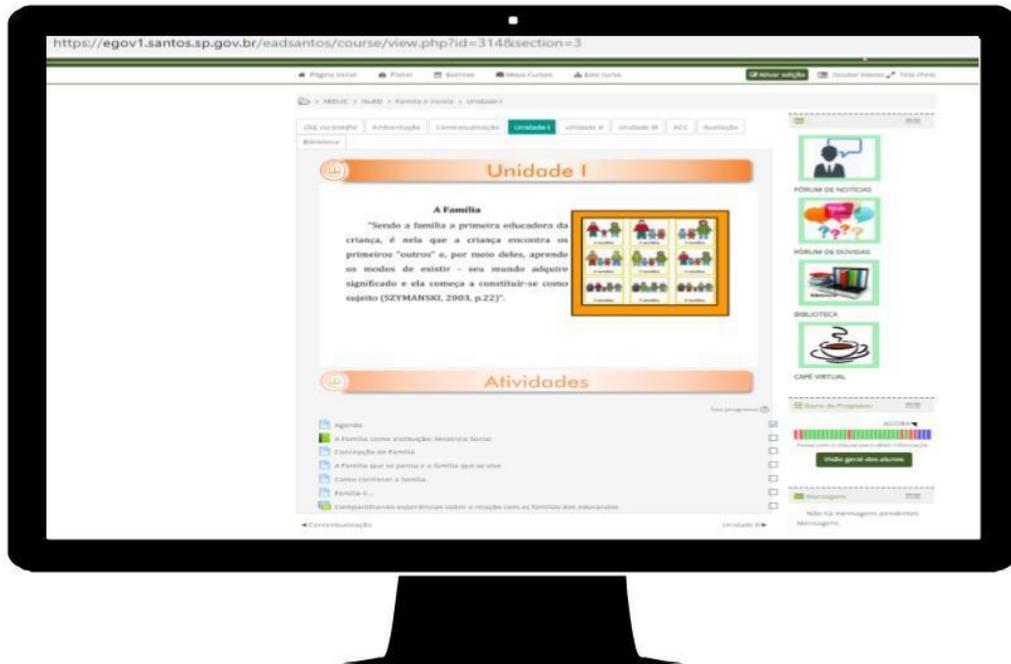
Tela da Ambientação



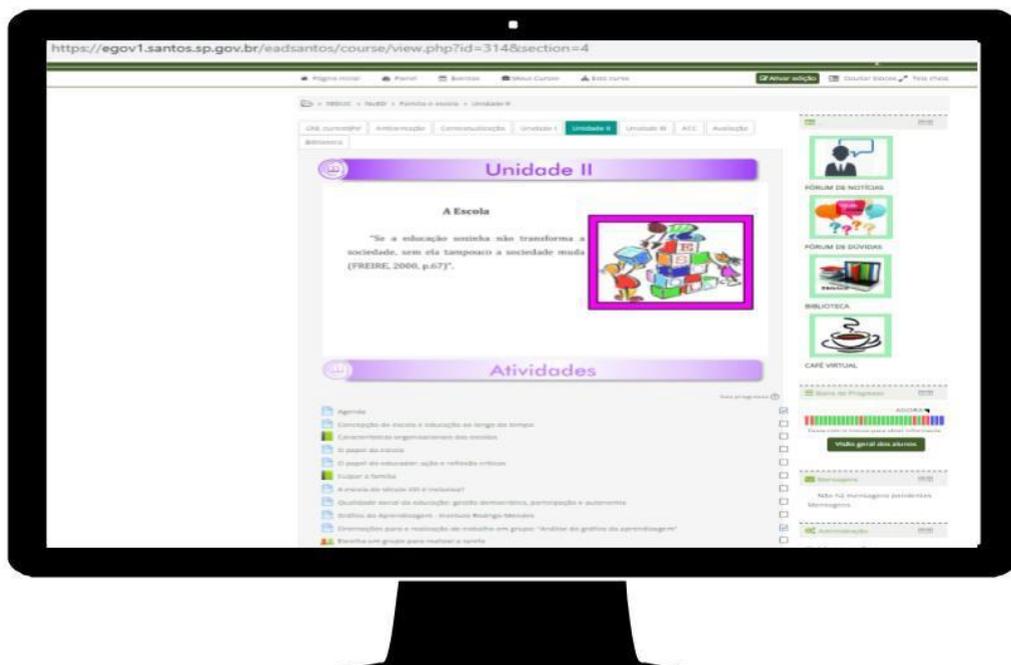
Tela da Contextualização



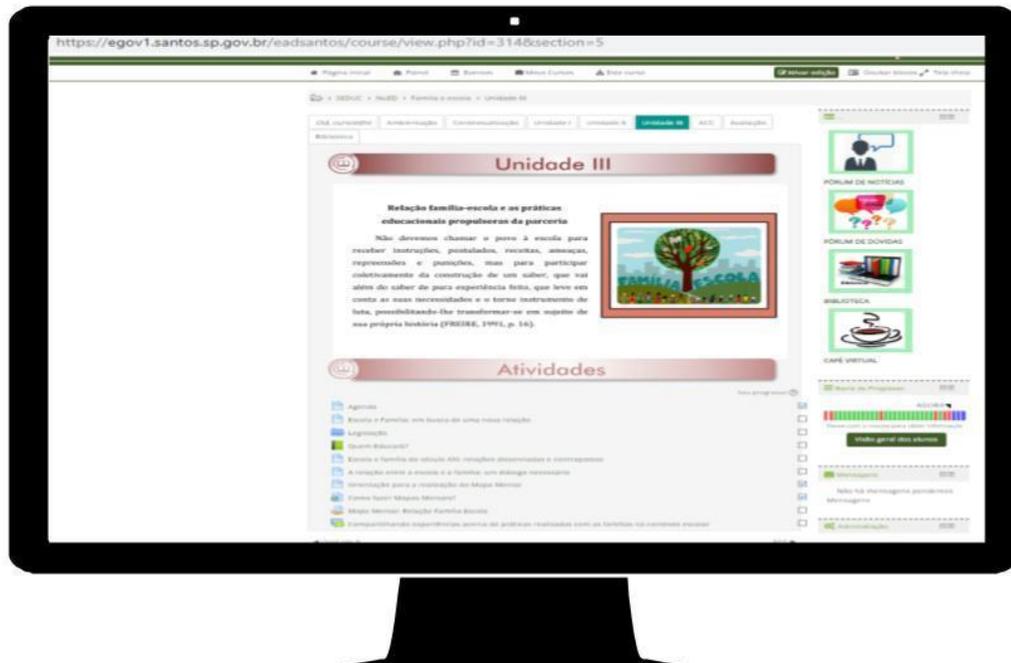
Tela da Unidade I



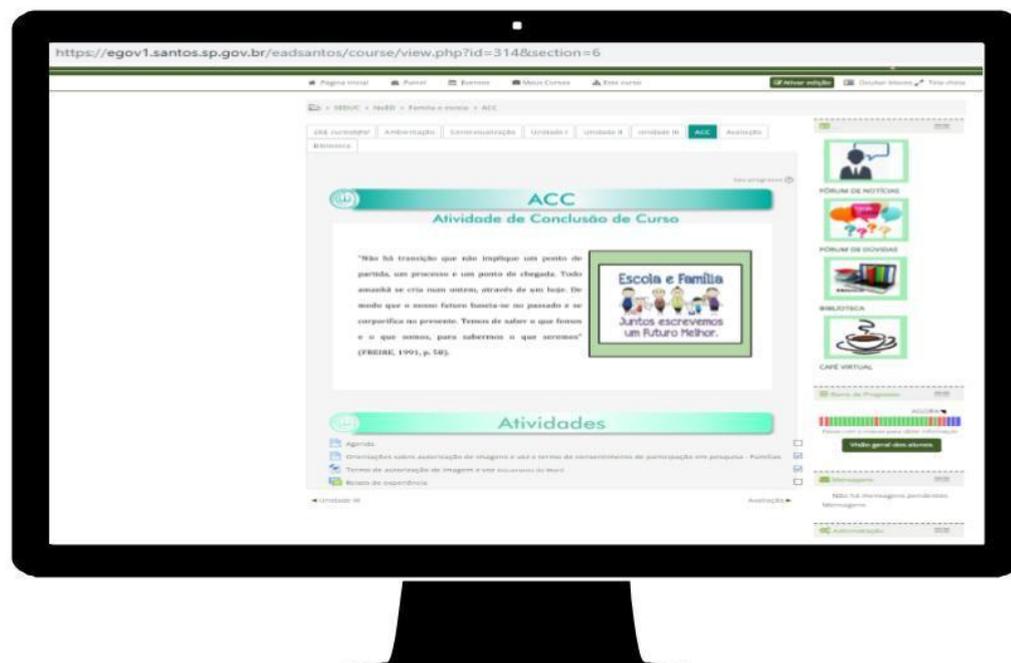
Tela da Unidade II



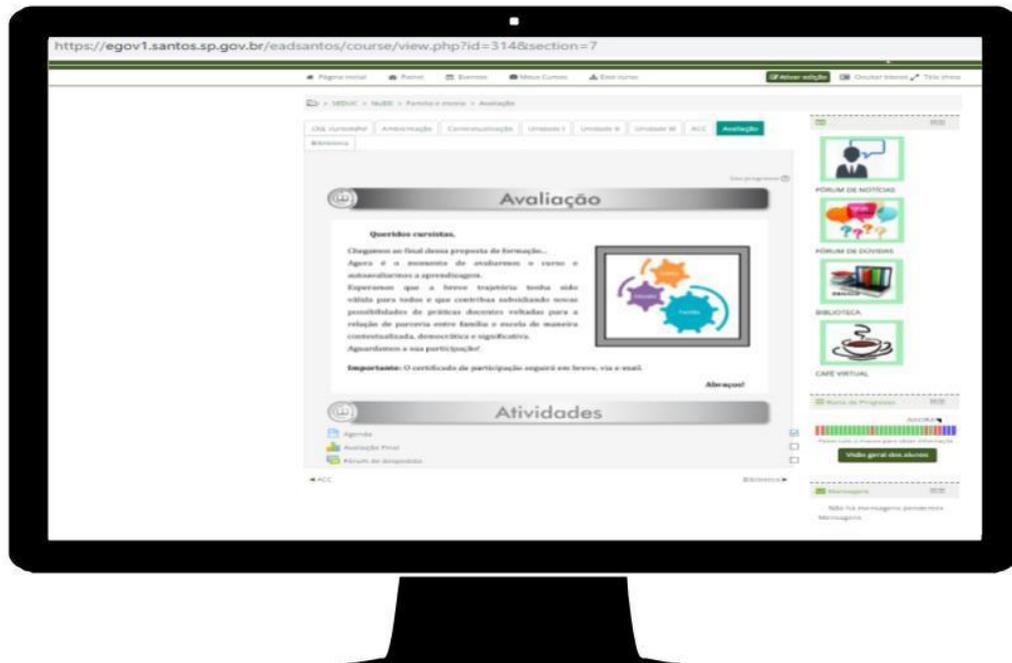
Tela da Unidade III



Tela da Atividade de Conclusão de Curso - ACC



Tela da Avaliação



10. Material do curso “Relação escola-família: desafios e possibilidades.”

10.1 Introdução e Ambientação

PROPOSTA A DISTÂNCIA: FÓRUM DE NOTÍCIAS: ESPAÇO NO QUAL DISPONIBILIZAREI AVISOS SOBRE O CURSO.

Olá, queridos cursistas!

É uma grande satisfação tê-los conosco!

Este será um espaço de avisos e comunicados sobre o curso. Verifiquem sempre que acessarem este ambiente virtual de aprendizagem.

Vocês terão até o dia _____, para explorar a plataforma e fazer as atividades introdutórias do curso.

Procurem aproveitar ao máximo e, em caso de dúvidas, entrem em contato comigo.

Fiquem atentos ao prazo de cada etapa, assim o aproveitamento será bem mais proveitoso!

Lembrem-se que vocês deverão ter 75% de participação para obter o certificado desse curso, além da ACC (Atividade de Conclusão de Curso).

Um grande abraço;

Bruna Lucena Biscáia.

- **Apresentação:** Dinâmica do curso e Manual do aluno (padrão do Núcleo de Educação a Distância de Santos), com orientações de navegação na plataforma e datas das atividades do curso, conforme quadro apresentado acima.

- **Fórum de dúvidas e sugestões:**

Fórum de dúvidas e sugestões

Este espaço destina-se às dúvidas e sugestões que surgirem no decorrer do nosso curso.
Fiquem à vontade para responderem às dúvidas de seus colegas, caso saibam como saná-las.



[← VOLTAR](#)

[Acrescentar um novo tópico de discussão](#)

- **Fórum Café Virtual:** espaço no qual todos os cursistas poderão compartilhar materiais, dicas de cursos, palestras, eventos, entre outros, acerca do tema do curso;

Olá, pesso@!!



Este espaço é de vocês!

Aqui vale toda e qualquer interação entre os participantes. É um bom canal para compartilharem dicas de bons textos também.
É um espaço livre, não pontuado e não moderado, mas não esqueçam: cortesia e educação, sempre!

Abraços;
Bruna Lucena Biscáia.



- **Tutoriais de navegação** na plataforma (disponibilizado pelo Núcleo de Educação a Distância de Santos).

- **Preencher perfil** no Moodle (cursistas).

- **Preencher enquetes:** pesquisas sobre o perfil dos cursistas: área de atuação e área e tempo de formação.

1 - Área de atuação

QUAL É A SUA ÁREA DE ATUAÇÃO? (PODE ESCOLHER MAIS DE UMA ALTERNATIVA)

- Estudante de Magistério
- Estudante de Licenciatura (Letras/Pedagogia)
- Estudante de pós-graduação (Especialização, Mestrado ou Doutorado)
- Educação Infantil
- Ensino Fundamental I
- Ensino Fundamental II
- Ensino Médio
- Ensino Superior
- Terceiro Setor (ONG)
- Outros (nenhuma das alternativas anteriores)

Gravar a minha resposta

2 - Área de formação

QUAL É SUA ÁREA DE FORMAÇÃO? (SOMENTE UMA ALTERNATIVA)

- Magistério
- Pedagogia
- Letras (Português, Inglês, Espanhol, outros)
- Ciências Exatas e da Terra (Matemática, Física, Química)
- Artes
- Psicopedagogia
- Outras Licenciaturas
- Nenhuma das Anteriores

Gravar a minha resposta

3 - Tempo de formação

HÁ QUANTO TEMPO ESTÁ FORMADO(A)?

- Em curso
- de 1 a 5 anos
- de 6 a 10 anos
- de 11 a 15 anos
- mais de 15 anos

Gravar a minha resposta

- **Vídeo:** “Como ser um bom professor” - Mário Sérgio Cortella, disponibilizado no *YouTube*.



<https://www.youtube.com/watch?v=usoHTDQW5Pw>

- Apresentação da educadora/tutora do curso.

Olá, cursistas!

Meu nome é Bruna Lucena Biscáia.
Sou assistente social, pedagoga, psicopedagoga institucional e clínica, especialista em educação inclusiva com ênfase em deficiência visual e mestranda em Ensino.
No momento atuo como professora de educação infantil e professora-tutora do NuED, ambos da Prefeitura Municipal de Santos. Minha experiência profissional está voltada para a educação infantil (16 anos) e formação de professores (4 anos).
Estou sempre disposta a adquirir e compartilhar novos conhecimentos e aperfeiçoar práticas pedagógicas por meio de constante exercício reflexivo e postura investigativa e pró-ativa.
O objetivo é ressignificar os conceitos de escola, educador, educando, família e ensino-aprendizagem.
"Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão na prática" (FREIRE, 1991:58).



- Fórum de apresentação dos cursistas.

Olá, queridos educadores!

Inicialmente proponho uma roda de apresentação para nos conhecermos e expormos nossas expectativas em relação ao curso.
Peço que incluam em suas apresentações respostas às seguintes perguntas: Quem sou eu?
Quais as minhas expectativas em relação ao curso?
Vocês também poderão utilizar uma imagem que represente o relatado.

Apresentem-se!

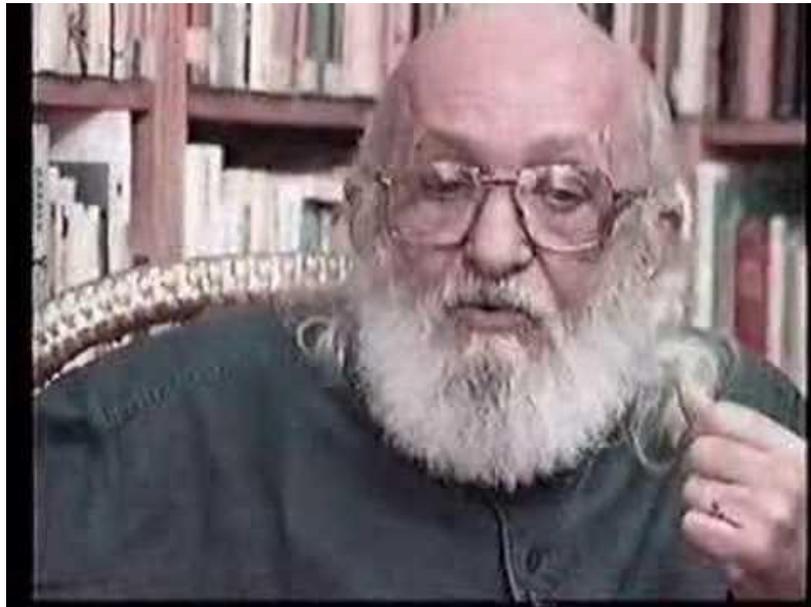
Abraços acolhedores;
Bruna Lucena Biscáia.

PROPOSTA PRESENCIAL: 1º ENCONTRO

- **Diálogo entre educadores:** "Olhando e refletindo sobre a nossa prática com as famílias: quais são os desafios e possibilidades?"

Ex: Quais são as pautas e com qual periodicidade acontecem as reuniões de pais e mestres? Quantos familiares participam? Quais são os aspectos positivos e negativos dessas reuniões? As famílias participam na construção do PPP, nos órgãos colegiados ou de alguma outra proposta da escola?

- **Vídeo:** Última entrevista com Paulo Freire - Parte II (vídeo do *YouTube*, no qual Paulo Freire fala sobre a busca pelo Ser Mais);



https://www.youtube.com/watch?v=A_qY3_mdayM

- **Navegação e interação na plataforma:** Momento de esclarecimento de dúvidas.

PROPOSTA A DISTÂNCIA: CONTEXTUALIZAÇÃO

- **Texto:** “**Considerações de Paulo Freire acerca da prática docente, sob a ótica de Moacir Gadotti**”.

Paulo Freire afirmava que a nossa “inexperiência democrática”, é um dado da nossa “atualidade”, era uma consequência da nossa colonização. No livro *Educação e Atualidade Brasileira*, ele afirma que “centralismo, verbalismo, antialogação, autoritarismo ‘assistencialização’ são manifestações de nossa ‘inexperiência democrática’, conformada em atitudes ou disposições mentais, constituindo, tudo isso, um dos dados da nossa atualidade (...). O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o ‘poder do senhor’ se alongava ‘das terras às gentes também’, e do trabalho escravo, inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro” (Freire, 2001, p.13

e 61). Para ele a “cultura do silêncio” era a marca da colonização. Era necessária uma educação que superasse posturas passivas e antidialógicas, transitando da heteronomia para a autonomia e a participação ativa. Essa educação democratizante transcende o ambiente escolar formal, necessitando envolver a comunidade nessa tarefa. Só participamos do que nos pertence. O sentido de afiliação, de pertencimento é pré-condição da participação. Aquilo que não interessa às classes dominantes só se conquista quando as classes subordinadas estiverem organizadas e mobilizadas: a luta faz a lei.

Em Educação e atualidade brasileira, Paulo Freire defende a necessária organicidade entre educação e contexto histórico. Uma educação emancipadora deve ser uma educação crítica, uma educação que faz uma leitura crítica do mundo vivido. Fazendo a análise da realidade daquela época, Paulo Freire afirma que o ser humano não vive “autenticamente” se não estiver integrado criticamente ao seu meio: “um dos aspectos mais importantes do nosso agir educativo, na fase atual de nossa história, será, sem dúvida, o de trabalhar no sentido de formar o homem brasileiro, um especial senso, que chamamos de senso de perspectiva histórica. Quanto mais se desenvolva esse senso, tanto mais crescerá no homem nacional o significado de sua inserção no processo de que se sentirá, então, participante, e não mero espectador” (*apud* Beisiegel, 1989, p.20).

Freire (1994) afirmava que uma das coisas, se não a que mais me agrada, por ser gente, é saber que a história que me faz e de cuja leitura participo, é um tempo de possibilidade e não de determinismo. É por isso que, responsável em face da possibilidade de ser e do risco de não ser, minha luta ganha sentido. Na medida que o futuro é problemático, e não inexorável, a práxis humana – ação e reflexão – implica decisão, ruptura, escolha” (Freire, 1994, p.213). Paulo Freire insistia que somos seres incompletos, inacabados, in-conclusos. Por isso estamos sempre aprendendo e passando por novas experiências que vão também interferindo na forma como vemos o mundo. Isso ele deixa claro num instigante diálogo com o educador norte-americano Myles Horton, transformado num livro: *O caminho se faz caminhando: Conversas sobre educação e mudança social* (2003). Esse livro é o resultado de uma conversa entre os dois educadores num encontro de troca de experiências e idéias sobre educação radical e escolas democráticas. Para eles, a educação deve ser libertadora e participativa, buscando a criação de uma nova sociedade.

O tema central do livro é a mudança. “Minhas idéias”, diz Myles Horton, “mudaram e mudam constantemente e devem mudar; estou tão orgulhoso de minhas inconsistências como de minhas consistências” (Freire e Horton, 2003, p.42). Paulo Freire acrescenta que isso faz parte da própria “existência incompleta”: “uma das melhores maneiras para a gente trabalhar como seres humanos é não só saber que somos seres incompletos, mas também assumir essa incompletude. Existe pouca diferença entre saber intelectualmente que estamos incompletos e assumir a natureza de ser incompleto. Não somos completos. Temos que nos inserir em um processo permanente de busca. Sem isso, morreríamos em vida. O que significa que manter a curiosidade é absolutamente indispensável para que continuemos a ser ou a vir a ser” (Idem, p.43).

A docência é uma atividade baseada em perguntas. Por isso não é uma atividade rotineira. Cada dia é uma surpresa. Cada dia o ser humano é diferente. Não entramos duas vezes na mesma classe, como diria Heráclito. Eu mudei e a minha sala de aula mudou. Por isso, a docência é, também, uma atividade fascinante. É uma atividade de reencantamento permanente. Hugo Assmann, um dos primeiros biógrafos de Paulo Freire, afirma que o reencantamento da educação “requer a união entre sensibilidade social e eficiência pedagógica. Portanto, o compromisso ético-político do/a educador/a deve manifestar-se primordialmente na excelência pedagógica e na colaboração para um clima esperançador no próprio contexto escolar” (2001, p.34).

Na docência *ser* e *saber* são indissociáveis. Nossa tradição clássica da educação, porém, evita a todo custo conectar nossos afetos com a nossa razão. Paulo Freire, ao contrário, defendia uma “razão encharcada de emoção”. Insistia muito nesse ponto. A educação não deve ser um processo de formação de cidadãos úteis ao estado, ao mercado ou à sociedade. A educação responde pela criação da liberdade de cada ser, consciente, sensível, responsável, em que razão e emoção estão em equilíbrio e interação constante.

Platão foi um dos primeiros filósofos a colocar a relação entre a razão e a emoção em termos opostos. Para ele o ser humano precisava libertar-se das paixões e dos prazeres. Descartes também sobrevalorizou a razão ao colocá-la como base da existência: “penso, logo existo”. Immanuel Kant idem. Este radicalizou. Para ele, as paixões são consideradas como uma “enfermidade”: quanto mais apaixonados, mais infelizes, quanto mais cultivo a razão mais feliz eu me torno, sustentava ele. Felicidade

e razão não convivem juntas. Para ele, a construção do conhecimento deveria percorrer um caminho de muita infelicidade e sofrimento.

Exageros à parte, se a razão e a emoção nos acompanham ao longo de toda a vida, elas devem conviver pacificamente na construção do conhecimento. Deve existir alguma forma de fazê-las trabalhar juntas. E poderíamos, então, nos perguntar: o afeto, o sentimento, pode contribuir na formação das estruturas cognitivas de uma criança? Para o psicólogo francês Henri Wallon a resposta é sim: a emoção é a fonte do conhecimento. A afetividade pode acelerar ou retardar o desenvolvimento intelectual, embora não seja a causa da formação das estruturas cognitivas de uma criança. A afetividade não é condição suficiente na formação de tais estruturas. Elas são independentes do afeto, mas essa independência não significa que estejam separadas.

