

KÁTIA MARIA ALVES MAIA LINS

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA FAMÍLIA E DA ESCOLA
PRESENTES NOS PAIS DOS ESTUDANTES**

Orientadora: Prof^ª. Doutora Catarina Fernandes de Oliveira Fraga
Coorientadora: Prof^ª. Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

Universidade Lusófona do Porto

Instituto de Educação

Porto

2015

KÁTIA MARIA ALVES MAIA LINS

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA FAMÍLIA E DA ESCOLA
PRESENTES NOS PAIS DOS ESTUDANTES**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, conferido pela Universidade Lusófona do Porto.

**Orientadora: Prof.^a Doutora Catarina Fernandes de Oliveira Fraga
Coorientadora: Prof.^a Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins**

Universidade Lusófona do Porto

Instituto de Educação

Porto

2015

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre esteve ao meu lado iluminando e fortalecendo meu espírito a fim de que eu nunca abandonasse meus propósitos, mesmo quando minhas forças estavam por finir. Ele que sempre foi minha grande luz que guiou e sempre guiará meus passos ante as certezas e incertezas da vida.

A Edmê Maia, minha mãe que me concebeu e sempre me apoiou em todos os momentos da minha vida, por acreditar e incentivar meu percurso pessoal e profissional.

Ao meu esposo Fernando Lins, companheiro inseparável de todos os momentos: os de tropeço e os vitoriosos, pelo incentivo e apoio nas horas de dificuldades e incertezas.

A Prof^ª. Doutora Catarina Fraga, referencial como educadora e pessoa humana.

Ao mestre Prof^º. Iraquitã Ribeiro, meu exemplo de dedicação no ofício de educar.

A minha estimada irmã Prof^ª. Doutora Cristiane Maia Fragoso, incentivadora da busca pelo crescimento intelectual.

Aos colegas companheiros do programa de Pós-Graduação *stricto sensu* pelas trocas de experiência.

Aos queridos professores e funcionários, pela dedicação e colaboração mútuas.

A amiga Luciana D'Emery pelo companherismo, cumplicidade e motivação delicados ao longo da trajetória.

Quase uma dedicatória...

“Para os que sonham,
Pois, sem esperança, a vida não existe...

Para os que olham o horizonte,
Pois, sem futuro, não há aprendizagem...

Para os que acreditam,
Pois, sem fé, não há construção...

Para os que semeiam,
Pois, sem plantação, nada vai brotar...

Para os que trabalham,
Pois, só se descansa depois da criação...

Para os que lutam por uma escola-cidadã,
Pois, sem educação, fica distante o amanhã...

Para os despossuídos e plebeus,
Pois, sem eles, como entender a riqueza de Deus?”

(Moaci Alves Carneiro)

RESUMO

O estudo apresenta como problema de pesquisa, analisar as representações sociais da família e da escola presentes nos pais dos alunos do primeiro ano do primeiro ciclo do ensino fundamental, como forma de contribuição para a melhoria do ensino e aprendizagem e da relação entre família e escola. O universo desta investigação está focado numa escola pública municipal localizada no distrito de Cucaú, cidade do Rio Formoso, Estado de Pernambuco, no Nordeste do Brasil. Para tanto, envolveram-se os pais dos alunos, através da aplicação de inquéritos por entrevista como instrumento de levantamento dos dados. Assim sendo, a pesquisa com uma abordagem qualitativa, sem excluir a abordagem quantitativa. Como resultado verifica-se que, além das limitações entre família e escola há um desencontro entre as instituições. Destaca-se o fato de que os pais não conseguem aceitar as mudanças sofridas na educação ao longo do tempo, mantendo as suas representações sociais de infância e juventude. Do estudo sobressai a importância da gestão democrática na escola, bem como de uma filosofia de respeito, união, participação e trabalho coletivo. Como subsídios de contribuição o estudo sugere uma formação de suporte para escola direcionada ao aprofundamento da investigação sobre a relação escola e família.

Palavras-chave: Escola; Pais; Representações Sociais; Família; Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT

The following study seeks to investigate the social representations of the family and school. The controlled variables are the parents of the students of first grade of the first cycle of elementary education level. The main goal is to improve the learning process for students and relationship between parents the school system. The setting chosen for the study is a public school localized in the district of Cucau, within the city of Rio Formoso of Pernambuco, a northern state of Brazil. The methods involved a randomized system to choose the parents for the research study, followed by a quantitative analyses of the data collected. Upon analyses we could determine that there are limitations in the current approach to associate the school system and the parents. We would also like to highlight the following findings; parents are unable to adapt to the changes encountered during their long-term education time, and this is reflected in their sociocultural profile during childhood and adolescence. The research study also proved the importance of a new democratic structure within schools, reflected in the standards of respect, union fellowship, and collective group work among students. Based on the discussed findings, we suggest an improvement to the current system to strengthen the school system in relation to the involvement and unification of the family within the academic setting.