Tanto Jean Piaget quanto Henri Wallon admitem a necessidade de superar a dicotomia entre razão e emoção. Eles sublinham a importância do papel da afetividade na construção de conhecimentos. Todo conhecimento é sempre um conhecimento cognitivo-afetivo. Não existe um conhecimento puramente afetivo ou puramente cognitivo. Quem produz conhecimento é um ser humano, um ser de racionalidade e de afetividade. Nenhuma dessas características é superior à outra. É sempre um sujeito que constrói categorias de pensamento por meio de suas experiências com o outro, num determinado contexto, num determinado momento. O aspecto afetivo nesta construção continua sempre (Fernández, 1990). Segundo Edgar Morin (2000, p.59), “o desenvolvimento da inteligência, do conhecimento e da percepção é inseparável do mundo da afetividade, da paixão, da curiosidade, tornando-se estas verdadeiras alavancas para as pesquisas filosóficas e científicas. O cientista objetivo, sério e calculista é também um ser de sonhos, fantasias, impulsos e desejos”.

Uma razão onipotente gera uma escola burocrática e racionalista, incapaz de compreender o mundo da vida e o ser humano em sua totalidade. É uma escola dogmática e morta. É preciso compreender os processos cognitivos como processos vitais na medida em que o intelecto e a sensibilidade são inseparáveis. Como diz Humberto Maturana, “se queremos compreender qualquer atividade humana devemos atentar para a emoção que define o domínio de ações no qual aquela atividade acontece e, no processo, aprender a ver quais ações são desejadas naquela emoção” (2001, p.130).

A construção do conhecimento é ao mesmo tempo afetiva e social. O conhecimento é uma construção social, estruturalmente ligada ao coletivo. Humberto Maturana e Francisco Varela (1995) nos falam de um necessário “acoplamento estrutural” na natureza necessariamente coletiva da produção do conhecimento: “se sabemos que nosso mundo é sempre o mundo que construímos com outros, toda vez que nos encontrarmos em contradição ou oposição a outro ser humano com quem desejamos conviver, nossa atitude não poderá ser a de reafirmar o que vemos do nosso próprio ponto de vista, e sim a de considerar que nosso ponto de vista é resultado de um acoplamento estrutural dentro de um domínio experiencial tão válido como o de nosso oponente, ainda que o dele nos pareça menos desejável. Caberá, portanto, buscar uma perspectiva mais abrangente, de um domínio experiencial em que o outro também tenha lugar e no qual possamos, com ele, construir um mundo” (Maturana e Varela, 1995, p.262). Esse acoplamento permite um olhar mais abrangente que possibilita evidenciar o que até aquele momento era invisível e que agora é “conhecido”, “nascido junto”, conforme a etimologia da palavra conhecido. Só temos o mundo que criamos com outros, concluem Maturana e Varela. Como diz Paulo Freire em sua *Pedagogia do oprimido* (1977, p.79) “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

O conhecimento não está ligado apenas aos afetos e nem é apenas social. Ele está ligado ao universo. De certa forma ele pode ser considerado também cósmico. Para conhecer precisamos nos situar no universo. O que somos e o que pensamos não está separado do cosmos, das perguntas: quem somos, de onde viemos, para onde vamos. Como diz Edgar Morin, a educação “deveria mostrar o destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino do social, o destino do histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra” (2000, p.61).

Em muitos ambientes educativos de hoje há um crescente descontentamento positivo em relação à visão instrumental iluminista da razão em detrimento da afetividade, vendo nela algo negativo. Isso levou muitos pesquisadores a estudar o

tema da afetividade na educação (Damásio, 2002; Araújo, 2003a). A educação precisa ser integral, isto é, complementar à formação lógico-matemática e cognitiva com a dimensão afetiva. Quando uma criança tem uma relação afetiva positiva com a escola e gosta do professor, da professora, pode aprender com mais facilidade: o afetivo e o cognitivo são inseparáveis. Experiências afetivas negativas na escola são responsáveis por muitos fracassos escolares. Porque somos seres complexos e incompletos, nossa educação deve ser integral e permanente. Como afirma Edgar Morin “o ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas Idéias, mas que duvida dos deuses e critica as idéias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras” (2000, p.59).

Resgatar a visão humanista da educação frente à sua visão instrumental é fundamental hoje face ao uso cada vez maior das tecnologias. Os jovens usam a tecnologia muito mais para o jogo, a ludicidade, para estabelecer vínculos e relações de amizade. A escola precisa utilizar a tecnologia mormente para “oferecer elementos para que os jovens tenham acesso a elas e que, ao mesmo tempo, possam expressar-se de maneira reflexiva, crítica e lúdica através dessas novas formas comunicativas: multimídia, realidade virtual, internet” (Aparici, 1999, p.59).

A educação é muito mais do que simples aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências lógico-lingüísticas. A educação só pode ser “um modo de viver”, afirma Hilton Japiassú (1999, p.50), ou, como afirma Carlos Rodrigues Brandão “para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação” (1985, p.7).

“Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.” (Pedagogia da autonomia, p.32)

Referência

GADOTTI, M. **A escola e o professor : Paulo Freire e a paixão de ensinar**. A vida como foco central da prática docente. 1. ed. – São Paulo : Publisher Brasil, pág. 51 a 60, 2007.

- Apresentação no Google/ Texto: “Um olhar sobre a infância”.

Os conceitos de criança e de infância, tal como são concebidos e praticados atualmente, são considerados um legado da Modernidade. Assim, a concepção de criança é uma noção idealizada pelo homem em diferentes períodos históricos ao longo dos quais observamos mudanças significativas.

Cabe aqui aprofundar a compreensão no que concerne à utilização dos termos “infância” e “criança”. Os autores que se dedicaram a esse estudo consideram o primeiro mais adequado para se referir aos processos que produzem as subjetividades infantis, ao passo que o termo “criança” centra-se num produto de tais processos, provindos de uma época estendida e seus problemas: a Modernidade.

Para Kohan (2003), a ideia de *infância* aceita as subjetividades, todas as diferenças infantis e suas especificidades, não como produto, mas como processo de produção de seres singulares. *Criança*, por sua vez, seria como um terreno mais próximo de identidade, da mesmice, do igual, do mesmo, do comum que nos constitui.

À mesma ideia de *criança* associam-se os significados de normatividade, daqueles comportamentos “normais”, esperados, já dados, já conhecidos, caracterizados e definidos. Pela outra via, abaixo da linha da normalidade-identidade, situam-se as crianças indóceis, problemáticas, patologizadas e submetidas a toda variedade de tratamentos clínicos: psicológico, fonoaudiológico, psiquiátrico, psicopedagógico. Nunca os infantis frequentaram tanto os ambientes clínicos como hoje. Seguindo a mesma análise, Corazza (2004) aponta ser necessário considerar:

[...] não mais “a criança” empírica, idealizada, essencial, dotada de características comuns a um certo número de indivíduos; não mais a forma ‘criança’, destinada a entrar em oposição ou complementaridade, a vir-a-ser ou deixar-de-ser cada uma das outras formas – recém-nascido, bebê, púbere, adolescente, jovem, adulto, ancião... Daqui pra frente, apenas um pensamento impessoal, inconsciente e involuntário, que pensa o infantil como paradoxo, acontecimento, devir. Um pensamento que, por não mais pensar a diversidade como referida ao mesmo, substitui a unidade abstrata ‘criança’

pela multiplicidade concreta 'infantil'; que se abstém de usar o termo 'criança', para não se misturar indevidamente com outros pensamentos e ficar livre para buscar, além das próprias crianças, as intensidades do seu devir. Devir, também ele, não mais chamado 'devir-criança', e sim 'devir-infantil', como o movimento incessante de um pensamento que reconstrói a própria imanência (CORAZZA, 2004, p. 203).

Por meio da perspectiva cultural da época medieval, Ariès (1981) relata que a “descoberta” da infância aconteceu no século XIII e que sua evolução pode ser acompanhada na iconografia e na história da arte dos séculos XV e XVI. Entretanto, foi a partir do fim do século XVI e durante o século XVII que os avanços na concepção e compreensão da infância se tornaram mais numerosos e significativos.

Durante um século, do XVII ao XVIII, os sujeitos que hoje nomeamos de crianças eram considerados adultos menores, de menor tamanho, ou ainda, adultos “em miniatura”. Além disso, esses sujeitos ficavam pouco tempo no âmbito familiar. Assim que o “pequeno adulto” pudesse garantir a realização das suas necessidades básicas por si só, começava a fazer parte do mundo adulto como se fosse um deles.

Não existia a divisão da vida em fases como temos hoje (a infância, a adolescência, a idade adulta e a velhice), tampouco instituições especiais para uma educação dirigida especificamente às crianças, por ainda não haver compreensão sobre a distinção entre o estágio adulto e as outras fases da vida.

Em contrapartida, foi a partir desse momento histórico que a criança foi considerada um ser reprodutor de conhecimento, identidade e cultura – visão que ainda persiste na sociedade contemporânea; por isso, agora, ela deveria frequentar uma escola organizada, que lhe garantisse um treinamento para atender às demandas da sociedade, governada por adultos.

Por influência do pensamento de Rousseau (século XVIII), a criança passou a ser vista – e talvez ainda seja – como um ser inocente, bom por natureza, que precisaria ser deixado livre para que desenvolvesse suas potencialidades e não fosse corrompido pelas inadequadas relações sociais.

Posteriormente, ainda segundo Ariès (1981), tendo como base teorias da Psicologia, a criança foi entendida como um ser biológico que passa por estágios específicos e mensuráveis de desenvolvimento, estabelecidos por meio da observação científica. Enfim, com a constituição das democracias modernas, a criança passa a ser um indivíduo com direitos particulares, como o de ser protegido,

o de ser cuidado em suas necessidades físicas, psicológicas e mentais, e o de ter participação relativa à sua própria vida e ao meio em que está inserido.

Conseqüentemente, começa a surgir um novo sentimento em relação à “infância”, no qual a criança passa a ter posição de destaque no contexto familiar. A criança, que antes era perdida pela morte, por vezes substituída sem grande sofrimento e até com certa naturalidade, agora era motivo de organização e planejamento familiar, no sentido de ser necessário atendê-la melhor em suas especificidades, para que sua perda não ocorresse. Além disso, nesse momento, era possível observar o prazer que os adultos sentiam em “paporicá-la” (achá-la engraçadinha, ingênua e querer mantê-la como criança).

Moralistas e educadores compartilhavam do novo sentimento de infância, que influenciou a Educação até o século XX, sem distinção de classes. A “paporicação” foi substituída por interesse psicológico e preocupação moral. E, nesse movimento, a infância ainda era vista como imperfeita, como algo que precisava ser superado, como falava *El Discreto de Balthazar Gratien*, um tratado sobre a educação de 1646, traduzido para o francês em 1723 por um padre jesuíta: “Só o tempo pode curar o homem da infância e da juventude, idades da imperfeição sob todos os aspectos” (*apud* ARIÈS, 1981, p. 104).

No Brasil, a criança passa a ser vista como sujeito de direitos a partir da Constituição Cidadã de 1988, a qual estabelece os Direitos Internacionais da Criança. Posteriormente, em 1990, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) ratifica e amplia os direitos das crianças e adolescentes, como consta no art. 4º:

[...] é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros mais que asseguram a criança e adolescentes de ter seu desenvolvimento na sociedade em que vive (DIGIÁCOMO, 2013, p. 5-6).

Em 1993, tem-se a promulgação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) nº 8.742, que regulamenta e estabelece normas e critérios para a organização da assistência social em prol da infância, adolescência e velhice, o amparo às crianças e adolescentes carentes, a habilitação e a reabilitação das pessoas portadoras de deficiência, entre outros instituídos no documento.

Por meio do amparo da legislação, o Estado começa a assumir as responsabilidades sobre a assistência de crianças e adolescentes, tornando-os sujeitos de direitos. Entretanto, é possível identificar que apenas a legislação foi ineficiente para solucionar questões como o alto índice de mortalidade infantil e de crianças abandonadas à própria sorte.

A partir do século XXI, começam a surgir novas concepções acerca da infância. No Brasil, Sônia Kramer (1997) realiza um estudo que coloca a criança como sujeito social, criadora de cultura, desveladora de contradições e com outro modo de ver a realidade

[...] a criança é concebida na sua condição de sujeito histórico que verte e subverte a ordem e a vida social. Analiso, então a importância de uma antropologia filosófica (nos termos que dela falava Walter Benjamin), perspectiva que, efetuando uma ruptura conceitual e paradigmática, toma a infância na sua dimensão não-infantilizada, desnaturalizando-a e destacando a centralidade da linguagem no interior de uma concepção que encara as crianças como produzidas na e produtoras de cultura (KRAMER, 1997, p. 14).

Sob essa ótica, a concepção de infância é também espaço-tempo da construção das culturas infantis, da produção de conhecimentos. As ideias de ingenuidade, tolice, falta de maturidade, dificuldade e incapacidade de falar, atribuídas às crianças, devem ser veementemente combatidas, sendo a escola, indiscutivelmente, um espaço legítimo para este combate.

Por todos os seus aparatos e dispositivos, é o lugar das lutas pelos futuros sociais e culturais da infância. Para tanto, é fundamental uma ação política da escola e da família no sentido de ressignificar a infância, no movimento de superar a concepção “dos incapazes de falar”, a fim de considerar aqueles com direito à voz; superar a ideia dos obedientes seguidores de regras e receptores de conteúdos, passando à dos sujeitos que constroem conhecimento colaborativamente, e que estabelecem, por suas necessidades, seus interesses e prioridades.

Assim, é preciso conceber outra infância, de ordem estética, poética e política, em que seja possível ter prazer em nos relacionarmos com um conceito diferente, sem considerá-la uma obra acabada, sem fechar os horizontes sociais, sem violências da heterogeneidade (CORAZZA, 2005).

Analisando essa linha do tempo com relação ao conceito de infância, é possível identificar, na visão macro, que tais concepções históricas estiveram intimamente relacionadas aos grupos que detinham o poder. Sendo parte componente de seu discurso e, portanto, sendo instrumento de estratégias, mecanismos, tecnologias,

acordos e arranjos sutis, essas concepções em relação às crianças levaram muitos a pensar e agir de determinada maneira, sem que tivessem consciência dos fatores que interferem diretamente no modo como essa fase da vida estava sendo interpretada, mediada, categorizada, ordenada, isto é, transformada em um objeto de saber. Foi a partir do século XVIII que movimentos para a ressignificação do olhar para a infância começaram a emergir na sociedade e, não coincidentemente, na mesma época em que se inicia a escolarização para esta faixa etária.

Voltando nosso olhar à realidade atual, da mesma maneira, na visão micro, observamos que até mesmo os sentimentos em relação às crianças são paradoxais e têm colocado famílias, educadores e outros adultos em conflito, uma vez que as ideias vão de encontro ao contexto no qual estão inseridos.

Ao mesmo tempo em que manifestam grande afeição, os adultos têm cada vez menos tempo para estar com as crianças; admiram sua espontaneidade, entretanto, cada vez mais submetem as crianças a novas regras institucionais e afirmam que a criança deve exercer sua cidadania desde pequena e ser educada para a liberdade e democracia. No entanto, o contexto atual da nossa sociedade, sobretudo, nas grandes cidades, com tantos problemas sociais e de segurança, restringe demasiadamente os espaços de atuação das crianças na sociedade.

A concepção de infância deve, necessariamente, admitir um alto grau de complexidade e diversidade, permitindo flexibilidade suficiente para se ajustar às contínuas mudanças. Outro aspecto importante nesse sentido é o conhecimento e o respeito às especificidades locais, que podem divergir até mesmo dentro de um mesmo município.

Acredito e defendo a concepção de infância que reconhece as crianças como atores sociais que participam da construção de suas próprias vidas, que têm recursos para produzir cultura e que têm voz própria, devendo, portanto, ser envolvidas nas situações de tomada de decisão. Considero a infância como uma fase em que o sujeito demonstra ser capaz de participar ativamente da construção do seu conhecimento, de culturas e de diálogos com o outro: seja outra criança, um adulto, uma instituição ou até mesmo um saber.

A infância é uma construção social, sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura.

Referência: Dissertação de mestrado de Bruna Lucena Biscáia. **Relação Escola-família: Contribuições para uma educação democrática, significativa e transformadora.** UNIMES: São Paulo, 2019.

- Apresentação no Google/Texto: A qualidade social da educação.

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história (FREIRE, 2001).

A concepção da qualidade da educação surge a partir do processo de redemocratização do País, ao longo da década de 80, fruto dos debates nos movimentos populares. O debate sobre a qualidade da educação, gestada no interior desses movimentos, via a educação como instrumento de transformação social mediante a emancipação do pensamento crítico-libertador. A educação, nessa perspectiva, possibilita aos educandos serem sujeitos do seu conhecimento e aprendizagem, com autonomia para escolher e decidir sobre as suas ações sociais e educacionais. Sob tal aspecto, a escola passa a ser um *locus* em que os educandos exercem o direito de serem sujeitos. “Uma escola que seja vivida ou cujos conteúdos programáticos correspondam à ansiedade dos educandos, e historicamente, culturalmente, socialmente, uma escola em que os educandos exercitem o direito de ser sujeitos” (FREIRE, 2004, p. 35). Nesse momento histórico, uma nova concepção acerca da qualidade social da educação se forma e os debates, nessa perspectiva, ganham força em oposição à escola tradicional e à discussão sobre a qualidade total de cunho empresarial. Essa concepção ganha importância e fortalece-se no âmbito da escola pública, fomentando novas discussões sobre a necessidade da organização pedagógica e política da educação.

A materialização da qualidade social da educação está presente no Projeto Político-Pedagógico que deve ser elaborado pelas escolas. Nele, manifestam-se o compromisso com a implementação de ações com objetivos de garantia de direitos de cidadania, de gestão democrática participativa, com a política de inclusão social. Essa concepção se opõe à concepção hegemônica, fortemente enraizada no sistema educacional, com forte tendência homogeneizadora e excludente. A perspectiva da

qualidade social da educação exige a prática democrática, exige efetiva gestão democrática que possibilite verdadeiramente a participação da comunidade em que a escola se insere nas decisões sobre os destinos da escola e, com isso, a efetiva participação família-escola.

Para a organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO),

[...] a qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo (UNESCO, 2001, p. 1).

Nesse sentido, é possível afirmar que qualidade é um conceito histórico, definida por um conjunto de variáveis como a desigualdade social, a garantia do direito à educação,

a organização e a gestão do trabalho educativo, que implica condição de trabalho, processos de gestão educacional, dinâmica curricular, formação e profissionalização [...] É fundamental não perder de vista que qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo (BRASIL, 2009, p. 30).

Ao tratar da qualidade da educação, não é possível dissociá-la da questão referente à democratização do ensino, afinal, “qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio” (GENTILI, 1995, p. 177). Por isso, nesse ponto, assumo a premissa de que a garantia e o direito à educação para todos se torna hoje um dos principais indicadores de qualidade social, uma vez que, em muitos casos, somente por meio da educação é possível o acesso a outros indicadores de qualidade social, principalmente nas áreas mais periféricas e menos favorecidas.

Paralelamente, a qualidade social da educação é definida por Dourado (2007, p. 12), de forma que “quando contribui para a equidade; do ponto de vista econômico, a qualidade refere-se à eficiência no uso dos recursos destinados à educação”. Portanto, para esse autor, a educação, como indicador de qualidade social, não se trata apenas de garantir o acesso à educação a todos, embora este seja um grande avanço, haja vista que historicamente nem sempre esse foi um direito ofertado a

todos. Além de garantir o direito à educação, mais do que isso, é preciso garantir o direito não a qualquer educação, mas a uma educação de qualidade. O mesmo autor afirma que, além da necessidade de se estabelecerem padrões de qualidade do ensino-aprendizagem, há também a necessidade de mensurar a eficácia e a eficiência dos sistemas educativos. Além disso, assevera que, para que a educação obtenha resultados concretos, é necessário considerar que a qualidade tem fatores intra e extraescolares.

As dimensões mínimas comuns da qualidade da educação no plano extra-escolar devem incluir a dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos e a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias no âmbito do Estado. No plano intraescolar a qualidade da educação inclui as condições de oferta do ensino, a gestão e organização do trabalho escolar, a profissionalização do professor, o acesso, a permanência e o desempenho escolar (DOURADO, 2007, p. 24-27).

Como apontado por Dourado, outro ponto que necessita ser retomado é a garantia dessas dimensões como dever do Estado em primeiro plano, atestadas pelo artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Observamos que ainda hoje há uma tendência das escolas em geral de responsabilizar e culpabilizar exclusivamente as famílias no que se refere a não permanência dos educandos na escola e fracasso escolar destes. Entretanto, sabemos que tal responsabilidade também pertence ao Estado e à escola. Tal observação ajuda a entender a crescente fragilização da relação escola-família, tornando ainda maior o desafio de pensar um modelo de educação, levando em conta a luta pela qualidade social nesse aspecto.

Gadotti (2008) informa que a qualidade da educação tem um importante componente socioambiental, cultural e político, já que, como mencionado anteriormente, a educação, muitas vezes, é o principal e primeiro acesso dos menos favorecidos a outras questões de qualidade social. Padilha (2007) contribui com essa discussão defendendo a necessidade de uma educação com qualidade *sociocultural e socioambiental*:

Se queremos uma educação para a vida, para a satisfação individual e coletiva, que nos ajude a ter um contato sensível e consciente com o belo e, ao mesmo tempo, que nos ensine a cuidar do planeta em que vivemos de forma sustentável, temos, então, de falar não simplesmente de qualidade de educação, mas, como prefiro chamar, de qualidade sociocultural e socioambiental da educação. Trata-se, nesse caso, de trabalharmos na perspectiva eco-político-pedagógica, que nos remete à formação ampla e integral das pessoas, visando à recuperação da totalidade do conhecimento,

dos saberes, dos sentimentos, da espiritualidade, da cultura dos povos e da história da humanidade em íntima conexão com todas as formas de vida no nosso ecossistema (PADILHA, 2007, p. 22).

O planeta clama por atitudes de respeito ao meio ambiente, à diversidade sociocultural, e ao cuidado nas relações entre os seres. Nesse contexto, uma educação de qualidade visa resgatar o sentimento de pertencimento, coletividade e colaboração por meio de formação que contemple o desenvolvimento integral das pessoas, também enquanto habitantes e extensões do meio em que estão inseridos. Dessa maneira, entendo que uma concepção de educação, que persiga esses ideais, precisa estabelecer conexões compatíveis entre seus atores, tornando todos agentes igualmente responsáveis na realização destes objetivos.

Gadotti (2010), em citação sobre o documento político da Reunião da sociedade civil, realizada em Brasília, no ano de 2004, paralela à quarta reunião do Grupo de Alto Nível da Educação para Todos, definiu a qualidade em educação como

um processo que exige investimentos financeiros de longo prazo, participação social e reconhecimento das diversidades e desigualdades culturais, sociais e políticas presentes em nossas realidades. Queremos uma qualidade em educação que gere sujeitos de direitos, inclusão cultural e social, qualidade de vida, contribua para o respeito à diversidade, o avanço da sustentabilidade e da democracia e a consolidação do Estado de Direito em todo o planeta (Reunião da sociedade civil, 2004, mimeo, p. 1).

Garantir uma educação com qualidade social significa garantir uma aprendizagem transformadora para todos os cidadãos. Muito além do que preconiza a ótica neoliberal de aquisição de conhecimentos úteis e aspectos individualistas e competitivos, a educação, com qualidade social, concentra-se no que se aprende e não no ato de aprender (GADOTTI, 2008, p. 51).

Dessa maneira, pensando no âmbito da organização intraescolar, a gestão da escola, sob o prisma de uma educação com qualidade social, revela um caráter estratégico visando ao exercício da função política e social da instituição educacional. Nesse sentido, muito mais que a administração das questões internas da escola, os gestores escolares se articulam com os atores externos, entre eles, as famílias e a comunidade. A escola representa, a um só tempo, “espaço de democratização e de educação individual e de transmissão dos valores coletivos e da consciência social” (PUIGRÓS, 1998, p. 10). Portanto, a participação, o respeito e a valorização dos

conhecimentos de toda comunidade educativa, incluindo as famílias dos educandos, são pressupostos fundamentais para uma aprendizagem com qualidade social.

Levando ainda em consideração os agentes do ambiente intraescolar, temos como ponto crucial os docentes e sua formação continuada, a qual está intrinsecamente atrelada à garantia de condições de ensino aos educadores, e que por sua vez, são indiscutivelmente necessárias para se pensar em qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

Ampliando a questão formativa com foco na qualidade social, além dos docentes, a educação precisa investir na formação e no exercício para a cidadania desde a infância na democracia como modo de vida, dentro e fora do contexto escolar. Para isso, é imprescindível considerar na relação de ensino aos educandos, a qualidade sociocultural destes, conhecendo os seus projetos de vida sob uma perspectiva ética, estética e ecopedagógica (GADOTTI, 2008, p. 82).

Ferreira (2003) aponta que o ensino é uma prática social

não só porque se concretiza na interação professor/a-aluno/a, mas também porque estes sujeitos refletem, constituem e constroem a cultura e contextos sociais a que pertencem. Falo de uma aprendizagem dos conteúdos da vida que abrangem os conceitos científicos da cultura erudita e os conteúdos éticos de convivência social. Este rigor é o maior humanismo que se pode exigir de todos os profissionais da educação, a fim de que os alunos e alunas, homens e mulheres, profissionais da educação e profissionais em geral, possam desenvolver-se como seres humanos fortes intelectualmente, ajustados emocionalmente, capazes tecnicamente e ricos em caráter (FERREIRA, 2003, p. 113).

Então, por intermédio desse ensino ao qual Ferreira se refere, entendo que a questão da qualidade social na educação remete à finalidade do saber enquanto instrumento do ser cidadão, da busca pelo “ser mais” (FREIRE), não para atender às necessidades do mercado, mas como subsídio para a emancipação individual e por consequência, para emancipação da sociedade.

Podemos afirmar que todos esses aspectos, em relação à qualidade social da educação até aqui mencionados, encaminha-nos a pensar na relação de parceria entre escola e família, almejando o desenvolvimento integral dos educandos, bem como favorecer a formação de toda a comunidade escolar como cidadãos transformadores do *status quo*, o que nos reporta inevitavelmente a um trabalho efetivo e intencional de socialização e conscientização.

Muitos autores sinalizam que a sociedade em geral precisa superar grandes desafios nesse sentido, uma vez que ainda permanece conservadora, como relata Gómez (1998):

A função da escola, concebida como instituição especificamente configurada para desenvolver o processo de socialização das novas gerações, aparece puramente conservadora: garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência mesma da sociedade. Por outro lado, a escola não é a única instância social que cumpre com esta função reprodutora; a família, os grupos sociais, os meios de comunicação são instâncias primárias de convivência e intercâmbios que exercem de modo direto a influência reprodutora da comunidade social (GÓMEZ, 1998, p. 14).

É preciso destacar o que está presente no debate atual: a importância que assume o trabalho de conscientização da realidade social não apenas com os educandos, mas também com suas famílias, instância essa que exerce grande influência na formação das crianças. Em contrapartida, se pensarmos na universalização do ensino pelo menos nas últimas três décadas – o que levou mais crianças a terem acesso a escola – e na crescente demanda de ampliação do tempo diário escolar das crianças – levando cada vez mais famílias a usufruírem das propostas de educação em período integral e fazendo com que as crianças permaneçam mais tempo nesta instituição –, podemos afirmar que, embora a escola não se constitua como a única instituição geratriz dos processos de socialização, tem se constituído cada vez mais como uma das principais. Isso nos faz pensar, a partir das palavras de Gómez (1998, p. 14), que a escola, por meio de sua organização, suas regras e contratos implícitos (ou nem tanto), tem tido peso cada vez maior na propagação das desigualdades.

Muitos se preocupam com o mundo que deixaremos para as crianças, mas não se pode esquecer ser extremamente relevante considerar que crianças, ou cidadãos, deixaremos para o mundo. Serão eles capazes de transformar realidades, injustiças e desigualdades sociais, econômicas e culturais, uma vez que estas são reproduzidas e conservadas pela própria escola?

Por outro lado,

O delicado equilíbrio da convivência nas sociedades que conhecemos ao longo da história requer tanto a conservação quanto a mudança, e o mesmo ocorre com o frágil equilíbrio da estrutura social da escola como grupo humano complexo, bem como com as relações entre esta e as demais instâncias primárias da sociedade (GÓMEZ, 1998, p. 14).

Não se pode ignorar o que já foi feito e deu certo, para não correremos o risco de reforçarmos o desastroso quadro que já está posto nas políticas educacionais, que é a descontinuidade das ações. Ainda assim, prezar pela continuidade de boas políticas de educação não significa fechar os olhos ao que necessita ser mudado, mas sim, afinar o olhar para perceber o caminho já percorrido e aonde se pretende chegar, tendo em mente esse percurso antes de dar os próximos passos. Para Gómez (1998, p. 15), “Nas sociedades contemporâneas, objetivo básico e prioritário da socialização dos educandos na escola é prepará-los para a sua incorporação no mundo do trabalho e também para a sua formação como cidadão para intervenção pública”. Em relação à formação para a cidadania ativa, levando em conta que Gómez converge esse ponto com a preparação para o mercado de trabalho, é possível concluir que, na verdade, tal proposta trata-se de uma maneira velada de manter e/ou reforçar a realidade atual da lógica neoliberal, em prol da “ordem social”. E por meio do direcionamento que a escola dá ao Projeto Político-Pedagógico, mantém e reproduz a lógica neoliberal. Desse modo, o PPP deixa de cumprir com sua real função política, social e pedagógica embasada em princípios democráticos, que defendo neste trabalho, apresentando-se como um documento imposto e “padronizado” por agentes externos à comunidade educativa, reduzido apenas a uma necessidade burocrática obrigatória.

Gómez (1998) nos ajuda a pensar sobre o processo de socialização que a escola deve proporcionar frente à realidade atual:

Deve provocar o desenvolvimento de conhecimentos, ideias, atitudes e pautas de comportamento que permitam sua incorporação eficaz no mundo civil, no âmbito da liberdade do consumo, da liberdade de escolha e participação política, da liberdade e responsabilidade na esfera da vida familiar (GÓMEZ, 1998, p. 15).

E complementa:

Entretanto, a escola através da posição conservadora (ora explícita, ora implicitamente), aceita, transmite e consolida o *status quo*, da realidade que se impõe inexoravelmente, através do individualismo, competitividade e a falta de solidariedade, a igualdade formal de oportunidades e a desigualdade “natural” de resultados em função de capacidades e esforços individuais. É o conformismo e reforço do “capitalismo selvagem” (GÓMEZ, 1998, p. 16).

Uma vez compreendido que a escola é um grande mecanismo de socialização, é imprescindível observarmos a que tipo de socialização o currículo se propõe. Entre

os aspectos existentes, estão a seleção e a organização dos conteúdos do currículo, o modo e o sentido da organização das tarefas acadêmicas, a ordenação do espaço e do tempo na aula e na escola, as formas e as estratégias de valorização da atividade dos educandos, os mecanismos de distribuição de recompensas, como recursos de motivação extrínseca e a forma e grau de provocar a competitividade ou a colaboração, os modos de organizar a participação dos educandos e o clima de relações sociais, presidido pela ideologia do individualismo e da competitividade ou da colaboração e da solidariedade.

Sob essa perspectiva, a socialização, que defendo e que contempla a relação de parceria entre escola e família e a qualidade social da educação, refletindo princípios mais justos e democráticos, em prol de uma educação transformadora, ainda é um grande desafio para a escola, uma vez que aquilo que tem prevalecido no cenário educacional é a ausência de debates e práticas sobre a temática discutida acima. As escolas estão cada vez mais fechadas à participação da comunidade externa e interna, incluindo a atuação docente na gestão escolar. As propostas pedagógicas são impostas por “agentes invisíveis” externos à escola e executadas sem a produção da contrapalavra.

A relação da escola com outras instituições, no que se refere ao contexto social que os educandos estão inseridos (extraescolar) dá-se por meio do estreitamento de relações com as famílias destes e com a comunidade, da qual a escola consegue compreender as especificidades das influências da socialização.

As inevitáveis e legítimas influências que a comunidade exerce sobre a escola e sobre o processo de socialização sistemática das novas gerações devem sofrer a mediação crítica da utilização do conhecimento, em virtude de suas exigências e necessidades econômicas, políticas e sociais. A escola deve utilizar esse conhecimento para compreender as origens das influências, seus mecanismos, intenções e consequências, e oferecer para debate público e aberto às características e efeitos para o indivíduo e a sociedade desse tipo de processo de reprodução (GÓMEZ, 1998, p. 22).

A escola deve direcionar as suas ações e seus projetos de acordo com as necessidades identificadas nos estudos que deve fazer sobre a realidade em que se encontra a comunidade educativa e, por meio de uma relação dialógica, fomentar a reflexão crítica acerca do que está posto e as possibilidades de transformação do ambiente escolar, possibilitando, conseqüentemente, a transformação do espaço social em que a escola está localizada. Afinal, “apenas vivendo de forma democrática

na escola pode-se aprender a viver e sentir democraticamente na sociedade, a construir e respeitar o delicado equilíbrio entre a esfera dos interesses e necessidades individuais e as exigências da coletividade” (GÓMEZ, 1998, p. 26).

A escola democrática exige mudanças, visto que a escola atual não deve continuar a reproduzir com as famílias a mesma posição conservadora que revela com os educandos, na qual a relação escola-família limita-se ora à participação dos responsáveis em reuniões de pais e mestres, nas quais, muitas vezes, reproduz-se o modelo da Pedagogia tradicional desempenhada com os educandos, depositando nas famílias informações, decisões e reclamações sobre o desenvolvimento das crianças e adolescentes, ora quando *convocam* as famílias para resolver conflitos e/ou problemas apresentados pelos educandos, ou em momentos específicos de apresentação de trabalhos, que consideram pertinentes de expor e que, amiúde, encaram como uma obrigação. E é isso também o que recomenda grande parte da legislação, das políticas e programas educacionais voltados à participação das famílias e comunidade escolar.

Diante desse cenário, é urgente e necessário discutir novos caminhos para a relação escola-família, e, nesse aspecto, uma pesquisa realizada com famílias, apresentada pela UNESCO em parceria com o Ministério da Educação, descrita como Documento Interação Escola-Família: subsídios para práticas escolares, de Jane Margareth Castro e Marilza Regattieri (2010), assinala alguns aspectos que devem sempre ser considerados nesse tipo de proposta:

- 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;
- Ações de formação dos educadores: 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;
- Acompanhamento, apropriação das aprendizagens e avaliação das ações: Os três efeitos mais importantes da aproximação com as famílias nas experiências constatadas 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. 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;

- Participação no grupo articulador das políticas intersetoriais: 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 (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 54-58).

Estreitar as relações, estabelecendo parcerias com as famílias no contexto educacional, é uma proposta já reconhecida e amparada pela legislação; entretanto, há pouco conhecimento de como colocar isso em prática por meio de inovações no planejamento pedagógico. Dessa maneira, fomentar a participação das famílias dos educandos e comunidade nas diversas instâncias de democratização da escola (Conselhos Escolares, APM etc.), bem como propor parceria no processo educativo das crianças e adolescentes, ainda é um caminho a ser desvelado pela escola.

O documento *Interação Escola-Família: subsídios para práticas escolares* (2010) apresenta dados de uma pesquisa referentes aos resultados da proposta de interação escola-família, nos quais foram evidenciados um maior compromisso dos educadores com os seus educandos, maior conhecimento das escolas sobre as condições que interferem na aprendizagem de seus educandos, maior participação das famílias e comunidade na escolarização dos educandos, menor evasão e infrequência. Contudo, relacionar as ações de um projeto ou política de interação entre escola e família, com os indicadores de qualidade social da educação, ainda é um desafio que precisará de fundamentação em práticas e pesquisas realizadas sob tal viés.

Referência: Dissertação de mestrado de Bruna Lucena Biscáia. **Relação Escola-família: Contribuições para uma educação democrática, significativa e transformadora**. UNIMES: São Paulo, 2019.

- **Vídeo:** “O futuro de uma criança vale todo o sacrifício”; Metlife, disponibilizado no *YouTube*. O vídeo traz à baila a importância da participação da família na formação das crianças.



https://www.youtube.com/watch?v=AGK3Npl_EuM

-**Tarefa:** “Diálogo com os familiares”. Disponibilizarei questões norteadoras para os educadores cursistas colocarem-nas em prática com as famílias de suas escolas, a fim de que possam ouvi-las em suas expectativas e necessidades.

(As questões serão as mesmas utilizadas nas entrevistas realizadas com as famílias, sujeitos dessa pesquisa).

- **Fórum:** “A família como obra de arte”. Análise da obra “A família” de Tarsila do Amaral e resposta ao questionamento: O que significa família para você?

Fórum - Qual é a sua concepção de família?

Olá, queridos cursist@s!!

Neste fórum iremos analisar a obra “**A família**” de Tarsila do Amaral. Após a análise da obra faremos uma reflexão sobre qual o significado de família para cada um de vocês.

Observação: Não é necessário neste momento realizar pesquisa para responder a este questionamento. A proposta é que você compartilhe conosco o seu conhecimento prévio.

Bom fórum a todos!!





Obs: A intenção é identificar as concepções prévias dos cursistas acerca do que entendem por família, comparando uma representação de um núcleo familiar da década de 20 com as organizações familiares atuais, intencionando impulsionar um diálogo acerca das transformações familiares ocorridas ao longo do tempo, bem como o rompimento de paradigmas de família ideal e, conseqüentemente, a compreensão de família real.

PROPOSTA A DISTÂNCIA: UNIDADE TEMÁTICA I: A FAMÍLIA

- **Apresentação no Google/Texto:** “Um olhar sobre a organização da família”.

O termo “família” vem do latim *famulus*, que significa “criado” ou “servo” – ou seja, escravo doméstico. Inicialmente, a palavra designava o conjunto de empregados de um senhor, e só mais tarde passou a ser utilizada para determinar um grupo de pessoas que, unidas por laços consanguíneos, viviam na mesma casa e estavam submetidas à autoridade comum de um chefe.

A família, considerada a primeira célula de organização social, vem passando por mudanças significativas ao longo da história. Medeiros (1997) pontua que a

família, por ser mais antiga que o Estado, constitui-se como célula germinal da comunidade estatal.

No que concerne à evolução da família, Engels (1884) evidencia três estágios pré-históricos da cultura: estado selvagem, barbárie e civilização, e a eles atribui três conceitos de família: Punaluana, Sindiásmica e Monogâmica.

Punaluana significa associação, casamento em grupos. Na família Punaluana, o matrimônio ainda estava no início, e o incesto (entre irmãos e primos) passou a ser proibido.

Após essa proibição, surge a família Sindiásmica, na qual o homem era casado com uma mulher, mas a infidelidade e a poligamia ainda eram seus direitos. A mulher deixa de relacionar-se com vários homens e passa a relacionar-se sexualmente com apenas um homem. Caso isso não fosse respeitado, e se fosse constatado o adultério, a mulher era castigada cruelmente.

Nesse contexto, o número de mulheres com as quais o homem podia se relacionar era reduzido, o que resultou na prática de rapto ou compra de mulheres. É também nesse momento que passa a existir o Heterismo, a prevalência do homem sobre a mulher, conceito que se desenvolveu ao longo dos anos, chegando ainda aos dias atuais. O Heterismo reduziu as mulheres a objetos do prazer masculino, sem direitos (ENGELS, 1884).

Em decorrência da dificuldade de os homens manterem uma esposa, surge o casamento, dando origem à família monogâmica, caracterizada pelo matrimônio e pela procriação. O homem é o centro do poder e somente ele poderia romper o casamento, caso sua esposa o traísse ou fosse estéril.

Por outro lado, e segundo lei da época – o Código de Napoleão –, era permitido ao homem ser infiel, desde que não levasse outras mulheres para o lar conjugal. À mulher, cabia ser propriedade do marido e progenitora dos filhos, preconizando-se a anulação do casamento, caso apresentasse esterilidade.

Com o Cristianismo sendo reconhecido como religião oficial durante a Idade Média, a igreja exerceu forte influência sobre o conceito de família: o casamento foi transformado em sacramento, e a família, convertida em célula-mãe da instituição religiosa.

Após a Segunda Guerra Mundial, simultaneamente ao distanciamento do Estado em relação à Igreja (laicização), a mulher começa a recuperar espaço na sociedade, principalmente no que se refere à inserção no mercado de trabalho e à

invenção da pílula anticoncepcional; este mudou a essência dos relacionamentos, face a uma maior liberdade sexual e rompimento de tabus (ENGELS, 1884).

Destarte, com o passar do tempo, a instituição deixou de conviver em grandes grupos e, a partir do século XIX, a família da Pós-modernidade começou a substituir a finalidade de manter bens e honra pelo objetivo de estabelecer relação de afetividade entre os membros, buscando constantemente pela felicidade.

O estudo iconográfico apresentado por Ariès (1981) corrobora com os apontamentos de Engels (1884) referentes à evolução das famílias: considera-se desconhecido, na Idade Média, o sentimento de família. Este nasceu entre os séculos XV e XVI. Nessa concepção, os laços de sangue não diziam respeito apenas a um “único grupo, e sim dois, distintos embora concêntricos: a família ou *mesnie*, que pode ser comparada à nossa família conjugal moderna, e a linhagem, que estendia sua solidariedade a todos os descendentes de um mesmo ancestral” (ARIÈS, 1981, p. 143).

Nesse ponto histórico, a família compreendia os membros que residiam juntos e, às vezes, “agrupava em torno dos pais os filhos que não tinham bens próprios, os sobrinhos ou os primos solteiros” (ARIÈS, 1981, p. 143). Haveria, supostamente, certa oposição entre a família e a linhagem: “os progressos de uma provocariam um enfraquecimento da outra, ao menos entre a nobreza”.

Essa tendência à indivisão da família, que aliás não durava além de duas gerações, deu origem às teorias tradicionalistas do século XIX sobre a grande família patriarcal. A família conjugal moderna seria, portanto, a consequência de uma evolução que, no final da Idade Média, teria enfraquecido a linhagem e as tendências à indivisão (ARIÈS, 1981, p. 143).

A isso, Ariès acrescenta o sentimento de infância como “o sentimento da família, que emerge assim nos séculos XVI-XVII, é inseparável do sentimento da infância. O interesse pela infância não é senão uma forma, uma expressão particular desse sentimento mais geral, o sentimento da família” (ARIÈS, 1981, p.182).

Aparentemente contraditório, o fato que evidencia o surgimento do sentimento de família é a extensão da frequência escolar, pois, na Idade Média, a educação era garantida pela aprendizagem junto aos adultos e, a partir dos 7 anos, as crianças eram enviadas para viver com outras famílias que não as suas, geralmente, em pensionatos particulares ou na casa dos mestres. Ariès (1981) destaca que, a partir do século XVIII,

[...] a educação passou a ser fornecida cada vez mais pela escola. A escola deixou de ser reservada aos clérigos para se tornar o instrumento normal da iniciação social, da passagem do estado da infância ao do adulto. Essa evolução correspondeu a uma necessidade nova de rigor moral da parte dos educadores, a uma preocupação de isolar a juventude do mundo sujo dos adultos para mantê-la na inocência primitiva, a um desejo de treiná-la para melhor resistir às tentações dos adultos. Mas ela correspondeu também a uma preocupação dos pais de vigiar seus filhos mais de perto, de ficar mais perto deles e de não abandoná-los, mas, mesmo temporariamente, aos cuidados de uma outra família. A substituição da aprendizagem pela escola exprime também uma aproximação da família e das crianças, do sentimento da família e do sentimento da infância, outrora separados (ARIÈS, 1981, p. 232).

A escola passa a ser vista como protetora da infância e como um refúgio, para as crianças, das malícias da vida adulta. O objetivo era que as crianças da classe dominante (nobres, burgueses, artesãos e lavradores ricos) passassem o maior tempo possível na escola, e que esta assumisse o papel de os educar e preparar para a sociedade.

Como vimos anteriormente, o sentimento de família moderna nasce ao mesmo tempo em que surge a escola, ou ao menos, em que surge o hábito geral de educar as crianças. A ideia da escolarização preconizada ao longo da história visa retirar as crianças do mundo dos adultos para que possam ser “civilizadas”. Assim, o sentimento de família está intrinsecamente relacionado à escola, uma vez que famílias veem a escola, para as crianças e adolescentes, como uma instituição que irá afastá-los das malícias da vida adulta, mas, mesmo que contraditoriamente, irá prepará-los para o mundo adulto (ARIÈS, 1981).

Para Ariès (1981), a ideia de família, que antes era ampla, composta por vários membros que moravam juntos, com ou sem laços consanguíneos, passa, a partir do século XVII, a assumir uma nova configuração. Desse modo, a principal característica que a distingue das famílias medievais é a volta das crianças para as casas de suas famílias.

Em conformidade com seus estudos, Ariès (1981, p. 189) destaca que, a partir daquele momento, “a criança tornou-se um elemento indispensável da vida cotidiana, e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro. Ela não era ainda o pivô de todo o sistema, mas tornara-se uma personagem muito mais consistente”.

Nesse sentido, a família do século XVII, que ainda não era a família moderna, configurava-se enquanto um centro de relações sociais: “a capital de uma pequena

sociedade complexa e hierarquizada, comandada pelo chefe de família” (ARIÈS, p. 270). Já na família moderna, ao contrário, a energia é consumida em torno das crianças, em detrimento dos outros membros da família.

Essa evolução da família medieval para a família do século XVII e para a família moderna durante muito tempo se limitou aos nobres, aos burgueses, aos artesãos e aos lavradores ricos. Ainda no início do século XIX, uma grande parte da população, a mais pobre e mais numerosa, vivia como as famílias medievais, com as crianças afastadas da casa dos pais. A partir do século XVIII, e até nossos dias, o sentimento da família modificou-se muito pouco. Ele permaneceu o mesmo que observamos nas burguesias rurais ou urbanas do século XVIII. Por outro lado, ele se estendeu cada vez mais a outras camadas sociais (ARIÈS, 1981, p. 189).

No século XVIII, a família começou a manter distância da sociedade, restringindo-a a um espaço limitado, na qual a organização das casas (com cômodos independentes e bem delimitados) passou a corresponder a essa nova preocupação de defesa contra o mundo (ARIÈS, 1981).

É relevante situar que essa época é influenciada pelas duas revoluções: industrial e política, o que nos leva a associar o desenvolvimento da família nuclear à industrialização. Assim, desde os séculos XVIII e XIX, a intimidade e a privatização da vida familiar são progressivamente preservadas. Outrossim, emerge o investimento na escolarização dos filhos, caracterizando a nova concepção de família moderna na qual são patentes as questões afetivas e educativas.

No século XIX, o sentimento de família tornou-se forte em torno da família conjugal, família formada pelos pais e seus filhos, sendo raro na iconografia estudada por Ariès (1981), uma tela que reunisse mais de duas gerações.

Quando netos ou filhos casados aparecem, é sempre discretamente, como uma coisa sem importância. Nada aí lembra a antiga linhagem, nada acentua a ampliação da família ou a grande família patriarcal, essa invenção dos tradicionalistas do século XIX. Essa família, ou a própria família, ou a menos a idéia que se fazia da família ao representá-la e exaltá-la, parece igual a nossa. O sentimento é o mesmo (ARIÈS, 1981, p. 153).

Além disso, Ariès (1981) enfatiza que naquele momento passou-se a basear na afeição toda realidade familiar, em um clima afetivo e moral, oriundos de uma maior intimidade entre pais e filhos.

Os tratados de civilidade, considerados descrições de boas maneiras que se dirigiam tanto às crianças quanto aos adultos, seguiam os modelos da Idade Média, e

explicavam como um homem bem educado devia se comportar, lembrando os costumes estabelecidos, que outrora não eram redigidos, mas igualmente respeitados (ARIÈS, 1981, p.176).

A *Civilité nouvelle* de 1671 já era algo como um tratado de educação para os pais, o que não acontecia com os manuais de civilidade tradicionais, concebidos como simples registros de costumes estabelecidos. Ela aconselhava como fazer para corrigir as crianças, em que idade se devia começar a ensinar-lhes as letras, e assim por diante. “A criança deverá repetir em casa o que tiver aprendido na escola ou no colégio, ou então deverá aprender em casa o que tiver de recitar diretamente diante do mestre” (ARIÈS, 1981, p. 176).

Aqui cabe um apontamento: será o modelo “escola para pais” um retrato atual dos tratados de educação do século XIX, no qual intenciona-se “ensinar” ou “instruir” as famílias sobre os seus deveres e suas responsabilidades, e de aconselhá-las em suas condutas com relação às crianças? Preocupo-me quando vejo práticas semelhantes ainda no século XXI, mascaradas de proposta do governo/escola para “ensinar as famílias” como colaborar ou como devem “participar” da vida escolar das crianças e adolescentes, unilateralmente, sem diálogos, sem escuta, sem construção coletiva e respeito a diversidade e especificidades.