Keywords: School; Parents; Social Representations; Family; Teaching and Learning.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF	Constituição Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação Básica
UEX	Unidade Executora
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 01 – Representações das dimensões da escola no PPP	42
Quadro 02 – Princípios norteadores do PPP	43

ÍNDICES DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Identificativos da escola na percepção dos pais.....	67
Gráfico 02 – Participação dos pais ou responsáveis no Projeto Político Pedagógico da escola (PPP)	74
Gráfico 03 – Conhecimento de documentos legais CF, LDB e ECA	76

ÍNDICE

Resumo	
Abstract	
INTRODUÇÃO	11
PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
CAPÍTULO 1- EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA E ALFABETIZAÇÃO.....	15
1.1 Conceito de educação	15
1.2 Educação e pedagogia	16
1.3 Educação e alfabetização	18
1.3.1 A Educação infantil como primeira etapa da educação básica	21
1.3.2 Organização da educação infantil	24
1.4 Plano Nacional de Educação	25
1.4.1 Plano Municipal de Educação e ensino infantil	27
1.4.2 Plano Municipal e ensino fundamental	28
CAPÍTULO 2 – ESCOLA, FAMÍLIA E FUNÇÕES SOCIAIS	31
2.1 Definição do conceito de família	31
2.2 Funções da família	32
2.3 As políticas públicas e a família	33
2.4 Escola e família	36
2.4.1 Participação dos pais na escola	37
2.4.2 Construção do Projeto Político Pedagógico (PPP)	40
2.4.3 Conselho escolar e gestão democrática participativa	44
CAPÍTULO 3 – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ESCOLA	47
3.1 As representações	47
3.2 Conceito de representações sociais	48
3.3 Funções das representações sociais	50
3.4 Formação das representações sociais	51
3.4.1 Objetivação	52

3.4.2 Responsabilidade	53
3.4.3 Respeito	54
3.4.4 Participação	55
3.4.5 Diálogo	55
3.4.6 Colaboração	57
3.4.7 União	58
PARTE II - FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA	59
CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA DE ESTUDO	60
4.1 Pressupostos metodológicos	60
4.2 Problemática	60
4.3 Pergunta de partida	61
4.4 Objetivos	61
4.5 Fontes e instrumentos utilizados	62
4.5.1 O inquérito por Entrevista	62
4.5.2 Análise documental	62
4.6 Sujeitos participantes	63
4.7 Contextualização do estudo	63
4.7.1 A escola	63
4.7.2 Os pais	64
CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	66
5.1 Conceitos identificativos da escola na percepção dos pais	67
5.1.1 Categoria respeito	67
5.1.2 Categoria união	68
5.1.3 Categoria diálogo	69
5.1.4 Categoria responsabilidade	70
5.1.5 Categoria participação	71
5.1.6 Categoria colaboração	73
5.2 Conhecimento e participação no Projeto Político Pedagógico	74
5.3 Conhecimento dos documentos que regulamentam a educação nacional	76
5.4 Percepções gerais dos pais sobre a escola	78

CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	85
Apêndice 1	92
Apêndice 2	93
Anexo I	96
Anexo II	97

INTRODUÇÃO

O tema pesquisado, trazendo uma abordagem acerca das representações sociais da família e da escola, presentes nos pais dos alunos do ensino fundamental de uma escola pública municipal, do distrito de Cucaú, no Nordeste do Brasil, surgiu a partir da nossa observação e inquietação ao acompanhar o trabalho como professora, coordenadora e gestora escolar. Durante o percurso, como educadora de uma instituição escolar, foi observado que os pais, em sua grande maioria, não participavam do cotidiano da escola. Muitos nem adentravam no prédio escolar, restringindo-se a entregar a guarda dos filhos ao porteiro da escola.

A situação descrita era discutida por professores, funcionários, coordenação pedagógica e gestão, gerando comentários conflitantes, quase sempre atribuindo o insucesso do processo ensino-aprendizagem dos alunos aos pais, que não se faziam presentes ao cotidiano da escolar e, assim, como resultado da ausência, tinha-se a defasagem pedagógica. Contrastando com essa situação, em seus discursos, em corredores e em reuniões, os profissionais da escola faziam referências ao bom desempenho pedagógico dos alunos, cujos pais estavam sempre presentes na escola, destacando pontos positivos dos discentes no tocante à disciplina, à frequência escolar, aos cumprimentos de atividades de casa (deveres escolares), à pontualidade ao início das atividades escolares, ao equilíbrio emocional e à aparência física asseada. Contudo, o inverso da situação processava-se quando se tratava dos alunos, cujos pais não se faziam presentes na escola, gerando assim comentários constrangedores acerca das referidas ausências.

Toda esta situação era geradora de muitos conflitos internos, de solução complexa, pois funcionários e até pais, mais presentes no trabalho da escola, revestiam-se de uma postura de cobrança em relação ao comportamento dos pais ausentes, chegando até a cogitar que a situação também era fruto de uma administração escolar conivente com o problema. Assim, as soluções não iriam se processar sem uma intervenção direcionada ao processo, exigindo propostas concretas para minimizar o conflito e conscientizar a família da importância de seu papel na educação dos filhos, incluindo-a no contexto escolar de forma participativa.