A família moderna surge no fim do século XIX e início do século XX; nelas, seus membros se unem pelo sentimento, costume e o gênero de vida. Além disso, há também uma ascendência moral, que vai de encontro à promiscuidade anterior:

Compreende-se que essa ascendência moral da família tenha sido originariamente um fenômeno burguês: a alta nobreza e o povo, situados nas duas extremidades da escala social, conservaram por mais tempo as boas maneiras tradicionais, e permaneceram indiferentes à pressão exterior. As classes populares mantiveram até quase nossos dias esse gosto pela multidão. Existe portanto uma relação entre o sentimento de família e o sentimento de classe (ARIÈS, 1981, p. 195).

Ariès (1981, p. 196) afirma que as famílias e as classes daquela época reuniam indivíduos que se aproximavam por semelhança moral e identidade de gênero de vida. Nesse viés, o autor ainda destaca que o sentimento de família, de classe e, talvez em outra área, o sentimento de raça, surgem, portanto, como as manifestações da mesma intolerância diante da diversidade, de uma mesma preocupação com a uniformidade.

Sob o ponto de vista político, as revoluções liberais, introduzindo o casamento civil e relegando o casamento religioso para o domínio das escolhas privadas

e posteriormente o divórcio, inclusive para os casamentos religiosos, representam uma forma de revolução nos alicerces tradicionais da família sob a égide da Igreja Católica, dando lugar ao aparecimento da família burguesa que predominou até à segunda metade do século XX. Refira-se, no entanto, que até então, a generalidade das famílias formavam-se tendo por base o casamento religioso e tendiam a orientar-se, em muitos aspectos, pelas normas emanadas da Igreja Católica ou da Igreja Protestante, o que veio a modificar-se bastante após os anos sessenta-setenta do mesmo século (LEANDRO, 2006, p. 66).

Entretanto, atualmente, já no século XXI, o sentimento e a concepção de família considerada “normal”, “estruturada”, nuclear, ainda se mostra forte na sociedade e na instituição escolar. É comum encontrarmos educadores relacionando dificuldades de aprendizagem, ou relacionamentos com educandos, às suas concepções de família “desestruturada”. Não raro, vemos a escola julgar famílias (em geral, das classes menos favorecidas) como desestruturadas, quando se tratam de famílias numerosas, dissonantes da organização nuclear de família burguesa do século XVIII, que se estende até os dias atuais como o “modelo adequado”.

A partir da Constituição Federal de 1988, a família recebeu novos contornos, vislumbrando princípios e direitos conquistados pela sociedade. Diante da nova perspectiva, o modelo de família tradicional passou a ser mais uma forma de constituir um núcleo familiar, que, em conformidade com o artigo 226, passa a ser uma comunidade fundada na igualdade e no afeto:

Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.

§ 1º O casamento é civil e gratuita a celebração.

§ 2º O casamento religioso tem efeito civil, nos termos da lei.

§ 3º Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento.

§ 4º Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.

§ 5º Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher.

§ 6º O casamento civil pode ser dissolvido pelo divórcio, após prévia separação judicial por mais de um ano nos casos expressos em lei, ou comprovada separação de fato por mais de dois anos.

§ 7º Fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, o planejamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas.

§ 8º O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações (BRASIL, 1988).

A Constituição Cidadã de 1988 propiciou uma profunda transformação na estrutura social e familiar. A lei teve como caráter garantir o respeito aos princípios institucionais, nos quais, além da igualdade e liberdade, a dignidade da pessoa humana era o princípio fundamental.

Atualmente, a constituição familiar configura inúmeros arranjos em suas relações, porém, sem a definição de um modelo, ou padrão único e ideal de família. Como exemplos de arranjos familiares, tem-se: nuclear, monoparental, patriarcal, matrifocal, recomposta, desajustada, poligâmica, extensas, dentre outros tipos de família existentes atualmente.

Assim, as famílias contemporâneas assumem novos formatos: famílias com base em união livre; famílias monoparentais dirigidas pelo homem ou pela mulher – sendo que, segundo indica Taiar (2017), 40% dessas famílias são dirigidas pelas mulheres – divorciados gerando novas uniões (famílias recompostas); mães adolescentes solteiras que assumem seus filhos; mulheres que têm filhos sem companheiro estável; famílias de irmãos com filhos sem a presença dos pais ou dos companheiros – os irmãos que se organizam juntamente com os filhos, formando uma nova organização; famílias compostas por avós, filhos e netos, entre outras.

Dessa maneira, vemos que a organização das famílias passa a incluir novos arranjos que refletem mudanças socioculturais, sendo mais propício falar em famílias e não num único modelo específico de família (GOMES, 1994).

Nesse sentido, Genofre (1997) assevera que o conceito de família foi ampliado, sendo considerada pelo Art. 227, parágrafo 5º do Código Civil Brasileiro de 11 de janeiro de 2003, qualquer união estável entre pessoas que se gostem e respeitem-se. Portanto, para ele, o traço dominante da evolução da família é sua tendência a se tornar um grupo cada vez menos padronizado e hierarquizado, mas, sim, fundado na afeição mútua. Além disso, independentemente da formação familiar, os membros de modo geral buscam uma relação monogâmica, baseada no respeito e afeto.

De acordo com Bataglia (*apud* REIS, 2010), a concepção de família pode ser considerada como:

[...] um sistema aberto em permanente interação com seu meio ambiente interno e/ou externo, organizado de maneira estável, não rígida, em função de suas necessidades básicas e de um *modus* peculiar e compartilhado de ler e ordenar a realidade, construindo uma história e tecendo um conjunto de códigos (normas de convivências, regras ou acordos relacionais, crenças ou

mitos familiares) que lhe dão singularidade (BATAGLIA *apud* REIS, 2010 p.16).

Portanto, para os autores, a família é um sistema no qual a estrutura está aberta a modificações, interagindo com o meio em que está inserida. Entretanto, diversas instituições da sociedade, incluindo a escola, ainda insistem em querer homogeneizar e estabelecer um padrão adequado de família (família nuclear), ignorando todas as transformações culturais, políticas, econômicas, religiosas e sociais vividas até o presente momento. Em consequência, a mesma instituição escolar tende a desejar homogeneidade também dos educandos.

Assim, é urgente e necessária a quebra desse paradigma e um novo olhar sobre as tipologias das famílias atuais por parte da escola, a fim de romper com a intenção de padronizar e julgar as diversas constituições familiares, assim como responsabilizá-las pelos fracassos escolares sob o viés de um “modelo ideal” de família.

Independentemente do tipo de organização, atualmente, a família é considerada um dos maiores recursos de sustentação para a pessoa e para a sociedade, sendo escolhida como parceira da administração pública para a realização de políticas sociais (PETRINI; MENEZES; MOREIRA, 2012).

No que concerne à educação familiar, é possível observar que, em um espaço de quatro a cinco décadas, esta vem apresentando consideradas modificações, conforme destaca Alves (2012):

Aspectos específicos focalizados mostram que: 1) a autoridade dos adultos, num espaço de quatro a cinco décadas, passou de extremamente valorizada a criticada e abandonada, sobretudo para as famílias de camadas médias, uma vez que a maneira de educar, impondo a obediência aos filhos, é um padrão mais comum entre as de camada popular; 2) a consistência quase absoluta de regras e normas, estabelecendo o certo e o errado de maneira geral e imutável, caminha gradativamente para a ausência de constância no que é permitido e interdito, o que gera grande insegurança nos pais quanto ao que devem fazer, ao mesmo tempo que abre espaço para uma desorganização das práticas, podendo ser interpretado como descaso para com os filhos e colocando estes adultos como negligentes; 3) por outro lado, a valorização extremada da autonomia e do bem-estar das crianças, independentemente de rede de apoio às famílias, tem com consequência que os pais fiquem com a tarefa de prover condições e permitir escolhas, modificando-se grandemente o seu papel e trazendo sobrecarga para os de baixa renda (ALVES, 2012, p. 19-20).

Nesse sentido, é possível inferir que, além das inúmeras possibilidades de organização familiar, é preciso também conhecer, respeitar e considerar as condições

socioeconômicas e culturais das famílias, a fim de perceber a realidade, dificuldades e recursos que elas dispõem para que seja possível pensar em projetos que promovam o desenvolvimento dos seus integrantes.

Compartilhando da mesma opinião, Petrini (2003) define:

[...] a família afetada pelas mudanças socioculturais, éticas e religiosas, reage aos condicionamentos externos, e ao mesmo tempo, adapta-se a eles, encontrando novas formas de organização. Na diversidade de modelos permanece o núcleo da família como relação de gêneros entre identidade e diferença e como relação de gerações. A família é um dos mais importantes pontos de encontro entre natureza e cultura, na qual os aspectos que o ser humano partilha com o mundo animal são organizados segundo um ideal de dignidade e felicidade, especificamente humanos (PETRINI, 2003, p. 5).

Sob essa ótica, pode-se afirmar ser impossível dissociar o sujeito da sua família e do contexto em que está inserido. Dessa maneira, o conhecimento e a compreensão sobre os educandos e, por consequência, de suas famílias, oportuniza, a toda comunidade escolar, a construção colaborativa de uma proposta política pedagógica contextualizada, significativa e de qualidade.

Referência: Dissertação de mestrado de Bruna Lucena Biscáia. **Relação Escola-família: Contribuições para uma educação democrática, significativa e transformadora**. UNIMES: São Paulo, 2019.

- **Apresentação:** “A família que se pensa e a família que se vive”. Referência: Heloísa Szymanski.

A família pensada.

Em nossas pesquisas, ao aprofundarmos as análises de nossas observações e dos depoimentos, começamos a notar que as pessoas, sempre que falavam da vida da sua família, pareciam estar a compará-la com alguma “outra” família. Esta parecia ser a certa, a boa, a desejável e a família em que se vivia era a “diferente”.

Em alguns casos aquela “outra” família, que chamaremos de “pensada”, pedia uma organização impossível dentro das circunstâncias vividas. As pessoas tinham que fazer malabarismos para manter a encenação de uma organização que não era possível de ser vivida. Exemplificando: a família pensada de um dos grupos familiares estudados pedia um homem provedor de recursos materiais e uma mulher que só

cuidasse dos filhos e da casa. Só que o homem não trabalhava e não ganhava nada, mas proibia a mulher de trabalhar, o que a obrigava a trabalhar às escondidas.

Em outros casos, a família em que se vivia era vista como um desvio de um modo “estabelecido” de se viver. É o caso de uma família que dizia ser “uma charada” porque era constituída só por mulheres e as relações de parentesco não eram só as consanguíneas. Só por mulheres porque uma mulher viúva criou as filhas de uma parenta, que mais tarde se separaram dos maridos (e deixaram os filhos para serem criados por ela) e uma afillhada, mãe solteira. Todas consideravam a mulher, sua mãe e ela chamava as crianças de netos. Além disso, havia uma complicadíssima rede de “parentes” colaterais, alguns sem nenhum parentesco real.

Nesse caso, a família pensada permanecia como referencial, sem que nenhum dos membros dessa família tivesse a intenção de segui-la. Apenas considerava a sua como desviante.

Em ambos os casos não se parou muito para pensar sobre a natureza de uma e outra família, nem sobre o real valor de cada uma, uma era tida como a diferente e a outra como desviante.

No 1º caso, a família pensada teve o poder de interferir tanto na vida da família que, se levada ao extremo, ameaçava a própria sobrevivência física daquelas pessoas. Não havia espaço para uma solução alternativa. Isto trazia descontentamento e frequentes atritos entre o casal.

No 2º caso, a família pensada não tinha tal poder de interferência, mas causava nas pessoas a sensação de serem diferentes e não necessariamente para melhor. O modelo pensado foi aceito e tido como bom e a alternativa vivida como um desvio que marginaliza.

Em outros casos, a distância entre o pensado e o vivido é tão grande e incomoda tanto que a forma de diminuir essa diferença é olhar a realidade de uma outra forma. Por exemplo, para criar o contato (que, na realidade é íntimo) do marido com as ex-mulheres, a mulher atual preferiu redefinir a relação dele com elas. como sendo apenas de cuidado paterno (com os filhos que ele teve com elas). Nada muda, mas com essa redefinição, coerente com a família pensada, cessaram as brigas do casal.

Neste caso, esse malabarismo foi necessário para que a mulher pudesse lidar com a cobrança que a vizinhança fazia em relação ao marido (dela). Fica então claro um outro aspecto da família pensada, o controle do grupo social que pressiona a

adoção de um modelo. Agir diferentemente desse “pensado” grupal acarreta as consequências advindas da pressão do grupo. Agir coerentemente com o modelo preserva socialmente a própria imagem.

Se observarmos mais de perto, veremos haver algo comum nesses “pensados”. É a impessoalidade. Quer seja baseado na tradição, trazido pelo grupo, transmitido pelas instituições ou pela mídia (geralmente tudo isso junto), o pensado não é pessoal. Isto é, não foi a pessoa que chegou a ele por um processo de reflexão; entretanto ele é poderoso.

Sua ação se faz sentir no agir das pessoas, direcionando-as nas suas escolhas e decisões quanto ao que fazer na vida familiar; nas expectativas em relação aos membros da família; nos sentimentos em relação aos outros; na imagem (e valorização) de si mesmo como pessoas e famílias.

Quanto a esse último aspecto (valorização), cabem alguns comentários. Quando, por condições impostas pela vida (dificuldades econômicas, miséria, abandono do(a) companheiro(a), mudanças de local), a situação que as pessoas passam a experimentar distancia-se daquele sonho em que o casal é estável, os filhos felizes, a mulher, o homem, amados e amando, o não conseguir viver esse sonho é visto como incompetência. Os “outros” (impessoais) conseguem viver direitinho, mas nós... Parece que os outros tiveram competência para manter um(a) companheiro(a), filhos obedientes e nós não.

Esse raciocínio aponta para uma falta de observação que acomete as pessoas quando elas ficam infelizes, pois ao redor há muitas famílias que não se adequam ao sonho de uma família feliz. Isso faz pensar que esses “outros” sejam membros de camadas socioeconômicas mais altas. Isso faz com que eles, além de serem mais pobres, sintam-se também inferiores, ou, pelo menos, discriminados.

Ao buscar adequar-se com o pensado, isso, além de cegá-los para olhar em torno, amortece-os para considerar outras possibilidades de ação dentro de suas condições.

Em observações feitas com pessoas de outros segmentos sociais, de níveis socioeconômicos mais altos, constatou-se essa mesma falta de crítica no pensado tomado como modelo. As relações entre homem-mulher, pais e filhos, jovens e velhos estavam preestabelecidas, e não vivê-las conforme o esperado também era visto como competência pessoal, ou como um “arranjo” inevitável. Os atritos surgem entre

as pessoas quando as expectativas não são elas em questão, eu e o outro. E sempre fica a sensação de que se não estou vivendo o modelo, o errado sou eu.

É certo que nem todos vivem sob a tirania desse modelo pensado. Uma das famílias estudadas apresentava uma grande proximidade entre o seu discurso e o seu vivido. Os casamentos e separações acontecem sem nenhuma formalidade civil e mesmo o registro civil dos filhos era negligenciado. A estrutura da família era matriarcal e o grupo mãe-filhos seguia sua vida, autônoma em relação à figura masculina cambiante. A mãe optou por uma estrutura que pode fazer frente às dificuldades econômicas extremas; mãe e filhos maiores trabalhavam e aqueles maiores que não trabalhavam cuidavam dos menores. Apesar de sua condição material precária, essa família vivia com dignidade, resultante, talvez, do sentimento de que a solução adotada era adequada às condições presentes.

Vimos até agora o pensado-modelo, aquele que recebemos pronto da sociedade mas o pensado também é formado no decorrer da vida em família. Expectativas, regras, crenças e valores vão sendo aos poucos também construídos no âmbito da cultura familiar. Esses aspectos são frequentemente questionados, geralmente pelas gerações mais novas, que, muitas vezes, se propõem a não fazer o que seus pais fizeram (especialmente no que diz respeito à educação de crianças e relacionamento de casal). Percebe-se o impacto dessa “cultura” de família quando duas pessoas resolvem casar-se. Inúmeros aspectos da convivência cotidiana vêm carregados de valores e expectativas, nem sempre os mesmos, e, em geral, cada um acha melhor os próprios, ou seja, quem deve mudar é o outro.

Com a criação de um novo núcleo familiar, uma nova “cultura” vai se formando, muita coisa das “culturas” das famílias de origem são repetidas, muitas modificadas, e novos aspectos podem ser incorporados. Essa incorporação depende do grau de abertura da nova família a grupos de influência, como amigos, grupos de trabalho e comunidade. Depende também da disponibilidade em aceitar a contribuição dos filhos que, geração nova, vivem e compreendem um mundo em que os pais não vivem e, além do que, interpretam-no na perspectiva da geração passada.

Nota-se também, além do social mais amplo e do grupo familiar, um componente individual na construção da família pensada. Cada pessoa tem expectativas, crenças, valores e interpretações próprias em relação à família que quer (ou não) construir. A história de vida de uma pessoa leva-a a encarar a si, ao outro e ao mundo de uma forma pessoal. O que ocorre numa família atinge seus membros de

forma muito diferente. Os componentes individuais dão uma tonalidade característica às interpretações pessoais. O que para um é ordem, para outro pode ser autoritarismo. O que para um é cuidado, para outro pode ser sufoco; o que para um é silêncio, para outro é indiferença. O mesmo ocorre na construção do pensado, a partir da interpretação do vivido.

Pode-se, então, observar pelo menos três vertentes na formação desse pensado: o cultural e o social mais amplo, o familiar e o social mais restrito e o individual. Desnecessário dizer que há uma estreita relação entre essas três vertentes.

Imaginemos uma pessoa que, vivendo sob essas influências, construiu uma ideia de família. Como a maioria de nós, nunca parou muito tempo para pensar de forma sistemática sobre o assunto. Ela aprova certas coisas, desaprova outras; gosta de certos modos de agir, não gosta de outros; sente-se confortável em determinados ambientes familiares e não em outros. De forma vaga, porém arraigada, seu pensado está estabelecido. Arraigada porque manifestar-se-á com toda a pujança em momentos de decisão e, principalmente, se for contrariado.

Como esse pensado poderá entrar na vida dessa pessoa? Vimos que ele pode assumir a forma de um modelo acabado, e que deve ser implantado, e é o certo. É o pensado tirânico, tendo em vista não considerar condição social, tempo, características individuais. Para se conseguir a implantação desse pensado, é preciso, no mínimo, que todos da família pensem exatamente do mesmo modo. Se não, só um modo de agir autoritário garante sua implantação. A família, no caso, é vista prioritariamente como transmissora de cultura. Deve repetir o que sempre foi feito. A “verdade” é aquilo que foi passado pelas instituições.

É um modo impessoal de lidar com esse pensado. Impessoal porque não se posiciona como um indivíduo único, considerando as próprias condições de vida, do momento histórico, das necessidades individuais. Vimos isso ao analisarmos as duas primeiras famílias.

É cômodo também adotar esse pensado, não se precisa pensar, nem mudar nada, principalmente se se tem uma posição privilegiada nesse modo de pensar família. Mudar para quê? Perder, ou dividir o poder e os privilégios? Pensar e ter que considerar o contexto social mais amplo, que talvez também precise mudar? É um empreendimento que nem todos querem assumir. Principalmente quem tem interesse em que as coisas mudem.

Aferrar-se a esse pensado-tirânico, imutável, pode também trazer a imagem de si mesmo como incapaz ou impotente para fazer uma crítica pessoal e menos para propor uma mudança. Essa pessoa, que acha não saber ou não poder, assume o pensamento daqueles que ela acha que sabem e podem definir regras, valores, expectativas e crenças.

Do que se pode depreender na nossa pesquisa, no trabalho clínico e observação comum, esse pensado-tirânico traz muita insatisfação ao relacionamento familiar, quando os membros menos privilegiados são submetidos, quando não se ouvem nem se permitem críticas, quando não se incorporam contribuições das gerações mais novas. Alguns dos recursos usados pelos descontentes são a mentira, o afastamento, a passividade rancorosa.

O pensado-modelo não entra na vida das pessoas só dessa forma tirânica (mais ou menos branda). Pode ser um pensado-referência, ainda o certo, mas adaptado às circunstâncias da família. Vai-se vivendo, mas com aquela sensação de “se eu pudesse, tudo seria diferente”, “se as coisas tivessem seguido um rumo diferente, minha família seria igual às outras”. Algumas vezes sofre-se com a discriminação ou falatório, noutras habita-se com satisfação a nova família, apenas com a sensação de ser diferente.

Nesse caso já houve uma certa independência, na ação, na escolha que considerou necessidades individuais e do momento. Houve coragem. Implícita está a valorização da escolha pessoal. Família, aqui, além de reprodutora e transmissora da cultura, pode ser também um lugar onde as pessoas buscam seu bem-estar, mesmo que a solução encontrada não siga o modelo vigente.

Quando resolvemos escolher um caminho de vida diferente daquele proposto pelo modelo, estamos criando uma condição nova, que pode vir a ser um novo pensado. Só que agora é o *nosso* pensado, construído com a realidade da nossa vida, nosso sofrimento, nossas conquistas e que mais tarde também poderá ser modificado.

A família vivida: O vivido como solução.

A família vivida refere-se aos modos de agir habituais dos membros de uma família. É a que aparece no agir concreto do cotidiano e que poderá ou não estar de acordo com a família pensada.

A família vivida se manifesta como uma solução, isto é, como caminhos que vamos escolhendo diante das situações que nos vão se apresentando (situações que, na sua maioria, são consequências de nossas escolhas prévias).

O casal entra na relação a dois, com vista à formação de uma família, com uma ou duas propostas de família pensada. Ao tentar pô-las em prática, encontra-se diante do concreto que exige soluções imediatas. Esse concreto tanto pode materializar-se em dificuldades econômicas, como em hábitos de convivência ou em deslocamentos geográficos, por exemplo.

É aí que começam os arranjos e vão-se adotando modos de agir que se cristalizam num vivido às vezes muito distante de um pensado. Por exemplo, um pode acostumar a acomodar-se sempre aos desejos do outro e este, certamente, não era o ideal de relação que essa pessoa queria quando se casou.

Esta solução foi a escolha de uma possibilidade que apareceu como a viável num determinado momento. Ela tem o caráter da realidade vivida, distante muitas vezes de um pensado idealizado, que não conhece barreiras para sua realização.

A solução evidencia as limitações encontradas no dia-a-dia para a realização de um sonho. Só que nem sempre a inadequação é atribuída ao sonho, mas à solução, que aparece como uma prova de incompetência de quem a escolheu. Um exemplo super simplificado: uma pessoa que resolve separar-se do companheiro pode sentir-se “fracassada” porque não manteve o relacionamento. A solução (separação) é considerada como inadequação e não o sonho (impossível, no caso) de convivência duradoura com aquela pessoa. Talvez uma crítica mais sensível ou mais intuitiva no começo do relacionamento impedissem a construção de um castelo de areia.

A solução aparece como o caminho indesejado, vai assumindo o caráter de não escolhido e não imposto pelas vicissitudes da vida. Até mesmo como algo transitório, improvisado, provisório. Algo onde não se habita, acampa-se, arranjando-se como se pode.

Vive-se numa nostalgia de um pensado irrealizado e irrealizável quando não se encaram as soluções como viabilizações de escolhas feitas segundo as possibilidades e limites do momento.

Quando se passa a habitar a solução ela vai assumindo o caráter de uma construção que servirá de base para um novo pensado.

Exemplos de soluções que tiveram que ser tomadas, mas que eram o caminho idealizado:

- a. A família sem o pai, por decisão de separação, em que há demora em estabelecer novas regras e *modus vivendi*, para a família de pais separados é um sinal de que se está “acampando” e não habitando a nova família. A relutância em mudar hábitos carrega a nostalgia de um sonho que não se pode ser vivido e assinala a dificuldade de adaptação a uma nova realidade e, conseqüentemente, a apropriação dela.
- b. A mulher que adquire uma atividade profissional para participar na divisão das despesas e não se organiza para criar uma estrutura para cuidados com as crianças. Isto denota a expectativa (ou desejo) de que essa situação seja transitória.
- c. Famílias só de mulheres devido ao abandono pelos homens que têm a sensação de serem “diferentes” ou “menos” pelo fato de não se estruturarem segundo o modelo de um homem provendo a família, indica uma não apropriação da solução.

O vivido como repetição de padrões aprendidos.

Esses modos de agir são uma herança de outros vividos, geralmente nas famílias de origem de cada membro do casal. Nestas aprende-se modos de relacionar-se com o outro, que refletem os significados que foram sendo atribuídos ao outro, ao mundo e à vida.

Modos de ser com o outro podem ser aprendidos por imitações de significados que vão sendo atribuídos às situações e como soluções para problemas de interação. Exemplificando: (super-simplificando) numa família onde todos falam alto pode-se aprender, por imitação (ou até para ser ouvido), a falar alto também. Uma criança submetida a punições rigorosas quando desrespeita alguma regra (um problema de interação) pode desenvolver o hábito de mentir para evitar o castigo.

Conforme o significado que se atribui a uma situação são as ações que decorrem dela como resposta. Muitos modos de ser habituais, não aprendidos nos anos de convívio com a família, fixam-se e são transferidos para outras relações fora dela.

Esse significado é atribuído não só a uma tentativa pessoal de organizar a experiência num todo significativo; ele pode ser assimilado a partir de mensagens que são explicitamente passadas via discurso das pessoas da família, ou via comportamentos. É o caso dos mitos, crenças e valores, que vão desde aqueles restritos à “cultura” familiar até os partilhados pela sociedade mais ampla. Eles são os responsáveis pela demarcação de direitos, deveres e posição na hierarquia dos membros da família enquanto membros da sociedade e enquanto pessoas.

A interpretação das mensagens implícitas no discurso e/ou comportamentos das pessoas da família podem ou não corresponder àquilo que elas desejam transmitir. De qualquer forma, essa interpretação passa a ser orientadora tanto para a leitura dos modos de agir daquelas pessoas, como para as ações em relação a elas. Pode também, em um processo de transparência, passar a orientar leituras e ações em relação a outras pessoas fora da família, em situação semelhante. Exemplificando, imaginemos uma situação familiar na qual o amor tem que ser vivido de forma exclusiva: amar um dos pais significa estar contra o outro. Isto pode ser passado de formas diferentes para a criança, desqualificando o outro, evitando situações de contato, expressando desagrado quando da aproximação da criança com o outro. É um discurso verbal e não verbal que pode ser interpretado pela criança como “para amar um eu tenho que ser contra o outro”. Aqui está sendo apresentada uma última proposição de uma análise mais complexa, cabendo esclarecer que tanto esses desejos como mensagens não estão definidos dessa forma para os protagonistas. Pode ser mesmo que surja essa interpretação na criança sem que os pais tenham aquele tipo de comportamento, não há necessariamente uma relação causal entre modo de agir dos pais e a interpretação da criança ou jovem.

Continuando o exemplo, a pessoa que, entre outras interpretações orientadoras de relações, tem essa de “para amar um eu tenho que ser contra o outro”, pode, na construção de sua própria família, instaurar esse tipo de modelo de interação.

Nem sempre se pode fazer um histórico completo de uma determinada forma de interpretar relações ou acontecimentos ou aspectos da vida. Como as interpretações vão se formando, se fixando e até se modificando é um processo longo, do qual muitas etapas passam despercebidas pela própria pessoa.

O importante é tomar conhecimento delas e propor-se a ver outras possibilidades de interpretações dessas relações, acontecimentos e aspectos da vida.

Essas interpretações e ações subsequentes manifestam-se no agir irrefletido do cotidiano. Muitas vezes não correspondem ao pensado idealizado, mas impõem-se como modelos de ação aprendidos no convívio com a família de origem. Isto é, pode-se ter desenvolvido uma “teoria” de como seria um tipo de relação, pai-filho, homem-mulher, por exemplo, e que muitas vezes é o antimodelo do que foi vivido anteriormente. É o caso do filho rebelde que vira um pai conservador.

Nesse exemplo, a única forma de ser pai que aquela pessoa aprendeu foi ser conservador, distante. Ele vê a relação com o filho como só podendo ser assim. Fixa-se nesse modo de ver a relação pai-filho. Os atritos que passa a ter com os filhos vêm desse modo de interpretar a relação. Ele pode mesmo temer que uma aproximação com o filho leve a uma perda de autoridade, tal como ele interpreta autoridade. Se ele se conscientiza desse seu modo de relação, se ele descobre novas possibilidades de viver essa relação, ele poderá vir a agir diferentemente.

Isso nada mais é do que refletir sobre o vivido, sobre aqueles hábitos cristalizados. São modos de agir que não dão certo, mas que não mudamos (embora sonhemos com uma relação harmoniosa).

Para se chegar à mudança, muitas vezes precisamos da ajuda de outras pessoas. Alguém que facilite a descoberta de novas possibilidades de ação e auxilie na criação de novas formas de ver o mundo, as pessoas e as relações.

SZYMANSKI, H. **Trabalhando com famílias**. CBIA/SP, IEE -PUC/SP: São Paulo, 1992.

- **Página:** “Como conhecer a família”.

Algumas sugestões e cuidados quando se trabalha com famílias.

Serão apresentados alguns cuidados que as pessoas que desejam trabalhar com famílias devem ter. Eles poderiam ser resumidos como a preocupação constante em respeitar aquelas pessoas com as quais trabalhamos, na sua individualidade, nas suas crenças e valores.

- a. É desejável que aqueles que pretendem trabalhar com famílias façam uma reflexão crítica a respeito das próprias experiências com sua família (de origem, pai, mãe, irmãos, tios, avós; e construída, mulher/marido, filhos) e

procurem conhecer os valores, crenças e mitos que foram se desenvolvendo a respeito do que é família.

b. Procurar compreender a problemática apresentada e evitar julgamentos baseados em preconceitos científicos, moralistas ou pessoais. Pode-se lembrar aqui de um exemplo citado por uma assistente social a respeito de uma criança que foi deixada num centro de atendimento por sua família que desapareceu. Depois de alguns meses, reapareceram para buscar o filho. Disseram que não tinham meios de sustentar a criança, por isso deixaram-na lá, onde achavam que estaria melhor do que com eles. Em momento algum acharam que tivessem abandonado a criança. *Deixar o filho lá* era sua interpretação peculiar de “cuidados com a criança”. Só é possível dialogar com essa família, em vista de mudanças no seu modo de agir, se primeiro tentarmos compreender o seu referencial, sem julgá-la, recriminá-la, simplesmente porque não partilha de nossos valores.

É óbvio que, quando se trata de famílias com procedimentos que ameacem a vida e a integridade da criança e adolescente, como no caso de violência física e abuso sexual, a ação tem que ser imediata e radical, o que não exclui a necessidade de um atendimento à família e ao agressor (vide arts. 129 e 130 do ECA).

c. O saber acumulado na área de estudos da família é útil na compreensão da problemática apresentada e no alargamento do campo de possibilidades de ação, mas as escolhas de conduta estão no âmbito da própria família. Lembramos novamente que situações que ameacem a vida e a integridade da criança e do adolescente não estão no âmbito de escolha da família. Valores de sobrevivência tem prioridade sobre quaisquer outros. Agressões físicas e sexuais tem que ser interrompidas, antes de qualquer outro procedimento com as famílias. Mas em situações que envolvem problemas como procedimentos disciplinares, de higiene, de acompanhamento escolar e de saúde física e mental, as famílias, junto com os orientadores podem ir construindo juntos as alternativas de mudança. É o caso de um grupo de mães que escolhiam temas de interesse comum, reuniam-se e, com a coordenação de uma orientadora, trocavam suas experiências. Numa dessas reuniões, uma das mães descreveu uma forma extremamente criativa de ensinar divisão para seus filhos, enquanto escolhia feijão. Em outras reuniões, falou-se de métodos disciplinares, em

outras, orientação sexual. As conclusões a que se chegava eram muito mais possíveis de serem postas em prática do que se o orientador viesse com soluções prontas.

d. As pessoas da família e as que coordenam os trabalhos estão numa relação dialógica, na qual todos têm a possibilidade de expor-se à mudança no processo de compreender o que está acontecendo. A troca de informações possibilita a descoberta de significados comuns. Esta é a atitude que considera a família como sendo capaz de, com a devida orientação, encontrar saídas para seus problemas, de forma a possibilitar a seus filhos desfrutar os seus direitos, conforme ditam os artigos 15 a 18, do Capítulo II (ECA), que trata do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade da criança e adolescente. Neste trabalho os orientadores também ampliam sua própria compreensão das diferentes formas de ver que as famílias têm a respeito de suas funções e responsabilidades diante das crianças e adolescentes e de suas possibilidades de ação.

e. Para quem coordena os trabalhos: a atualização e a utilização de conhecimentos técnicos na área é tão importante quanto o estado de alerta (alimentado pelo processo avaliativo) para a própria forma de atuação na família.

f. Para o grupo participante: o conhecimento de seu desenvolvimento no decorrer dos trabalhos (com informações fornecidas pelo processo de avaliação) possibilita uma visão do processo, um plano de ação, uma perspectiva futura e a percepção da sua própria responsabilidade na escolha das alternativas.

Alguns pressupostos para intervenção em famílias.

a. Modos de relações interpessoais são aprendidos e podem ser modificados quando se propõe mudar uma interpretação, ou uma forma de ver alguma coisa, trata-se de aprender a olhá-la por outro ângulo. Num encontro de famílias uma mãe apresentou a seguinte “descoberta” feita dias antes: ela queria ver se, evitando bater em sua filha de três anos, que só queria ficar no colo, ela obteria algum êxito. Até então ela achava que batendo, a menina pararia de insistir, o que não acontecera. Ela narrou as “conversas” que havia

tido com a menina e surpreendeu-se com os bons resultados. Enquanto ela interpretava o comportamento da filha como “teimosia” (um enfrentamento, portanto) ela reagia mostrando sua força. Quando ela saiu dessa interpretação e passou a ver o comportamento da filha como falta de informação, o padrão de interação mudou.

b) Ao longo do tempo as pessoas desenvolvem “teorias” (opiniões, noções gerais) que são interpretações e avaliações que vão se organizando, a família pensada. Além disso, vão escolhendo maneiras específicas de viver umas com as outras em família, que vão se cristalizando no cotidiano, a família vivida.

Pensado e vivido estão ligados entre si, um influenciando o outro. Essa influência pode se dar de várias formas.

No exemplo da mãe que parou de bater na filha e teve bons resultados, esse modo de viver a relação (parando de bater) pode mudar um “pensado”. Antes seu “pensado” era: “criança teimosa tem que apanhar” e agora mudou para “ela insiste porque não entende”. Esse novo “pensado” passa a influir no vivido, modificando-o.

Mas o pensado pode influir no vivido, perpetuando formas de ação ineficientes. Seria o caso, no exemplo acima, daquela mãe continuar batendo. Deve-se lembrar, entretanto, que certos “pensados” devem ser mantidos porque perpetuam modos de ação que promovem o crescimento de todos dentro de uma família. É o caso do “pensado”: “Todos têm o direito de expressar suas opiniões”. Os “bons” pensados devem ser valorizados e mantidos.

Em nosso cotidiano, diante das escolhas todas que temos que fazer, pequenas escolhas e decisões importantes, estamos sempre usando um referencial (que é o que pensamos a respeito das coisas). Muitas vezes nosso referencial (nossas crenças, valores, costumes) nos encaminham para uma direção e, ao mesmo tempo, informações novas nos empurram para outras. Para muita gente o que está estabelecido no ECA como direitos da criança será uma grande surpresa. Pessoas que pensam: “Eu tive que parar de estudar com 9 anos para ajudar minha família e meu filho também vai fazer o mesmo” ou “Eu apanhei muito quando era criança, mas hoje dizem que é violência”, terão que mudar modos arraigados de pensar.

Muitas vezes nossos valores colidem entre si e não sabemos que rumo tomar: “Se apóio meu filho, ofendo meu marido”.

É um longo caminho, cheio de ambiguidades esse de encarar o vivido e o pensado. Difícil também é o de ir construindo um pensado pessoal, crítico, Difícil porque implica também uma responsabilidade pessoal pela escolha dos rumos do vivido. Se um pai decide que não bate mais no filho, ele corre o risco de ser responsabilizado, pelo resto da família, por todas as ações indisciplinadas do filho: “Ele está assim porque você não bate...”. “Desse jeito ele vira delinquente!” e assim por diante. Não é fácil!

Pode-se perceber que o vivido e o pensado não ocorrem num vazio, mas acontecem na interação com os outros, envolvendo emoções, sentimentos. Não é o nosso objetivo nos alongarmos nessa análise, mas não pode deixar de ser dito que sentimentos são um ingrediente essencial na construção de nosso modo de ver o mundo.

Uma pessoa que cresce num ambiente onde a violência é a moeda corrente vê o outro e o mundo de forma muito diferente de alguém que foi acolhido num ambiente onde havia respeito pessoal.

Medos, culpas, ressentimentos dirigem nosso modo de perceber o outro e o mundo de forma muito diferente que coragem, autoconfiança, esperança.

A forma que a elaboração de nossas experiências vai tomando passa pelos sentimentos envolvidos durante o processo de formação. O mesmo ocorre quando queremos mudar. Imaginem aquele pai que quer parar de bater no filho, rompendo a barreira da tradição. E o medo de estar tomando uma decisão danosa para o filho? E a insegurança ao enfrentar o resto da família? E a acusação de “frouxo” pelos outros homens da comunidade?

Isso tudo nos faz pensar na complexidade desse processo. Por isso escolhemos começar pela busca das ideias que estão por trás de nossas ações. Escolhemos buscar as ideias e suas relações com as ações porque acreditamos que:

- precisamos ter claro que nossas ações são orientadas por ideias, que construímos ao longo de nossas vidas;
- nossas ideias podem mudar se assim o desejarmos;
- mudando nossas ideias, temos um bom caminho andado para mudar nossas ações;
- mudando nossas ações, também reformulamos nossas ideias.

Após essas considerações, podemos ver que aquilo que pensamos e vivemos está sempre interligado, e tanto a mudança de nossas ações como de nossos modos de pensar podem mudar a direção de nossas vidas.

Compreender como pensamos e como vivemos é, a nosso ver, o ponto de partida para um trabalho de mudança. Vamos definir esse compreender como a capacidade de pôr em palavras, descrevendo, a nossa forma de agir e pensar, como se déssemos um passo atrás e nos observássemos. Ao descrevermos nosso modo de pensar, estaremos tomando contato com os referenciais para as nossas escolhas de vida. Isto é, ajo nessa direção, ou, gostaria de agir sempre nessa direção, porque este é o modo de agir sempre nessa direção, porque este é o modo de agir que considero bom, certo, desejável. Num relato, um menino é mandado para fora de casa porque é “filho do azar”. Tal modo de pensar da mãe dirigiu suas ações no sentido de acabar por expulsar o filho do convívio familiar. Este é um exemplo extremo e foi usado para mostrar até onde um pensamento pode influir na vida de uma pessoa.

Para ajudar as pessoas no seu processo de mudança, ajudando-as a se comprometerem, dispõem-se de vários recursos. Vamos apresentar na próxima parte um que acreditamos ser um modo eficiente de trabalhar com a mudança. Acreditamos que algumas famílias têm condições de oferecer a seus filhos, e aos demais membros, uma vida melhor se mudarem alguns padrões de pensamento e de ação.

SZYMANSKI, H. **Trabalhando com famílias**. CBIA/SP, IEE -PUC/SP: São Paulo, 1992.

- **Vídeo:** “Família é... Documentário”; Universidade Federal do Pampa (documentário disponibilizado no *YouTube* que apresenta as concepções de família a partir do olhar das crianças;



<https://www.youtube.com/watch?v=rXdEgP012ig>

- **Fórum:** Compartilhando experiências sobre a relação com as famílias dos educandos.

Olá, cursist@s!

Proponho para essa discussão, uma troca de experiências sobre situações vivenciadas por vocês junto às famílias dos educandos, dentro do contexto escolar.

Procurem relatar os momentos e como se sentiram em relação a eles.

Após realizarem a postagem, leiam as experiências compartilhadas pelos colegas e comente-as! Dessa maneira, o nosso fórum ficará muito mais interativo e significativo!

Conto com a participação de todos!

Abraços;
Bruna Lucena Biscáia.

PROPOSTA Á DISTÂNCIA: UNIDADE TEMÁTICA II: A ESCOLA.

- **Apresentação no Google:** “A busca por uma escola cidadã”.

A escola, que inclui toda comunidade educativa, congrega com a proposta da Escola Cidadã, a qual Paulo Freire, citado por Gadotti (1997), define como:

[...] aquela que se assume como um centro de direitos e deveres, que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela, que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço, que é coerente com a liberdade, com o seu discurso formador, libertador, que brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos, educadores também sejam eles mesmos. E, como ninguém pode ser só, é uma escola de comunidade, de companheirismo, de produção comum do saber e da liberdade, que não pode ser jamais licenciada, nem jamais autoritária. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia (FREIRE *apud* GADOTTI, 1997, p. 11-12).

Por meio da cidadania, do conhecimento e do respeito às especificidades locais, da democratização do poder, liberdade, solidariedade, felicidade, sustentabilidade, postura crítica e identidade cultural, a Escola Cidadã propõe a formação de sujeitos políticos capazes de intervir na realidade.

A concepção da escola cidadã entende que a escola que temos não é uma instituição dissociada do contexto social mais amplo e que ela é resultado da ação humana, sendo possível, portanto, visualizar a construção de uma nova escola que, dialeticamente, vá possibilitando a construção da nova sociedade, com a qual sonhamos. Mas para projetarmos o que queremos é necessário que conheçamos a realidade concreta que constitui a escola e a realidade que a circunda: “a utopia exige conhecimento crítico. É um ato de conhecimento. Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não penetro para conhecê-la” (FREIRE, 1980, p. 28).

A cidadania, na concepção da Escola Cidadã, prevê a consciência de direitos e deveres e o exercício da democracia nos contextos intra e extraescolar. Sob este viés, a democracia fundamenta-se em três direitos: Civis (segurança e locomoção), Sociais (trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação etc.) e Políticos (liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos e sindicatos etc.) (GADOTTI, 2004, p. 38-39).

Contudo, além da concepção progressista de cidadania defendida e apresentada pela Escola Cidadã, há outras concepções de cidadania, como a liberal, a neoliberal e a socialista democrática:

A concepção liberal e neoliberal de cidadania, que defende o “Estado mínimo”, a privatização da educação e que estimula a concentração de renda, entende que a cidadania é apenas um produto da solidariedade individual (da “gente de bem” entre as pessoas e não uma conquista no interior do próprio Estado. A cidadania implica em instituições e regras justas. O Estado, numa visão socialista democrática, precisa exercer uma ação, para evitar, por exemplo, os abusos econômicos dos oligopólios, fazendo valer as regras definidas socialmente (GADOTTI, 2004, p. 39).

Assim como a cidadania, a autonomia e a participação também são pressupostos que orientam as ações da Escola Cidadã. Autonomia, enquanto

natureza do ato pedagógico, estabelece, executa e avalia o próprio Projeto Político-Pedagógico por meio da participação oportunizada por uma gestão democrática. Para tanto, é preciso:

[...] uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar. Mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é apenas um aparelho burocrático do Estado e não uma conquista da comunidade. A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou, menos ainda, os meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática, pais, mães, alunas, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola (GADOTTI, 2004, p. 35).

Nesse sentido, a autonomia e a participação da Escola Cidadã não se limitam à recepção de informações preestabelecidas em algum documento ou reunião. Toda a comunidade educativa deve estar presente, participando deliberativamente não apenas nas reuniões de Conselhos Escolares, Associações de Pais e Mestres e reuniões de pais, mas também no planejamento de ensino, na organização de eventos culturais e ações de projetos pedagógicos.

Ao contrário do que foi posto até aqui, enquanto visão histórica, a escola deve pautar a sua prática no diálogo, nos relacionamentos e na ética do encontro, cujo objetivo é criar condições para a aprendizagem (MALAGUZZI *apud* DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

É preciso reconhecer que a escola é uma instituição em que os sujeitos trocam experiências, constroem conhecimento e seu entendimento de mundo. A escola deve ser concebida como lugar de cidadania e liberdade, na qual educandos, educadores e famílias podem se envolver em um processo de deliberação e discussão que visa ao progresso de todos.

Acrescenta Paulo Freire (2000) sobre o assunto:

Não existe um processo educacional neutro. A educação ou funciona como instrumento usado para facilitar a integração da geração mais jovem na lógica do sistema atual e trazer conformidade à mesma, ou então torna-se a “prática da liberdade” – o meio através do qual homens e mulheres lidam crítica e criativamente com a realidade e descobrem como participar da transformação de seu mundo (FREIRE, 2000, p. 15).

A escola é um espaço social e cultural. Dessa maneira, ela pode contribuir como um espaço que oportuniza reflexões críticas, ou como potencializadora da manutenção do *status quo*.

Nesse sentido, Cortella (2000) afirma:

A compreensão da relação sociedade/escola tende a abrigar, grosso modo, três posturas: o otimismo ingênuo, “que atribui à escola uma missão salvífica”; o pessimismo ingênuo, no qual nada mais é do que “Instrumento de dominação” e; otimismo crítico, onde ela é percebida como instituição social contraditória que comporta, ao mesmo tempo, a conservação e a inovação, podendo “servir para reproduzir as injustiças, mas, concomitantemente, funcionar como instrumento para mudanças” (CORTELLA, 2000, p. 131-136).

Além disso, a escola também precisa desconstruir os valores impostos à sociedade atual pelo Neoliberalismo, os quais incentivam os sujeitos a se entender capazes de vencer e alcançar sucesso sozinhos, desde que tenham habilidades suficientes para competir e ganhar dos demais. Ao contrário, a escola tem o papel de fortalecer o sujeito coletivo para buscar novas identidades e competências político-pedagógicas.

No que se refere à finalidade da escola, Bordignon e Gracindo (2006) discutem as dimensões individual e social:

A educação escolar realiza sua finalidade tanto na dimensão individual, no espaço das consciências humanas, quanto na dimensão social, pois vive e se realiza no espaço coletivo, na relação com o outro, em um tempo e espaço determinados. Assim, a escola tem sua finalidade definida na filosofia da educação, que concebe o ser humano em suas dimensões individual e social, e na sociologia, situando-a no tempo e espaço social. Os fins da educação situam a finalidade da escola no desenvolver o ser autônomo e livre, mas que se realiza pelo fazer ao relacionar-se com os outros, na construção de uma nova sociedade. Assim, a finalidade da escola, nos regimes democráticos, se fundamenta na concepção de homem histórico, autônomo e livre, vivendo solidariamente entre iguais num espaço e tempo determinados (BORDIGNON; GRACINDO, 2006, p. 154).

Defendo uma escola que fundamenta a sua prática nas concepções política e pedagógica, ou seja, que se corporifica em uma proposta político-pedagógica: política, no sentido de promover a ação transformadora da sociedade, e pedagógica, enquanto essência da função escolar.

Assim, é de fundamental importância que as concepções de instituição escolar sejam apresentadas, discutidas e ressignificadas, colaborativa e permanentemente,

com todos os atores envolvidos nesse espaço, a fim de que a escola seja compreendida como instrumento de transformação social.

Referência: Dissertação de mestrado de Bruna Lucena Biscáia. **Relação Escola-família: Contribuições para uma educação democrática, significativa e transformadora.** UNIMES: São Paulo, 2019.

- **Vídeo:** “O que caracteriza uma escola democrática?” Vitor Paro



<https://www.youtube.com/watch?v=pGG3Or2WhQ8>

- **Página:** Texto “Culpar a família”.

Antes de responsabilizar os pais pela não-aprendizagem, a escola deve se livrar de preconceitos e repensar seu projeto de formação

POR:

Caroline Ferreira

01 de Agosto de 2012



"As famílias são desestruturadas." "Os pais não participam das reuniões nem querem saber se o filho faz a lição de casa." Infelizmente, frases como essas são muito usadas pelos educadores para justificar o baixo desempenho dos alunos. Segundo um levantamento feito pelo movimento Todos pela Educação, de São Paulo - com base nas respostas do questionário respondido pelos professores durante a aplicação da Prova Brasil de 2009 -, aproximadamente 88% dos docentes do 5º ano do Ensino Fundamental afirmam que a principal causa dos problemas de aprendizagem é a falta de assistência e acompanhamento do trabalho pedagógico por parte da família. A porcentagem de docentes que compactua com essa ideia é assustadora - principalmente porque ela é um grande equívoco. Ao atribuir as razões do sucesso ou do fracasso a uma única instituição - e ainda por cima externa -, a escola está repassando suas incumbências e abandonando justamente aquele que mais precisa de apoio: o aluno.

Os pais têm um papel muito importante na Educação e devem ser constantemente convidados a conhecer o trabalho pedagógico e a participar dele. Porém a aprendizagem ou não dos conteúdos curriculares está diretamente ligada à forma como eles são ensinados - e, portanto, à capacidade dos docentes de bem exercer sua função. "É preciso deixar claro que a responsabilidade de construir o conhecimento formal é da escola", destaca Alexsandro Santos, professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Ele explica que a origem desse tipo de transferência pode ter origem na idealização que há em torno do estudante perfeito: "Espera-se que a criança chegue à sala de aula já imersa na cultura letrada, quando sabemos que a realidade é completamente diferente. Para grande parte dos matriculados nas redes públicas, é na escola que acontece a aproximação - ou, às vezes, o primeiro contato - com o mundo da escrita".

Para acabar com essa forma de preconceito, a equipe gestora deve investir na formação dos professores - com recursos pedagógicos, eles poderão ensinar a todos, independentemente das condições familiares - e assim atingir bons resultados. E também investir na integração da família ao processo de ensino. "Uma das maneiras é usar os encontros com os pais para explicar o que está sendo feito na escola para que os alunos aprendam e a importância desse processo para a vida deles", afirma Priscila Cruz, diretora executiva do Todos pela Educação.

Referência: Revista Nova Escola, por Caroline Ferreira.

<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/319/culpar-a-familia>

- **Livro/Texto:** “A escola do século XXI é inclusiva?”

Falar do direito de todos à educação diante do contexto atual que estamos inseridos, uma sociedade neoliberal, capitalista, que é excludente em sua raiz, devido a exploração do trabalho humano e a apropriação dos bens produzidos coletivamente para uma determinada classe social, detentora do controle dos meios de produção é, no mínimo, contraditório e exige de nós, educadores, uma análise crítica e reflexiva.

A inclusão e exclusão a qual me refiro nessa discussão não diz respeito exclusivamente às pessoas com deficiência, mas a todos os educandos e também às suas famílias e à comunidade. É a inclusão/exclusão escolar no sentido amplo da palavra.

1. Reflexões sobre a escola atual: na contramão da inclusão

A inclusão que acontece na instituição educacional se trata da inclusão marginal, na qual crianças, famílias e comunidades, com ou sem deficiência, estão apenas inseridas e não incluídas, de fato.

Por mais contraditório que possa parecer, a escola do século XXI ainda espera por um padrão de educando e família, e quem não se encaixa nele é excluído. Espera por um ideal de família, ou como ouvimos falar, “família estruturada”, o que reconhecemos por família nuclear, e qualquer situação diferente deste “padrão” é considerado desestruturado e problemático. Além disso, a escola (em geral), espera e entende que a participação das famílias e/ou comunidade ocorra em momentos específicos como reunião de pais, festas escolares, auxílio nas tarefas de casa e algumas vezes nas reuniões de APM e Conselho Escolar, nas quais, geralmente, “as regras” são ditadas pela escola. Isso tudo baseado recorrentemente em dois propósitos: “cumprir a legislação” e conseguir auxílio financeiro para a escola.

A respeito da ausência de participação ou “falsa participação” e exclusão das famílias no contexto escolar, Freire (2001) lembra:

A primeira observação a ser feita é que a participação, enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista, se os educadores e educadoras que a realizam são coerentes com seu discurso. O que quero dizer é o seguinte: constitui contradição gritante, incoerência clamorosa uma prática

educativa que se pretende progressista mas que se realiza dentro de modelos de tal maneira rígidos, verticais, em que não há lugar para a mais mínima posição de dúvida, de curiosidade, de crítica, de sugestão, de presença viva, com voz, de professores e professoras que devem estar submissos aos pacotes; dos educandos, cujo direito se resume ao dever de estudar sem indagar, sem duvidar, submissos aos professores; dos zeladores, das cozinheiras, dos vigias que, trabalhando na escola, são também educadores e precisam ter voz; dos pais, das mães, que são convidados a vir à escola ou para festinhas de fim de ano ou para receber queixas de seus filhos ou para se engajar em mutirões para o reparo do prédio ou até para “participar” de quotas a fim de comprar material escolar...Nos exemplos que dei, temos, de um lado, a proibição ou a inibição total da participação; de outro, a falsa participação (FREIRE, 2001, p.73)

Em face dessa contingência, Monteiro (2000), classifica a relação da escola com as famílias em quatro tipos: a primeira é a relação burocrática-formal, na qual a escola interage com as famílias dos educandos apenas no mínimo necessário para cumprir o que dispõe a lei e o que impõe os usos e costumes da cultura escolar brasileira. Matrículas, algumas reuniões formais, algumas solenidades, algumas convocações para tratar os temas específicos (geralmente reclamações) e ponto final. Infelizmente essa é a relação mais comum entre família e escola no contexto atual. A segunda é a relação tutelar, na qual a escola se envolve mais intensa e calorosamente com os responsáveis dos educandos, mas o fazem como se fossem a extensão de seus filhos, como se eles fossem também educandos. Dessa forma, esse tipo de relação, que geralmente ocorre com famílias muito pobres, com nenhuma ou pouquíssima escolaridade, as famílias são realmente tuteladas pelos educadores escolares. Percebo esse tipo de relação também presente em falas e ações de alguns educadores e até mesmo de políticas públicas no formato “escola para pais”. O terceiro tipo é a relação pragmático-utilitária, na qual a escola tem uma visão instrumental da família, pois a vê como uma fonte de recursos materiais, financeiros e de trabalho voluntário, para a escola realizar seus objetivos administrativos ou pedagógicos. As famílias são chamadas a prestar serviços, envolver-se em campanhas, participar de quermesses, promoções e outros tipos e iniciativas nesta linha. Esse tipo de relação tem sido defendida e compreendida por educadores e até mesmo famílias e comunidade como as únicas formas de participação. E por fim, esclarece sobre o quarto tipo de relação que é a participativa e democrática, na qual não existe uma relação de subordinação de nenhuma espécie entre educadores, famílias e comunidade. Todos devem atuar, não de forma paralela, cada um por si, nem de forma antagônica, se opondo uns aos outros, mas de forma convergente e

complementar, cooperando ativamente para atingir objetivos comuns. Esse último é o “tipo de relação” que acredito e que infelizmente é quase inexistente nas escolas do século XXI.

2. A busca pela ressignificação de escola e inclusão.

Início com a premissa de que a escola inclusiva deve promover o exercício da cidadania, socialização, solidariedade e alteridade.

A escola precisa ter clareza sobre a importância de conhecer, respeitar e priorizar as diferentes histórias de vida dos educandos, incluindo as das suas famílias e da comunidade onde estão inseridos. É fundamental que a escola não apenas conheça como também respeite e valorize os conhecimentos prévios, as experiências, dificuldades, habilidades e competências individuais e coletivas.

Corroborando com essa ideia, no que concerne à inclusão das famílias no contexto escolar, Silveira (2009) enumera algumas possibilidades nesse processo:

Valorização dos saberes da família e da escola, construindo um espaço de interlocução e cooperação entre ambas, discussão dos papéis educativos e expectativas mútuas, buscar novas formas de comunicação entre família-escola, incluir as famílias nas atividades escolares e de cunho pedagógico (SILVEIRA, 2009).

É preciso que os educadores compreendam que o ato de educar é compartilhado e que comunidade, famílias e escola precisam caminhar juntas nesse processo.

A escola que inclui é também uma escola humanizadora. É uma escola que, diante de uma sociedade que demonstra todo tipo de preconceito (religioso, político, cultural entre outros), identifica a sua responsabilidade em priorizar e praticar a alteridade.

Uma escola humanizadora é alegre, ama a vida e demonstra alteridade. Nesse sentido, Miranda (2016) ressalta que o sentido da educação está na capacidade de formar sujeitos para convivência plural em sociedade, criando as condições de possibilidade para uma relação de sociabilidade e responsabilidade com o outro, porquanto a experiência pedagógica deve expressar esse sentido por meio do exercício do diálogo e acolhimento à palavra do outro.

Enfim, apesar de a educação ser reconhecida pela legislação como um direito social, a prática social da escola ainda é excludente.

O que vemos atualmente é a manutenção do *status quo* neoliberal, um Estado assistencialista, que garante ao cidadão o direito à educação como caridade e não como direito político.

É preciso que toda a comunidade educativa lute por uma proposta educacional crítica e politicamente atuante, buscando uma sociedade justa, democrática e solidária.

O direito à educação não se limita apenas ao acesso e permanência escolar.

Garantir a inclusão não significa apenas cumprir a lei. Significa levar à escola, crianças e famílias que muitas vezes estão à margem da sociedade e que, como quaisquer outras, são capazes de construir e compartilhar conhecimentos e experiências e ser agentes transformadores da realidade, vivendo na diversidade. Além disso, um dos papéis da escola é praticar a responsabilidade pelo outro, de “se colocar no lugar do outro”, e estimular os educandos a fazerem o mesmo, desenvolvendo e praticando a alteridade.

Sentir-se pertencente do micro ao macro, da sala de aula ao mundo, é o que impulsiona o ser humano a ser agente transformador da realidade.

Enquanto educadores, precisamos ressignificar os conceitos de escola, educador, educando, família e comunidade. Não podemos permitir que o cansaço, a desesperança e/ou as dificuldades nos impeçam de buscar aprimoramento constante em nossa prática; afinal, os educandos têm o direito e a sociedade precisa. Além do mais, precisamos “colorir” as nossas escolas, trazendo de volta a alegria que corresponde às vidas incluídas nessa instituição, abandonando definitivamente esse ranço necrófilo de amor ao poder e de busca incessante pelo disciplinamento dos corpos.

Para que a escola do século XXI seja de fato inclusiva, é imprescindível que toda a comunidade educativa esteja incluída: educadores, famílias e comunidade, de maneira que tenham vez e voz nas decisões nos âmbitos consultivos e deliberativos e também enquanto participantes diretos no processo educativo. Além disso, essa escola deve respeitar e atender às especificidades individuais, garantindo não só a integração, mas principalmente a inclusão de todos. Nessa ótica, a integração garante a inserção dos educandos, famílias e comunidade no contexto escolar e a inclusão

garante o respeito e a valorização pela diversidade e o direito à participação ativa de todos os atores educacionais no contexto escolar.

Referência: Dissertação de mestrado de Bruna Lucena Biscáia. **Relação Escola-família: Contribuições para uma educação democrática, significativa e transformadora**. UNIMES: São Paulo, 2019.

- **Apresentação no Google/Texto:** “Gestão democrática, participação e autonomia”.

As questões levantadas a seguir buscam trazer para a reflexão a organização da escola na perspectiva democrática e a participação ativa da comunidade, contribuindo com a formação integral do educando e que considerem a vez e a voz dos sujeitos envolvidos. Nesse aspecto, é preciso ainda considerar a autonomia de ambos os lados. Se por um lado, a escola precisa ter autonomia para considerar ações a partir de suas próprias especificidades, por outro, conforme constatamos em reflexões anteriores, a família precisa ter autonomia para participar dessas ações, tendo poder consultivo e deliberativo junto à escola.

Corroborando com tal ideia, em relação à gestão da educação, Naura Ferreira (2001) destaca:

Gestão é administração, é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel. Constitui-se de princípios e práticas decorrentes que afirmam ou desafirmam os princípios que as geram. Estes princípios, entretanto, não são intrínsecos à gestão como a concebia a administração clássica, mas são princípios sociais, visto que a gestão da educação se destina à promoção humana (FERREIRA, 2001, p. 306).

Essa afirmação, na qual Naura traz à tona a gestão da escola como elemento para a promoção humana envolvendo princípios sociais, é desconstruída a ideia de gestão que lida apenas com questões burocráticas, que somente delibera arbitrariamente e limita-se apenas a uma equipe técnica. A autora aqui outorga à gestão escolar o poder de construção das relações humanas, princípio no qual essa instituição sempre deveria ser pautada. Se apesar dos diversos estudos e mudanças de concepção, essa premissa ainda hoje é ignorada por muitas instituições, por outro

lado, durante muito tempo, não havia um parâmetro para pensar a gestão dessa maneira.

Assim, é preciso entender como a Gestão Educacional foi concebida ao longo do tempo e como são incorporados ou descartados certos princípios. Portanto, as questões, levantadas a partir daqui, pretendem evidenciar como foram concebidos e desenvolvidos os conceitos acerca da gestão democrática. Inclusive, muito antes de se conceber o conceito de gestão democrática, pelo caminho aqui traçado, será possível observar como as concepções de gestão industrial se constituíram como padrões modelizadores para a gestão escolar.

Para tal, Kuenzer (2006) toma como ponto de partida para essa discussão o cenário do final da Segunda Guerra Mundial. Traz a ideia de que a maneira de gerir a educação é fortemente influenciada pelas necessidades do mercado globalizado,

exigindo cada vez mais qualidade com menor custo, a base técnica de produção fordista, que dominou o ciclo de crescimento das economias capitalistas no pós-Segunda Guerra até o final dos anos 60, vai aos poucos sendo substituída por um processo de trabalho resultante de um novo paradigma tecnológico apoiado essencialmente na microeletrônica, cuja característica principal é a flexibilidade (KUENZER, 2006, p. 33).

Assim, ao longo de sua análise, a autora destaca que essa substituição teve como base a organização taylorista/fordista, um misto entre princípios de administração científica (Taylor e Fayol) e linha de produção (fordismo). Esse sistema buscava linhas de produção em massa sob o forte olhar de inspetores de qualidade e supervisores, objetivando a fabricação de produtos homogêneos. Tal modelo de gestão compreendia relações de classes bem definidas com fronteiras entre ações intelectuais e instrumentais.

Kuenzer complementa:

Esta pedagogia do trabalho taylorista/fordista, foi dando origem, historicamente, a uma pedagogia escolar centrada ora nos conteúdos, ora nas atividades, mas nunca comprometida com o estabelecimento de uma relação entre o aluno e o conhecimento que verdadeiramente integrasse conteúdo e método, de modo a propiciar o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas (KUENZER, 2006, p. 35).

Nesse cenário, a escola, em seu formato hierarquizado e centralizado, garantia a formação dos cidadãos que correspondiam àquele modelo de sociedade e produtividade.

Com a chegada da globalização e a descoberta de novos princípios científicos, novos materiais e equipamentos são criados, possibilitando uma base mais flexível. À medida que a incorporação da ciência e tecnologia passam a ser dominadas pelos trabalhadores e não mais pelas máquinas, a competitividade aumenta.

Em decorrência, as velhas formas de organização tayloristas/fordistas não tem mais lugar. A linha vai sendo substituída pelas células de produção, o supervisor desaparece, o engenheiro desce até o chão da fábrica, o antigo processo de qualidade dá lugar ao controle internalizado, feito pelo próprio trabalhador (KUENZER, 2006, p. 37).

A autora acentua que alguns dos conhecimentos exigidos, a partir desse momento, impactarão o novo modelo de ensino e gestão educacional, como a capacidade de se comunicar fazendo uso de línguas estrangeiras, além da língua materna. Há também a perspectiva de formar um cidadão comprometido com o trabalho e a sociedade, responsável, crítico e criativo. Todavia, com a crescente força do capitalismo e a necessidade de competitividade, como já colocado, o que acontece nesse contexto é a ascendência de poucos profissionais mais qualificados em detrimento de uma grande quantidade de indivíduos excluídos, refletindo o padrão de acumulação e evidenciando a pobreza que começa a crescer a cada dia.

Kuenzer (2003) revela que a qualidade na educação só seria possível e acessível a todos, mediante a democratização da sociedade, ou seja, partindo da ideia de que os princípios de formação que o mercado aparentemente propõe e são desejados para esse novo modelo de profissional (cidadão comprometido com o trabalho e a sociedade, responsável, crítico e criativo) fossem dirigidos também ao desenvolvimento social dos indivíduos e não como fim exclusivo de atender aos interesses do capitalismo. Entretanto, seria de uma absoluta ingenuidade supor que um mercado que busca o lucro tivesse como interesse primordial o desenvolvimento social dos cidadãos.

Evidentemente, essas novas determinações mudariam radicalmente o eixo de formação dos trabalhadores, caso ela fosse assegurada a todos, o que não ocorre. Ao contrário, as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas nessa área reforçam cada vez mais a tese de polarização de competências, por meio da oferta de oportunidades de sólida educação científico -tecnológica para um número cada vez menor de trabalhadores incluídos, criando estratificação, inclusive entre eles (KUENZER, 2003, p. 39).

Ferreira (1998) também traz sua perspectiva a respeito desse cenário, destacando o poder e a forte influência do capitalismo e, conseqüentemente, a consolidação do modelo de gestão delineado:

O avanço científico e tecnológico que se desenvolveu a partir da década de 80 permitiu a formação de oligopólios internacionais e redes globais informatizadas de gestão que possibilitaram as formas globais de interação que presenciamos hoje e que constituem a nova configuração do sistema mundial de produção. Segundo Schaff, estamos vivendo uma nova revolução técnico-científica que engloba três grandes revoluções com enormes conseqüências para a vida humana individual e coletiva: “a revolução microeletrônica”, que mudou o padrão de produção industrial; a revolução microbiológica” com sua resultante, a engenharia genética; e a “revolução energética”. O elemento central neste processo é a substituição da eletromecânica peça eletrônica como base do processo de automação, ou seja, é a implantação da “tecnologia de informação” como eixo fundante do processo produtivo, de computadores mais poderosos e mais baratos dotados de inteligência artificial, capazes de atuar em diferentes níveis e de possibilitar técnicas avançadas de integração. Isto significa dizer que se radicaliza, em nossos dias, uma tendência que vem marcando o capitalismo desde o século passado: a ciência se transforma na “primeira força produtiva” e, conseqüentemente, o trabalho criativo e intelectual (FERREIRA, 1998, p. 101).

E continua seus apontamentos, apontando as conseqüências desse cenário nos dias atuais:

Hoje, em vez das enormes corporações do passado com milhares de operários, produzindo desde a matéria-prima aos produtos finais, verticalmente estruturadas com suas imensas redes burocratizadas, se dá a descentralização do processo produtivo. Desta forma, tem-se, em primeiro lugar, o núcleo da produção, com tecnologia de ponta, onde atua a nova base social da produção, o artesão eletrônico é uma rede imensa de pequenas e microempresas espalhadas ao seu redor e com a tarefa de fornecer os elementos a serem transformados por aquele núcleo de alta tecnologia. A primeira conseqüência disto foi a dificuldade nova de organização dos trabalhos nestas novas condições, o que ocasionou, em muitos lugares, o desmantelamento das burocracias sindicais corporativas, processo este que tem significado uma diminuição expressiva da presença e da marca dos trabalhadores na sociedade e no Estado, com a conseqüente diminuição da consciência dos direitos sociais. A segunda conseqüência é o desemprego progressivo que se avoluma dia após dia, gerando insegurança e marginalização cultural (FERREIRA, 1998, p. 102).

Diante desse quadro, surge um pensamento estratégico do mercado para atender às novas necessidades da qualificação profissional a serviço da manutenção do *status quo* do capitalismo. Sob essa perspectiva, o projeto de educação que se pretende está limitado aos interesses do mercado. Dessa maneira, a educação formal e o mercado de trabalho, a educação e a economia, estão intrinsecamente

relacionadas e levam-nos a pensar sobre os mecanismos de distribuição de renda e equalização social.

Para Oliveira (1999, p. 74), “o termo equidade refere-se à disposição de reconhecer o direito de cada um, mesmo que isto implique em não obedecer exatamente ao direito objetivo, pautando-se sempre pela busca de justiça e moderação”.

O conceito de equidade social, da forma como aparece nos estudos produzidos pelos Organismos Internacionais ligados à ONU e promotores da Conferência de Jomtien, sugere a possibilidade de estender certos benefícios obtidos por alguns grupos sociais à totalidade das populações, sem, contudo, ampliar na mesma proporção as despesas públicas para esse fim. Nesse sentido, educação com equidade implica oferecer o mínimo de instrução indispensável às populações para sua inserção na sociedade atual (OLIVEIRA, 1999, p. 74).

Entretanto, para a autora, não é essa a conotação atribuída à equidade social no atual momento. No que se refere à formação dos trabalhadores, o novo discurso do mercado refere-se a um trabalhador de novo tipo para todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhe permita adaptar-se à produção flexível, todavia, lançando um olhar crítico, é possível constatar que essa formação que deveria ser para todos os trabalhadores, na realidade, não ocorre.

Kuenzer (2003) ratifica essa ideia quando afirma:

As pesquisas que vêm sendo desenvolvidas nessa área reforçam cada vez mais a tese da polarização das competências, por meio da oferta de oportunidades de sólida educação científico-tecnológica para um número cada vez menor de trabalhadores incluídos, criando estratificação, inclusive entre estes. Na verdade, cria-se uma nova casta de profissionais qualificados, a par de um grande contingente de trabalhadores precariamente educados, embora ainda incluídos, porquanto responsáveis por trabalhos também crescentemente precarizados. Completamente fora das possibilidades de produção e consumo e, em decorrência, do direito à educação e à formação profissional de qualidade, há uma grande massa de excluídos, que cresce a cada dia, como decorrência do próprio caráter concentrador do capitalismo, acentuado por esse novo padrão de acumulação (KUENZER, 2003, p. 38).

Nesse cenário, as modificações no modelo de gestão industrial e conseqüentemente escolar revelam a real intenção de “dar ao cidadão liberdade sob tutela, por motivo de força/interesse maior do mercado”, o que vai totalmente de encontro à democratização da educação e, por conseqüência, da sociedade defendida neste trabalho, no qual entendemos que todos os bens materiais e culturais devem estar disponíveis a todos os cidadãos. O desafio, para que ocorra uma

transformação nesse sentido, é ainda maior quando identificamos que, além dos esforços neoliberais, essa estratificação entre os trabalhadores dificulta ainda mais a mobilização e a organização coletiva.

Haja vista que até aqui foi abordada a questão da gestão educacional no cenário mundial, para avançarmos nessa discussão e compreendermos aspectos essenciais da gestão educacional do nosso País, é necessário que façamos, mesmo que breve, um resgate histórico de organização e reorganização das relações de poder da sociedade brasileira, conforme apresenta Melo (2001):

Os traços predominantes do autoritarismo, seja em épocas coloniais, em regime escravocrata, na fragilidade da República dos Marechais, no populismo ou na ditadura militar, forjaram heranças muito fortes na democracia conquistada a duras penas pela sociedade brasileira. O aperfeiçoamento de relações de poder democratizadas e com respeito à cidadania do povo, disputa espaço, dia a dia, com as conservadoras políticas de fisiologismo e coronelismo ainda existentes no Brasil (MELO, 2001, p. 243).

Tendo como precedente essa “herança” histórica, infelizmente, práticas autoritárias ainda são encontradas não só em escolas brasileiras, mas também em vários outros contextos da sociedade. Nesse sentido, é importante percebermos que a discussão sobre a gestão democrática nas escolas não está dissociada da luta pela democratização da sociedade. Para Ferreira:

A gestão da educação compete a direção do processo de organização e o funcionamento de instituições comprometidas com a formação humana do cidadão brasileiro e da cidadã brasileira, por meio de um novo conhecimento que ilumine as diversas formas democráticas de condução do processo educacional (FERREIRA, 1998, p. 104).

Essa concepção de gestão escolar, pautada em princípios democráticos pensada pela autora, vem mais uma vez corroborar com tudo que este trabalho defende. Entretanto, no atual contexto, sob a lógica do Neoliberalismo, o tema gestão está relacionado aos paradigmas que fundamentam as mudanças conservadoras na maneira de pensar a sociedade e a gestão educacional. O discurso aparenta a intenção de propor novas políticas para promover melhorias para a educação; no entanto, “a essência do discurso é facilmente desmistificada se questionarmos o seu caráter público e democratizante e a sua perspectiva de inclusão social” (MELO, 2001, p. 244).

O discurso neoliberal, trazido para o interior das escolas, é o da qualidade total da educação, no qual se propõe a gestão empresarial como modelo a ser seguido, visando o pragmatismo pedagógico e a busca por resultados por meio da competitividade e individualismo. É interessante notar que, embora os estudos atuais indiquem uma urgente mudança no modelo de gestão apresentado, o grande período vivido na educação à mercê de interesses neoliberais cria um enraizamento dessas práticas e concepções, fato que remete à necessidade de ampla formação e conscientização acerca da gestão democrática.

Sobre o papel da escola nesse sentido e nesse cenário, Angela Antunes (2005) faz a seguinte provocação:

Se visamos a **formação do sujeito histórico**, capaz de gerir a mudança e ser promotor da democracia, da convivência com justiça social, solidariedade e sustentabilidade, a educação que promovemos na escola precisa ampliar sua atuação para muito além de atender às exigências do vestibular ou do mercado de trabalho tal como é concebido e vivido no contexto da sociedade capitalista, fundamentado na dominação e exploração. O papel da escola cidadã e democrática é criar condições para o bem viver (ANTUNES, 2005, p. 22).

No que se refere à democracia, é imprescindível trazermos à baila o amparo legal garantido pela Constituição Federal (1988), marco do processo de consolidação da democracia no Brasil. Conhecida como Constituição Cidadã, garantiu aos cidadãos direitos que outrora foram cerceados.

Em relação à Educação, o artigo 206, inciso VI do capítulo III, Seção I, consagra a gestão democrática do ensino público como um dos princípios sob os quais o ensino brasileiro deve ser ministrado. No artigo 205, a Carta Magna determina que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família:

Art. 205º. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, a gestão democrática, enquanto princípio, coaduna com o Estado Democrático de Direito consagrado pela Constituição Brasileira.

Além da Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) confirma os princípios da gestão democrática, assinalando a presença da liberdade e da solidariedade humana na ação educativa:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

No inciso VIII do artigo 3º, A LDB indica a gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino e trata a incumbência dos estabelecimentos de ensino:

Art. 12º. 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; VII – informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola.

Art. 13º. Os docentes incumbir-se-ão de: VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14º. 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: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15º. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Portanto, é preciso compreender que “há uma sutil, porém essencial diferença entre compartilhar a gestão e democratizar a gestão” (MELO, 2001, p. 246).

O que vem sendo posto pelas políticas de governo é o primeiro conceito, como concessão de um poder maior, com o objetivo de envolver pessoas e buscar aliados de “boa vontade” que se interessem em “salvar a escola pública”. Para compartilhar a gestão, não é preciso explicar a situação precária em que se encontra a escola pública, nem tampouco identificar os responsáveis e os determinantes deste quadro. É bastante comprovar que a realidade é grave e precisa ser resolvida, estando a solução nas mãos da comunidade escolar estende-se os pais, os alunos, os trabalhadores em educação (nos documentos oficiais especificados em professores, diretores, anulando-se os funcionários administrativos), as diversas associações do bairro e os empresários. A participação, dever de ofício para uns e voluntariado para outros, revela uma concepção que se afasta da ideia de controle social e se aproxima do conceito de gerência (MELO, 2001, p. 246).

A participação de uma sociedade realmente democrática está muito além do voto nas eleições periódicas para ocupantes de cargos parlamentares e executivos do Estado. Paro (2018), citando Bobbio (1989), revela que uma efetiva democracia social

exige o permanente controle democrático do Estado, de modo a levá-lo a agir sempre em benefício dos interesses dos cidadãos. Esse controle precisa exercer-se em todas as instâncias, em especial naquelas mais próximas à população, onde se concretizam os serviços que o Estado tem o dever de prestar, como é o caso da escola pública (PARO, 2018, p. 20).

Portanto, é imprescindível que a escola, por meio de uma gestão democrática, favoreça a participação de toda comunidade educativa, incluindo deliberações e avaliações acerca do processo educativo. Entretanto,

o processo de gestão que usualmente é desenvolvido nas escolas baseia-se numa concepção educacional que deriva do paradigma racional positivista, no qual a relação sujeito-objeto é vista de forma fragmentada, gerando daí as relações de verticalidade encontradas no interior das organizações (sistemas e escolas). Com isso, pode-se compreender a postura de dominação presente nas relações de poder que se estabelecem entre professor-aluno e nos organogramas piramidais das escolas. Essas relações são compreendidas a partir da identificação do sujeito, como aquele que tem poder e que ensina, e do objeto, como aquele que obedece e que aprende [...]. São relações que ignoram a intersubjetividade do processo pedagógico e a função emancipatória que fundamenta os fins da educação. A verticalidade das relações se assenta no princípio às relações autoritárias, de dominação subserviência, aptas a formar indivíduos que se tornam objetos passíveis na relação social, e não indivíduos que sejam sujeitos ativos e participantes de seu tempo (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 151).

Assim, consciente de que essa ainda é uma realidade nas instituições de ensino, é preciso lutar para romper com esses modelos de relações verticalizadas. Torna-se imprescindível buscarmos por uma educação que possa refletir e preparar uma sociedade, que ao mesmo tempo leve em consideração as diferenças e especificidades de cada um de seus sujeitos, e reconheça o direito de cada um pautado no conceito de equidade social no que tange às oportunidades de acesso ao conhecimento. Se é essa a sociedade que almejamos, tais relações precisam tomar forma na escola e em sua gestão.

Referência: Dissertação de mestrado de Bruna Lucena Biscáia. **Relação Escola-família: Contribuições para uma educação democrática, significativa e transformadora**. UNIMES: São Paulo, 2019.

- **Tarefa em grupo:** “Gráfico da aprendizagem”.

Gráfico da Aprendizagem - Instituto Rodrigo Mendes

Queridos cursistas,

Neste primeiro momento, proponho que você reflita e analise esse gráfico da aprendizagem.

Posteriormente, volte a página inicial da Unidade II e clique no próximo link: "Orientações para a realização do trabalho em grupo: "Análise do gráfico da aprendizagem"

Vamos lá?

Bruna.



← VOLTAR

Orientação: Analisar a teia que envolve a aprendizagem.

Referência: Instituto Rodrigo Mendes;

PROPOSTA PRESENCIAL: 2º ENCONTRO

- **Vídeo:** “Formas de participação da comunidade na escola” - Instituto Natura, disponibilizado no *YouTube*;



<https://www.youtube.com/watch?v=gTmYSUkFLaU>

- **Apresentação em Power Point ou no Google:** “Análises e reflexões acerca dos resultados da pesquisa, no que se refere à gestão democrática e discursos da escola, educandos e suas famílias”.

Farei uma compilação das análises das entrevistas deste trabalho e socializarei com os educadores cursistas por meio de apresentação aberta a diálogo.

Referência: Dissertação de mestrado de Bruna Lucena Biscáia. **Relação Escola-família: Contribuições para uma educação democrática, significativa e transformadora**. UNIMES: São Paulo, 2019.

- **Diálogo entre educadores e cartaz coletivo:** “A escola que temos e a escola que sonhamos”.
- **Avaliação Processual do curso:** “Que bom!”, “Que pena...”, “Que tal?”. Considerações dos educadores/cursistas acerca do que está dando certo (“Que bom!”), necessidade de ajustes ou redirecionamento (“Que pena...”), e as sugestões de conteúdos, discussões, e/ou estratégias para a continuidade do curso (“Que tal?”).

PROPOSTA A DISTÂNCIA: UNIDADE TEMÁTICA III: A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA E AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS PROPULSORAS DA PARCERIA

- **Vídeo:** “Escola e Família: em busca de uma nova relação”. Rosely Sayão, disponibilizado no *YouTube*.



<https://www.youtube.com/watch?v=kewds3taXkY>

- **Quadro:** “Legislação, políticas educacionais e o incentivo à parceria família-escola”.

Considerando a importância de leis e políticas públicas que garantam a participação das famílias para estabelecer uma parceria com a escola, apresentarei

um levantamento sobre os planos, programas, projetos e ações (Quadro 1), bem como sobre a legislação (Quadro 2), especificamente voltados a esse objetivo para que possamos compreender fragilidades e possibilidades de avanços nessa perspectiva. A seleção e a exposição dessas ações e legislações são feitas considerando o momento em que começaram a surgir propostas relevantes em relação à efetiva chamada da família para a participação no âmbito escolar. Assim, cabe aqui esclarecer os conceitos de plano, programa e projeto.

Os planos descrevem as decisões oriundas de um planejamento. Contém diretrizes mais amplas, fundamentadas em uma concepção política ideológica, as quais abrangem princípios e finalidades para as ações.

Programas e projetos são elaborados segundo as premissas dos planos. Programas afunilam os planos, definindo o perfil dos sujeitos a serem envolvidos na proposta, além de identificar o contexto e elaborar as ações e as medidas a serem tomadas. Projetos se referem a como serão executadas as ações previstas no planos e programas, e definem quem, como, quando e onde tais ações acontecerão.

Quadro 1 – Planos, Programas, Projetos e Ações

| Ano | Governo/Ministro da Educação | Proposta | Objetivo |
|------|--|--|---|
| 2001 | <p>Presidente: Fernando Henrique Cardoso</p> <p>Ministro: Paulo Renato Souza</p> | <p>“Dia Nacional da Família na Escola”</p> <p>(Governo Federal)</p> | <p>Sensibilizar a sociedade para a importância da integração entre família e escola na educação dos alunos e impulsionar essa aproximação respeitando tanto a realidade das famílias quanto a das escolas. De modo a considerar que esse processo precisa ser trabalhado ao longo do tempo e no cotidiano. O Ministério pretendeu também fazer uma grande mobilização para que as escolas passassem a abrir as portas para a família com atividades culturais e esportivas. A ideia era melhorar o desempenho dos alunos e mostrar a importância da participação dos pais na educação dos filhos.</p> |
| 2002 | <p>Presidente: Fernando Henrique Cardoso</p> <p>Ministro: Paulo Renato Souza</p> | <p>“Cartilha para pais: Como contribuir no processo de escolarização dos filhos da 2ª e 4ª série” (antigo sistema do Ensino Fundamental), com foco nas disciplinas de português e matemática.</p> <p>(Governo Federal)</p> | <p>Aproximar as famílias e as unidades escolares e firmar parceria por meio de material escrito para os pais, indicando como eles poderiam atuar com seus filhos fora do ambiente escolar.</p> |
| 2003 | <p>Presidente: Luiz Inácio Lula da Silva</p> <p>Ministro: Cristovam Buarque</p> | <p>Projeto: “Escola da Família”</p> <p>(Governo do Estado de São Paulo)</p> | <p>Criar uma cultura de paz, despertar potencialidades e ampliar os horizontes culturais de seus participantes.</p> |

| | | | |
|------|---|---|--|
| 2004 | <p>Presidente: Luiz Inácio Lula da Silva</p> <p>Ministro: Cristovam Buarque</p> | <p>Programa: “Escola Aberta”</p> <p>(Governo Federal, Ministério da Educação – MEC –, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO – e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação)</p> | <p>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.</p> <p>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.</p> |
| 2006 | <p>Presidente: Luiz Inácio Lula da Silva</p> <p>Ministro: Fernando Haddad</p> | <p>Movimento “Todos pela Educação”</p> <p>Mantenedores: Dpaschoal, Fundação Bradesco, Itaú Social, Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Suzano, Fundação Lemann, Instituto Península, Instituto Natura, Gol, Instituto Votorantim.</p> <p>Parceiros: ABC, DM9 DBB, Globo, Moderna, Fundação Santillana, Instituto Ayrton Senna, Friends, Fundação Victor Civita, McKinsey&Company, Instituto Paulo Montenegro, Futura, BID, Patri, Luzio, Itaú Cultural, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Rodrigo Mendes e Fundação Roberto Marinho.</p> | <p>Ajudar a propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhora da gestão desses recursos.</p> <p>Apartidário e plural, congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais, comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade.</p> <p>Site do movimento “Todos pela Educação”</p> |
| 2008 | <p>Presidente: Luiz Inácio Lula da Silva</p> <p>Ministro: Fernando Haddad</p> | <p>Cartilha “Acompanhem a vida escolar dos seus filhos”</p> <p>(Governo Federal)</p> | <p>Envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos, abordando temas diversos.</p> |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 2008 | <p>Presidente: Luiz Inácio Lula da Silva</p> <p>Ministro: Fernando Haddad</p> | <p>“Explicar, ouvir e discutir”, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) Para pais e alunos das escolas públicas (Governo Federal)</p> | <p>Discutir o que é o PDE, quais são os objetivos e metas, de modo a discutir como os pais poderiam ajudar a construir esse plano</p> |
| <p>Desde 1976, tendo passado por diversas modificações, do nome aos objetivos</p> | | <p>Curso/Programa/Projeto: “Escola de Pais” – Programa Escola da família</p> <p>Durante esta pesquisa, encontrei vários projetos com a mesma proposta e nome (Escola de/para Pais), desenvolvidos em escolas de diversas regiões do Brasil.</p> | <p>Reconhecer as dificuldades no espaço escolar, proporcionar um meio de reflexão às questões nevrálgicas em termos de relacionamento da escola e integrar os pais no âmbito escolar dos filhos.</p> |
| 2010 | <p>Presidente: Luiz Inácio Lula da Silva</p> <p>Ministro: Fernando Haddad</p> | <p>Documento: “Interação Escola-Família: subsídios para práticas escolares”</p> <p>Realizado pela UNESCO em parceria com o Ministério da Educação (Governo Federal)</p> | <p>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.</p> |

| | | | |
|--|---|--|---|
| 2015 | | <p>Projeto “Coordenadores de Pais”</p> <p>Iniciativa desenvolvida pela Fundação Itaú Social e realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Santos (Seduc), em parceria com a organização Comunitas, por meio do Programa Juntos pelo Desenvolvimento Sustentável. Santos é a quinta rede pública de ensino do País – sendo a segunda de uma prefeitura – a desenvolver a iniciativa. Ela já ocorre nas escolas municipais de Salvador (Bahia) e nas estaduais de Espírito Santo, Goiás e Pará.</p> | <p>Estimular o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, principalmente, com famílias e comunidades de menor escolaridade e maior vulnerabilidade socioeconômica.</p> <p>Intensificar a participação dos pais nos esforços de melhoria do aprendizado, desenvolvendo estratégias que auxiliem professores e gestores na aproximação escola-família.</p> |
| 2017 ² - Etapas: Educação Infantil e Ensino Fundamental 2018 - Etapa: Ensino Médio | <p>Presidente: Michel Temer</p> <p>Ministro: Rossieli Soares da Silva</p> | <p>“Base Nacional Comum Curricular” (BNCC)</p> <p>(Governo Federal)</p> | <p>Estabelecer uma base para toda a Educação Básica brasileira, visando uma aprendizagem de qualidade para todo País.</p> |

² É importante ressaltar que, apesar de a Base Nacional Comum Curricular ter sua homologação durante o Governo Temer, o início da discussão do documento, com participação via consulta on-line para toda a sociedade civil brasileira, deu-se ainda em 2015 durante o Governo Dilma Rousseff sob a gestão do Ministro Renato Janine Ribeiro.

Quadro 2 – Legislação

| Ano | Governo/Ministro da Educação | Lei | Conteúdo/Encaminhamento |
|------|---|--|---|
| 1988 | Presidente: José Sarney Ministro: Hugo Napoleão do Rego Neto | Constituição Federal de 1988 | Artigo 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” (BRASIL, 2010a, p. 34). |
| 1990 | Presidente: Fernando Collor Ministro: Carlos Alberto Chiarelli | Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA 8069/90 | 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: 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. 129 São medidas aplicáveis aos pais ou responsável: V - obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar. |

| | | | |
|------|--|--|--|
| 1996 | <p>Presidente: Fernando Henrique Cardoso</p> <p>Ministro: Paulo Renato Souza</p> | <p>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96</p> | <p>Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.</p> <p>Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>Art. 12º 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; VII – informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;</p> <p>Art. 13º Os docentes incumbir-se-ão de: VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.</p> <p>Art. 14º 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.</p> |
| 2007 | <p>Presidente: Luiz Inácio Lula da Silva</p> <p>Ministro: Fernando Haddad</p> | <p>Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE)</p> | <p>Melhoria da qualidade da educação básica.</p> <p>Diretriz XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;</p> <p>Diretriz 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;</p> <p>Diretriz XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino;</p> <p>Diretriz 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.</p> |

Recentemente, a Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público da Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei 2322/15, de autoria do deputado Ricardo Izar (PSD-SP), cuja exigência é a de que as escolas realizem, no mínimo, duas reuniões pedagógicas por semestre entre educadores e famílias dos educandos (responsáveis legais) para avaliação dos resultados.

No corpo do texto, é previsto que pais ou responsáveis legais serão dispensados do trabalho, sem prejuízo do salário, por até oito horas por semestre, para comparecer às reuniões de acompanhamento pedagógico dos filhos ou dependentes legais na escola. O abono será dado para quem apresentar declaração de comparecimento a qualquer instituição de ensino básico, posteriormente alterado pelo relator da proposta, deputado Roney Nêmer (PMDB-DF).

Diante da análise dos quadros, observamos que há certo respaldo legal para a garantia da participação das famílias no contexto escolar. Além disso, é possível perceber que já existem políticas educacionais que estimulam esse estreitamento de relações. No entanto, estas são geralmente apresentadas no mesmo “formato”, com orientações preestabelecidas vindas “de cima para baixo” e focadas apenas na “formação” das famílias, deixando pouco ou nenhum espaço para que estas tenham voz, vez e escuta reais no contexto escolar, limitando-as a comparecer para apenas ouvir as “verdades” e as decisões da escola.

As relações entre escola, famílias e comunidade, em geral, são desse modo: hostis, distanciadas, veladamente excludentes e antidemocráticas. A escola pressupõe um padrão de educando e família: quem não se encaixa nele é excluído. Espera-se por um ideal de família, ou como ouço falar, “família estruturada” (o que reconhecemos por família nuclear), ou seja, qualquer situação diferente desse padrão é considerada desestruturada e problemática.

Além disso, a escola espera e entende que a participação das famílias e/ou comunidade ocorra somente em momentos específicos, como reunião de pais, festas escolares, auxílio nas tarefas de casa e, “com sorte”, nas reuniões de APM e Conselho Escolar, nas quais geralmente “as regras” são ditadas pela escola. Isso tudo baseado em dois propósitos: “cumprir a legislação” e conseguir auxílio financeiro para a escola.

A respeito da ausência de participação, ou “falsa participação” e exclusão das famílias no contexto escolar, Freire (2001) ensina:

A primeira observação a ser feita é que a participação, enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista, se os educadores e educadoras que a realizam são coerentes com seu discurso. O que quero dizer é o seguinte: constitui contradição gritante, incoerência clamorosa uma prática educativa que se pretende progressista mas que se realiza dentro de modelos de tal maneira rígidos, verticais, em que não há lugar para a mais mínima posição de dúvida, de curiosidade, de crítica, de sugestão, de presença viva, com voz, de professores e professoras que devem estar submissos aos pacotes; dos educandos, cujo direito se resume ao dever de estudar sem indagar, sem duvidar, submissos aos professores; dos zeladores, das cozinheiras, dos vigias que, trabalhando na escola, são também educadores e precisam ter voz; dos pais, das mães, que são convidados a vir à escola ou para festinhas de fim de ano ou para receber queixas de seus filhos ou para se engajar em mutirões para o reparo do prédio ou até para “participar” de quotas a fim de comprar material escolar... Nos exemplos que dei, temos, de um lado, a proibição ou a inibição total da participação; de outro, a falsa participação (FREIRE, 2001, p. 73).

Em face dessa contingência, Monteiro (2000) classifica a relação da escola com as famílias em quatro tipos: burocrática-formal, tutelar, pragmático-utilitária e participativa e democrática.

Na relação burocrática-formal, a escola interage com as famílias dos educandos apenas no mínimo necessário para cumprir o que dispõe a lei e o que impõem os usos e costumes da cultura escolar brasileira. Matrículas, algumas reuniões formais, algumas solenidades, algumas convocações para tratar os temas específicos (de modo geral reclamações) e ponto final. Infelizmente, no contexto atual, esse é o tipo de relação mais comum entre família e escola.

Na relação tutelar, a escola se envolve mais intensa e calorosamente com os responsáveis dos educandos, mas o faz como se fossem a extensão de seus filhos – como se eles fossem, também, educandos.

Dessa forma, nesse tipo de relação, que geralmente ocorre com famílias muito pobres, com nenhuma ou pouquíssima escolaridade, elas são realmente tuteladas pelos educadores escolares. Percebo esse tipo de relação também nas falas e ações de alguns educadores, e até mesmo, em políticas públicas no formato da “escola para pais”.

O terceiro tipo é a relação pragmático-utilitária, na qual a escola tem uma visão instrumental da família, enxergando-a como uma fonte de recursos materiais, financeiros e de trabalho voluntário para a realização seus objetivos administrativos ou pedagógicos. Assim, as famílias são chamadas a prestar serviços, envolver-se em campanhas, participar de quermesses, promoções e outros tipos e iniciativas nessa linha. Esse tipo de relação tem sido defendida e compreendida por educadores e por famílias e comunidades como as únicas formas de participação.

Por fim, no quarto tipo de relação, a participativa e democrática, não existe uma relação de subordinação de nenhuma espécie entre educadores, famílias e comunidade. Todos devem atuar, não de forma paralela (cada um por si), nem de forma antagônica (opondo-se uns aos outros), mas de forma convergente e complementar, cooperando ativamente para atingir objetivos comuns. Esse é o tipo de relação na qual acredito e que é quase inexistente nas escolas do século XXI.

Todavia, em relação às políticas e programas, propostos para a participação das famílias, a partir de 2004, é visível a preocupação em abandonar ações pontuais, ampliando as propostas para programas com maior regularidade e consistência. Pretendendo sucesso e visando maior envolvimento nessas ações, observam-se parcerias com instituições de reconhecido prestígio como a ONU e a UNESCO. Nos anos seguintes, percebe-se também uma ampla chamada de toda a sociedade para tomar responsabilidades nessas questões, inclusive, órgãos privados e empresas. Na tentativa de abarcar as famílias nas tomadas de decisões em maior âmbito, destaca-se a proposta “Explicar, ouvir e discutir” o PDE, em 2008, tendo como objetivo a possibilidade de que as famílias pudessem contribuir na elaboração do documento. A legislação, produzida na época, também aparenta acompanhar as intenções observadas até aqui, uma vez que buscam firmar um compromisso com “Todos pela educação”, conforme o próprio Plano de Metas sugere em 2007. Por outro lado, há uma ressalva quanto à presença de tantas empresas privadas ligadas às propostas. Tal fato poderia representar uma intenção velada de atendimento a interesses da lógica de mercado, evidenciando, na verdade, uma política educacional neoliberal.

No entanto, observamos ser apenas no documento elaborado em 2010, “Interação Escola-Família: Subsídios para práticas escolares”, que encontramos

possibilidades de reflexão histórica, conceitual e política, voltadas às ações da escola/educador/gestor, que buscam o real estreitamento de relações entre escola e família com respeito às especificidades locais.

Nesse mesmo documento, é possível ter acesso a um levantamento acerca da pequena quantidade de iniciativas em âmbito nacional (16), entre projetos, programas e políticas, desenhados especificamente para estimular a relação escola-família (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 33), notando que várias foram interrompidas após uma curta duração. Sobre isso, lembram os autores:

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 questão. Um agravante da dificuldade do empreendimento pode ser, justamente, a falta de referências concretas de experiências municipais e escolares que obtiveram resultados comprovados de uma interação que resultasse em melhoria na qualidade educacional (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 33).

Conforme o documento supracitado, ao começar a elaborar políticas, programas e projetos, cada município ou escola criaria e estruturaria suas próprias ações, conectadas ao conjunto das demais práticas educacionais, consideradas válidas, necessárias e efetivas para a sua própria realidade.

Nesse cenário das políticas educacionais, surge a necessidade de implementação efetiva da gestão democrática escolar como um processo de participação dos diversos segmentos da sociedade na apresentação e decisão de propostas para o funcionamento efetivo da administração das políticas públicas, mas também como forma de contribuição para a democratização do ensino (GENTILINI, 2001).

A escola, como instituição social, pode ser considerada de forma ampla e como um sistema aberto que compartilha funções e que se inter-relaciona com

outros sistemas integrantes de todo o contexto social. Entre esses sistemas, o familiar é o que adquire o papel mais relevante no referente à educação e, assim, na atualidade, vemos a escola e a família em inter-relação contínua, mesmo que nem sempre sejam obtidas atuações adequadas, já que, muitas vezes, agem como sistemas contrapostos mais do que como sistemas complementares. Essa diferenciação talvez seja salientada pelo fato de que a escola é um organismo sobre o qual muitas outras instituições buscam satisfazer exigências e esperam formas de agir diversas, amiúde, descoordenadas e contrapostas.

Para se pensar em políticas educacionais eficazes, contextualizadas e que objetivam a qualidade do ensino, é fundamental estarem pautadas no princípio da gestão democrática, antítese de técnicas e/ou ações padronizadas e previamente estabelecidas, caracterizadas pela verticalidade e pseudoparticipação.

Uma gestão democrática, descentralizada, do macro ao micro social, do governo à escola, deve priorizar a qualidade e a legitimidade das ações, pelas vias da participação, autorreflexão, contextualização e especificidades dos atores envolvidos.

Referência: Dissertação de mestrado de Bruna Lucena Biscáia. **Relação Escola-família: Contribuições para uma educação democrática, significativa e transformadora**. UNIMES: São Paulo, 2019.

- **Apresentação do Google:** “A relação entre escola e família: um diálogo necessário”.

Tanto a família como a escola são instituições sociais responsáveis pela formação e estruturação de indivíduos. Portanto, são instituições veiculadoras de valores éticos, políticos, sociais e morais. Ambas criam espaços de vivências nos quais aprendemos a ser gente tanto no que diz respeito à formação de valores como ao aprendizado de inserção e compreensão do mundo.

A escola, em seu “que fazer” específico, tem como foco prioritário a estruturação do cognitivo, e a família, a do afetivo. No entanto, nenhuma das duas vive essa função de forma pura ou exclusiva, já que em toda aprendizagem afetiva existem aspectos cognitivos. Cada qual tem funções e estruturas

específicas. Existe ainda um elo muito forte entre ambas, representado pela figura do filho/aluno, que, na verdade, assume na maioria das vezes papel de intermediário entre as duas instituições.

Ao pensar na relação que pode existir entre essas duas instituições, façome algumas perguntas como, por exemplo:

- Qual é a função formadora da família? E a da escola?
- Em que ambas são iguais e diferentes entre si?
- Utilizam os mesmos instrumentos para formar e estruturar os indivíduos?

Tanto na família como na escola vivemos processos de socialização. O processo de socialização está dividido classicamente em duas fases:

- A socialização primária.
- A socialização secundária.

A socialização primária

A socialização primária é responsabilidade da família e costuma ser a mais importante para o indivíduo. Isso porque é na família que a criança adquire a linguagem e os esquemas básicos de interpretação da realidade, como também aprende a obedecer aos adultos e a respeitar os outros. Na verdade, é no seio da família que aprendemos a ser seres sociais tendo como pano de fundo a construção de nossa identidade.

As duas figuras/modelos mais importantes para a criança nessa fase de socialização primária são o pai e a mãe. No entanto, sabemos que a relação mãe – filho é, durante o primeiro estágio de vida da criança recém-nascida, a relação mais importante. De certa forma, a qualidade do vínculo materno com a criança ou, dito de outra forma, os cuidados da fase inicial da maternagem são fundamentais, pois irão marcar o corpo da criança para toda sua vida.

Durante a fase fusional, é a mãe quem *significa* pelo bebê, é ela quem diz em palavras o que ele pode estar sentindo ou do que necessita. É desse modo que a primeira língua que aprendemos a falar é a materna. O que equivale a dizer que nossa primeira língua é a língua do *outro* e não a nossa, pela qual nosso corpo estará sempre marcado. O ambiente familiar em que a criança vive tem importância porque contribui para seu desenvolvimento e lhe possibilita experiências diversificadas que enriquecem o processo de estruturação de sua identidade.

Os conteúdos transmitidos no processo de aprendizagem no seio da família são carregados de forte carga afetiva, podendo, assim, facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem. É ainda durante o processo de socialização primária que aprendemos a lidar com nossas raivas, nossas invejas e, sobretudo, nossas frustrações. Contudo, não podemos esquecer que o processo de socialização primária tem como figuras principais os adultos mais significativos para a criança – o pai e a mãe.

Somos introduzidos no mundo por meio do processo de socialização primária. De certa forma, é como se fôssemos introduzidos duas vezes no mundo. Na primeira, de forma não oficial, quando já estamos no mundo, mas ainda não podemos marcar nossa presença pela fala, e assim somos “falados” pela fala dela, a mãe; e, na segunda, seria de forma oficial, quando estamos no mundo e podemos marcar nosso estar pela nossa própria fala. Em ambas situações, somos introduzidos pelos nossos pais.

As experiências vividas nas duas situações de introdução no mundo são internalizadas e marcam nosso corpo, ao mesmo tempo que possibilitam a construção do referencial identificatório de cada um. O núcleo familiar exerce, portanto, influência determinante na forma como o sujeito constrói e *significa* suas primeiras concepções de mundo.

Ao longo de nosso trajeto de história de vida sofremos influências de outras falas ou discursos, tanto da sociedade como de outros núcleos sociais que não os da família, que nos permitem tomar distância do núcleo familiar. Assim, temos possibilidade de enriquecer e transformar nossa primeira visão ou concepção de mundo, construída no seio familiar, apesar de estarmos sempre, de certa forma, por ela determinada.

É dessa forma que os processos de socialização primária e secundária se encontram inter-relacionados e se completam na medida em que um dá suporte ao outro, podendo assim serem *ressignificados* e transformados pelo sujeito em suas inter-relações e interações com o meio e com as pessoas.

A socialização secundária

A função social da escola tem sido um ponto de preocupação para a grande maioria dos educadores. Como nós educadores estamos trabalhando com nossos alunos os valores que veiculamos por meio dos rituais sociais que

vivenciamos na escola? Isso quando temos clareza de sua necessidade no processo de educação... Acredito que os rituais sempre existiram para marcar, simbolizar e facilitar algumas passagens importantes na vida das pessoas, como, por exemplo, a entrada na escola, o momento da entrada no mundo da escrita, da adolescência etc. A mudança dos valores veiculados pelos rituais sociais que marcam o corpo do indivíduo como ser social e individual é um dos fatores que, de certa forma, têm contribuído para a mudança de valores na sociedade atual.

A ausência de valores humanitários nas relações sociais está gerando uma falta de ética generalizada, que, se antes era mais fácil ser localizada no âmbito da política, hoje atinge descaradamente a família, a escola e o ambiente de trabalho. Estamos todos de uma forma ou de outra enfrentando a mesma problemática. Até que ponto a falta de disciplina por parte dos alunos, tão presente nos depoimentos dos professores, não está sendo confundida com falta de ética?

Sem querer ser simplista nem muito menos reducionista, acredito que atualmente o que estamos vivendo nas salas de aula da grande maioria das escolas são minirrepresentações de situações sociais mais amplas – violência, falta de respeito, ausência de ética.

Sinto-me constrangida em pensar que temos de ensinar nossos alunos a ser gente... algo que é tão básico. No entanto, não sei em que momento da nossa caminhada perdemos esse aspecto de vista. Acredito ser esse talvez um dos grandes desafios deste novo século, tanto para a família como para a escola.

Por mais incoerente que possa parecer, na era da tecnologia e de descobertas científicas mais incríveis, nós nos esquecemos que temos coração e que, sobretudo, somos seres de emoção bem antes de sermos seres de razão. A sociedade atual vem passando por transformações que têm exercido grande mudança na família e na escola no que diz respeito à sua estrutura e a seu funcionamento. Essas mudanças repercutem no processo de socialização do indivíduo pelo qual as duas são responsáveis. Essas transformações têm feito com que, nos dias de hoje, tanto a família como a escola, por razões diferentes, sintam-se fragilizadas em sua função de agentes socializadores.

Quando conversamos com professores e educadores que vivenciam o cotidiano escolar, escutamos depoimentos e declarações que revelam de

diferentes formas a frágil consistência do núcleo básico de socialização primária nos corpos dos alunos. Os exemplos vão desde a necessidade de lhes ensinar posturas básicas de convívio social e hábitos de higiene pessoal a formas de respeito tanto em relação aos colegas como aos adultos. Existe ainda grande lacuna na socialização primária dos alunos no que concerne ao respeito e ao cuidado com seus pertences como também com tudo o que é patrimônio coletivo. Da parte dos pais, o que temos são depoimentos de que os filhos não os respeitam mais, de que é difícil impor-lhes limites, que não querem estudar, que não conseguem conversar com eles, que não os escutam, que no tempo deles, os pais, não era assim etc.

Na verdade, o que está por trás disso tudo?

De fato, temos de reconhecer vir sendo realmente difícil não só para a família como também para a escola e a sociedade em geral acompanharem as mudanças de paradigmas que estão acontecendo no mundo atualmente. Estamos todos numa busca constante de ressignificar nossos valores, de novas formas de saber fazer as coisas, e frequentemente somos tomados por uma sensação de nos sentirmos defasados em relação ao que acontece no mundo, tamanha é a velocidade e a diversidade das transformações.

O conceito de tempo e espaço, por sua vez, também sofreu modificações dadas aos avanços da área de tecnologia da informação – o que faz com que possamos estar conectados a diferentes partes do mundo, possibilitando ao mesmo tempo a diminuição da distância virtual e o aumento da distância na relação entre as pessoas.

Outra transformação importante é o lugar que tanto o conhecimento como a informação ocupam hoje na sociedade. Por causa do ritmo acelerado das transformações, o tempo de vida do conhecimento é curto, o que nos dá a impressão de o conhecimento ser quase “descartável”. Vivemos constantemente com a sensação de estar desatualizados. Todos na correria para reciclar-se... E nessa corrida, na maioria das vezes, experimentamos o risco de deixar passarem coisas preciosas ao convívio humano, como, por exemplo, a solidariedade e a ética, permitindo que a competição com o outro assuma lugar de destaque nas relações sociais.

É nesse cenário de constantes mudanças que a educação tem papel fundamental na vida social. Pois sabemos que é por meio dela que o

conhecimento é produzido e distribuído. Portanto, é fundamental que o educador reflita sobre a forma como está construindo conhecimento na escola e, mais especificamente, dentro da sala de aula!

Como estamos fazendo isso? Como a escola está desempenhando sua função de agente socializador secundário em relação à forma como está construindo e veiculando conhecimento? Como estamos fazendo na escola para manter no aluno o desejo vivo de aprender e a capacidade de realizar escolhas diante da quantidade tão grande e diversificada de informação a que tem acesso? Ensinar a escolher deve ser preocupação nos dias de hoje tanto da família como da escola.

O lugar de destaque que o conhecimento ocupa hoje na sociedade, como um dos fatores principais de novas formas de organização e funcionamento tanto das pessoas como da sociedade, exige que a escola saia de seu imobilismo e conservadorismo e assuma postura mais dinâmica e atualizada no exercício de sua função socializadora.

Se antes o espaço escolar representava um dos principais locais de produção de conhecimento sistematizado e formal, hoje já não é bem assim. Os espaços de construção de conhecimento estão se ampliando, e a escola vem perdendo o lugar de espaço exclusivo.

O dinamismo e a rapidez da produção de conhecimento que existe agora na sociedade requer da parte do professor atualização constante de seu processo de formação, fato que normalmente não se tem verificado. Isso faz com que o professor tenha hoje diante de si o desafio de assumir nova postura em relação à construção do conhecimento. Para tal, é necessário despertar sua sensibilidade, curiosidade e criatividade para que possa realizar o mesmo com os alunos.

No entanto, o que a grande maioria das escolas ainda insiste em oferecer são pacotes fechados e estanques de conhecimentos por meio de enfoques “disciplinares” que dividem a realidade, ao mesmo tempo que impossibilitam a significação dessa realidade tanto por parte do aluno como do professor.

Sabemos que o acesso vertiginoso, diversificado e enorme que temos hoje às informações obriga de certa forma a escola a ensinar a classificar, selecionar e organizá-las, para que possam responder às novas necessidades que se configuram na sociedade atual.

Mais do que nunca, portanto, se faz necessário que ambas se reconheçam em sua especificidade para que atuem de forma complementar – ambas na busca constante de um espaço de diálogo crítico e criativo que torne possível a descoberta de suas continuidades e descontinuidades para fazerem frente às novas demandas vindas tanto dos alunos como dos filhos.

Quando nos referimos às possíveis descontinuidades e continuidades entre família e a escola, queremos dizer que uma não deve ser literalmente a continuidade da outra, como também uma não deve ser inteiramente a descontinuidade da outra. Por exemplo, quando uma família escolhe uma escola na qual deseja pôr seu filho, seguramente vai escolher a que apresenta certa continuidade dos valores cultuados pela família. Se a opção familiar é por um tipo de educação para a transformação, dificilmente sua escolha vai recair numa escola tradicional.

Um exemplo da descontinuidade entre escola e família é o fato de a escola propiciar ao aluno a possibilidade de pertencer a outro grupo que não ao familiar. Porém, não se trata aqui de qualquer grupo, mas sim de um grupo de iguais em que o aluno pode experienciar vivências necessárias e adequadas à sua faixa etária e também assumir outro papel que não aquele que vive em seu grupo de origem.

Vivemos atualmente uma crise de falta de autoridade que afeta família e escola. Faltam referenciais de estrutura tanto para o aluno na escola como para o filho no ambiente familiar que marquem o corpo de ambos no que concerne, sobretudo, a limites e respeito ao outro. Essa fragilidade de internalização de referenciais de autoridade faz com que cada vez mais presenciemos pedidos de socorro viesados por parte dos alunos. Os pedidos de socorro oscilam entre a busca de situações de perigo e a falta de respeito ostensiva aos outros.

A falta de autoridade por parte dos adultos – famílias ou professores – reflete-se também em situações de aprendizagem. É como se o pai e o professor tivessem abolido estas de suas vivências pedagógicas, aquelas, de suas vivências familiares – situações assimétricas de aprendizagem.

A relação de aprendizagem requer uma situação assimétrica entre aquele que ensina e aquele que aprende. Aquele que ensina, ao se posicionar como ensinador, ocupa forçosamente lugar diferente daquele que aprende, o que lhe possibilita ainda falar de outro lugar que não daquele no qual o outro se encontra.

No entanto, o que observamos hoje nas escolas é uma grande dificuldade por parte do professor em ocupar o lugar daquele que ensina, diferenciando-se assim do lugar daquele que aprende. Acredito que essa dificuldade pode estar relacionada a certo conteúdo do imaginário social que os leva a pensar que, quando ocupamos o lugar do saber, estamos sendo autoritários. E por medo talvez de sermos rotulados de autoritários, não assumimos o lugar do saber e deixamos de ser referencial para o aluno.

Pode-se dizer que a autoridade do professor atualmente se vê ameaçada duplamente. Tanto no aspecto social como no aspecto pedagógico de sua construção, ou dito de outra forma, no aspecto de sua funcionalidade. A autoridade outorgada à figura do professor pela sociedade está cada vez mais frágil, para não dizer inexistente. O professor já não ocupa o lugar de destaque e importância que a sociedade tinha lhe reservado. Seu discurso perde a força a partir do momento que não tem o endosso do social. Isso faz com que cada vez mais ele se sinta socialmente desautorizado, o que lhe dá a sensação de estar falando sozinho.

Esse processo de desautorização social da figura do professor tem repercussões no aspecto pedagógico da construção de sua autoridade funcional. Quanto mais ele se sente socialmente fragilizado em sua autoridade, maior é a sua dificuldade em se constituir como autoridade funcional, já que as duas formas de autoridade se encontram inter-relacionadas.

Esse aspecto é importante, já que cada vez mais cedo a escola ocupa na vida da criança um dos primeiros lugares de substituição da figura parental. Mesmo que essa substituição, quando vivida por meio da figura do professor, não elimine a força da figura parental, é preocupante a falta de autoridade tanto social como funcional do professor, pois seu discurso é um dos que marcam o corpo do aluno na construção de sua identidade.

Sabemos que as práticas pedagógicas vividas e construídas no espaço escolar não caem do céu nem existem de forma abstrata, como se estivessem soltas a pairar no ar. Portanto, somos nós, educadores, mediados pelas inter-relações e interações construídas no cotidiano escolar, que fazemos com que a escola seja o que está sendo hoje.

Dessa forma, a responsabilidade e o compromisso da construção de um espaço de diálogo entre a família e a escola é tarefa de todos e de cada um

como sujeitos concretos que ousam sonhar e desejar uma escola mais digna, atualizada e cidadã para todos os alunos.

Referência:

DOWBOR, F. F. **Quem educa marca o corpo do outro**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

- **Tarefa:** Mapa Mental “Relação Escola-Família”: os cursistas terão acesso a um link que explicará como fazer um mapa mental (“tempestade de ideias”), e serão convidados a elaborar um mapa acerca das aprendizagens e discussões promovidas ao longo do curso sobre a relação escola-família.

[Orientação para a realização do Mapa Mental](#)



Proponho para a última unidade do nosso curso, a elaboração de um Mapa Mental.

Um momento para refletirmos e sistematizarmos os conhecimentos adquiridos/ampliados acerca do tema relação escola-família.

Individualmente, vocês irão realizar um mapa mental respondendo as seguintes perguntas: **O que eu já sabia? O que eu aprendi? e O que eu pretendo fazer em relação aos conhecimentos adquiridos/ampliados?**

Verifiquem na página principal da Unidade III como fazer um mapa mental.

O arquivo deverá ser enviado no último link disponibilizado também na página principal da unidade. Vocês poderão escolher o formato do arquivo (Word, Power Point ou Documentos Google).

Qualquer dúvida, escrevam!

Aguardo os vossos exercícios reflexivos!

Abraços;

Bruna Lucena Biscáia.

- **Fórum:** “Compartilhando experiências acerca de práticas realizadas com as famílias dos educandos e comunidade, no contexto escolar”.

Olá, cursist@s!

A sociedade tem um papel fundamental no desenvolvimento do ser humano , não tem como fazer educação de uma forma isolada, da sociedade, família, saúde...



Propomos para essa discussão, uma troca de experiências sobre situações vivenciadas por vocês junto às famílias dos educandos e a comunidade, dentro do contexto escolar.

Procurem relatar os momentos e como se sentiram em relação a eles.

Após realizarem a postagem, leiam as experiências compartilhadas pelos colegas e comente-as! Dessa maneira, o nosso fórum ficará muito mais interativo e significativo!

Conto com a participação de todos!

Abraços;

Bruna.

PROPOSTA A DISTÂNCIA: ATIVIDADE DE CONCLUSÃO DE CURSO – ACC

- **Fórum “Relato de experiência”**: Planejar, executar, registrar e avaliar uma prática/ação realizada dentro do contexto escolar, visando estabelecer laços de parceria e incentivar a participação das famílias e/ou comunidade.

O relato de experiência deverá estar acompanhado de material comprobatório (vídeos, fotos, registros das famílias etc.).

Olá, queridos educadores!

Chegamos na reta final do nosso curso. Agora iremos colocar em prática as aprendizagens adquiridas ao longo da nossa trajetória.

Vocês irão **planejar, executar, registrar e avaliar uma prática/ação coletiva e democrática, realizada dentro do contexto escolar com os educandos e suas famílias e/ou comunidade, que deverá ter como objetivo incentivar e oportunizar a participação e a parceria dos atores envolvidos no processo educativo das crianças e/ou adolescentes.**

Obs: O relato de experiência deverá estar acompanhado de material comprobatório (vídeos, fotos, registros das famílias/comunidade, etc).

Bom trabalho a todos!

Bruna Biscáia

PROPOSTA A DISTÂNCIA: AVALIAÇÃO

- Fórum de avaliação do curso e da aprendizagem.

Olá, queridos cursistas!

Nosso curso chegou ao fim! Agradeço a participação e o rico compartilhamento de conhecimentos e experiências que ocorreram neste grupo. Fiquem à vontade para escreverem sobre o que acharam do curso, dicas, críticas e sugestões ou uma mensagem de despedida. Despeço-me com um poema de um mestre...



<https://www.youtube.com/watch?v=zIW109NCcqs>

Abraços esperançosos;
Bruna Lucena Biscáia.

PROPOSTA PRESENCIAL: 3º ENCONTRO

- **Apresentação em PowerPoint ou no Google:** “Análises e reflexões acerca dos resultados da pesquisa no que se refere a interação escola-família e suas implicações no processo de aprendizagem, e a relação escola-família”.

Farei uma compilação das análises das entrevistas deste trabalho e socializarei com os educadores cursistas por meio de apresentação aberta ao diálogo.

Referência: Dissertação de mestrado de Bruna Lucena Biscáia. **Relação Escola-família: Contribuições para uma educação democrática, significativa e transformadora.** UNIMES: São Paulo, 2019.

- **Diálogo entre educadores e cartaz coletivo:** “Desafios e possibilidades da relação escola-família”.

- **Vídeos:** Duas famílias relatam sobre a experiência de participar no processo educativo das crianças, dentro do contexto escolar (arquivo pessoal Bruna Lucena Biscáia, com autorização das famílias);



<https://www.youtube.com/watch?v=ZQGbl8QWAXM>



<https://www.youtube.com/watch?v=Nf3JfW02uUk>

- **Avaliação do curso** (registro escrito);

Avaliação do Curso

Queridos cursistas,

Chegamos ao final dessa proposta de formação.

Agora é o momento de avaliarmos o curso e autoavaliarmos a aprendizagem.

Espero que a breve trajetória tenha sido válida para todos e que contribua enquanto subsídio para novas possibilidades de práticas docentes que nos aproximem de uma educação com qualidade social.

Aguardo a sua participação!



Importante: O certificado de participação seguirá em breve, via e-mail.

Abraços!

***Obrigatório**

Nome completo *

E-mail (opcional)

Telefone celular (opcional)

Você é funcionário público? *

Marque todas que se aplicam

() Funcionário da Prefeitura Municipal de Santos

- Funcionário de outra prefeitura
- Funcionário Público Estadual
- Funcionário Público Federal
- Funcionário de Entidades Conveniadas à Prefeitura de Santos
- Não
- Outro:

Assinale sua ocupação *

Marque todas que se aplicam

- Professor de Ensino Fundamental I
- Professor de Ensino Fundamental II
- Professor de Jovens e Adultos
- Professor de Educação Infantil
- Professor do Ensino Técnico
- Professor Universitário
- Equipe Técnica
- Estudante (Pedagogia / Licenciatura)
- Outro:

Sobre a professora/tutora

Como você avalia a mediação do professor/ tutor durante o curso? *

- Foi importante e ajudou a refletir sobre aspectos da temática e na interação com os outros participantes.
- Foi parcialmente satisfatória para ampliar a temática e interação com os colegas.
- Foi insuficiente, pois não contribuiu para a compreensão das propostas do curso.

Deixe aqui sugestões para uma melhor mediação.

Como você avalia as estratégias utilizadas no curso? *

- Foram claras e ajudaram na minha participação de forma segura.
- Foram suficientes na maioria das atividades.

Não foram suficientes ou claras para a realização das atividades.

Deixe aqui sugestões para melhorar as estratégias utilizada no curso.

Sobre o material do curso

Assinale uma ou mais opções

Quanto as atividades desenvolvidas no curso, contribuíram para sua formação? *

- Foram enriquecedoras para a construção do meu conhecimento.
 Foram adequadas, mas não trouxeram informações muito relevantes.
 Não houve nenhuma contribuição para a construção de meu conhecimento.
 Inadequadas ao tema.

Deixe aqui sugestões sobre as atividades do curso.

Plataforma Moodle:

Assinale a melhor opção que avalie sua navegação pelo curso

Foi fácil realizar as atividades? *

- sim
 não
 nem sempre

Outro:

Conseguiu interagir com a sua professora/tutora ou colegas dentro do curso?

() sim

() não

() nem sempre

Se você assinalou "não" ou "nem sempre" em alguma das questões acima, explique o problema.

Deixe aqui sugestões ou observações sobre a plataforma.

Deixe sugestões de temas para outros cursos de formação.

Muito obrigada por ter participado da nossa avaliação. Sua opinião será fundamental para aprimorarmos as nossas formações.

- Encerramento/confraternização

REFERÊNCIAS

BISCÁIA, B. L. **Relação escola-família**: contribuições para uma educação democrática, significativa e transformadora. 515 p. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Metropolitana de Santos, 2019.

BOVO, V.; HERMANN, W. **Mapas Mentais** – Enriquecendo Inteligências. Campinas: Edição dos autores, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e do adolescente - ECA**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 1990.

BRASIL . Lei nº 9.394/96, de 23 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Referência: Conferência Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria Executiva Adjunta. CONAE 2010 – **Construindo o sistema nacional articulado de educação**: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. (Documento Final). Brasília. MEC/SE/SEA, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/>. Acesso em: 23/01/2019.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação - (PNE)** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 15/02/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, ago. 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 31/05/2018.

BUZAN, Tony. **Saber Pensar**. Lisboa: Editorial Presença, 1996.

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. (Org.). **Interação Escola-Família**: subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO; BRASIL, Ministério da Educação Brasília: 2010

DOWBOR, F. F. **Quem educa marca o corpo do outro**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GADOTTI, M. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. A vida como foco central da prática docente. 1.ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007. p. 51-60.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GOMES, J. V. **Relações família e escola** – continuidade/descontinuidade no processo educativo. Séries Ideias. n.16. São Paulo: FDE, 1993.

Guia Professor NuED. Prefeitura Municipal de Santos. SEDUC, 2018. Disponível em: <<https://egov1.santos.sp.gov.br/eadsantos/mod/folder/view.php?id=6228>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

LOPES, E. M. T.; FARIA, L. M. F.; VEIGA, C. G. (Org.) **500 anos de Educação no Brasil**. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (Org.). Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. v.II. Ponta Grossa: PROEX/UEPG, 2015.

PARO, V. H. **Qualidade do ensino**: a contribuição dos pais. 2.ed. rev. São Paulo: Intermeios, 2018.

SZYMANSKI, H. Trabalhando com famílias. **Caderno de Ação**, n.1. São Paulo: IEE, CBIA, 1992.

SZYMANSKI, H. **Encontros e desencontros na relação família-escola**. Série Ideias. n.28, p. 213-225, 1997.

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. Brasília: Plano, 2001.

TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R. **Visões de professores sobre as famílias de seus alunos:** um estudo na área da Educação Infantil. Caxambu, Anais da XXIV Reunião Anual da Anped, 2001.