Observa-se que todo este quadro de desconforto na relação entre família e escola já surgia nas primeiras séries do 1º ciclo do ensino fundamental. À medida que os alunos avançavam para séries posteriores, o quadro agravava-se mais ainda, caracterizando assim um

completo descumprimento ao que estabelece a lei 9.393/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seus artigos 2º, 12 e 13, como também o que determina a Lei 8.069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no capítulo IV, em seu parágrafo único.

O contexto de desencontros entre família e escola levou à necessidade de realizar uma pesquisa, tendo como Pergunta de Partida: **de que forma as representações sociais da família e da escola, percebidas pelos pais dos alunos influenciam a sua participação na gestão democrática da escola?**

Acredita-se que a concepção que estes pais apresentam da escola é traduzida pelas representações sociais fragilizadas construídas ao longo de suas vidas, bem como no cotidiano da comunidade, no qual a escola está inserida. Por isso, é importante verificar a relevância ou não dos pais participarem ativamente do cotidiano escolar, no seio da comunidade educativa.

Foram salientadas inúmeras pesquisas feitas tratando do tema sobre a importância da participação da família na escola. Todavia, o presente trabalho investiga as representações sociais da escola presentes nos pais dos alunos do 1º ano do 1º ciclo do ensino fundamental de uma escola pública municipal. Para tanto, a pesquisa fez uso de uma abordagem qualitativa sem desprezar o aspecto quantitativo. Para o levantamento dos dados, aplicou-se um inquérito por entrevista a pais, cujo tratamento e análise cruzaram outras vertentes do estudo, em triangulação com análise documental da legislação em vigor e do Projeto Político Pedagógico da instituição em análise, bem como a observação participante.

Em termos formais, o trabalho está estruturado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, denominado Educação, Pedagogia e Alfabetização, inicia-se a fundamentação teórica, analisando o conceito de educação, a relação entre educação, pedagogia e alfabetização, bem como o plano nacional de educação.

O segundo capítulo aborda a escola, família e respectivas funções sociais, com a definição do conceito de família, descrição das funções da família, e ainda as políticas públicas referentes à família, no enquadramento da relação escola e família.

O terceiro capítulo, representações sociais e escola, focalizam o conceito de representações sociais, as funções das representações sociais e a formação das representações sociais.

O quarto capítulo, metodologia do estudo, refere os pressupostos metodológicos, justificando as fontes e os instrumentos utilizados, e definindo a população e amostra, de acordo com a contextualização do estudo.

O quinto e último capítulo, concretiza a apresentação e análise dos dados, nomeadamente os conceitos identificativos da escola na percepção dos pais, o conhecimento e participação do projeto político pedagógico, e dos documentos que regulamentam a educação nacional. São ainda analisadas as percepções gerais dos pais sobre a escola.

Finalmente, sistematizam-se as conclusões.

PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA E ALFABETIZAÇÃO

1.1 Conceito de educação

Nos tempos atuais, escola, mais do que nunca, não pode ficar alheia às transformações sociais e culturais que têm surgido. Mergulhada neste contexto transformativo, a escola também sofre influências, uma vez que esta “é uma comunidade. Como parte da sociedade, ela está normalmente estruturada de forma a reproduzir a estrutura social” (Gallo, 2010, p.145).

Falar de escola é falar de educação. Compreendê-la é, também, perceber a evolução das ideias sobre educação ao longo dos tempos. Desde sempre, a educação constitui uma das preocupações da sociedade, de forma a desenvolver as potencialidades de crianças e jovens, dotando-os dos conhecimentos, capacidades e competências necessárias à sua intervenção em comunidade, local e nacional, enquanto cidadãos e profissionais (Canário, 2005).

Segundo Houaiss e Villar (2009, p.722), “o sentido etimológico da palavra educação deriva do latim *educatio*, ação de criar, de nutrir”. Ainda segundo este mesmo autor, a educação é a aplicação de métodos próprios, para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano.

Na opinião de Nóvoa (1992), a escola não se reduz apenas à implementação das normas e valores emanados do ministério da educação. É de valorizar também a sua autonomia. Segundo Nóvoa (2004), investir nas escolas como lugares de formação e torná-las mais autônomas do poder central é tornar mais moderno o sistema educativo. Trata-se de construir escolas como espaços de autonomia pedagógica, curricular e profissional, o que implica um esforço de compreensão do papel dos estabelecimentos de ensino como organizações, funcionando numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade. (Idem).

Nesse sentido, é necessário convocar o conjunto de atores sociais e de grupos profissionais, para que a escola seja percebida como uma comunidade educativa. Para tal, é preciso realizar um esforço de demarcação dos espaços próprios de ação, para uma colaboração efetiva, que valorize a autonomia científica e a dignidade profissional do corpo docente (Nóvoa, 1995). Na escola de hoje, as exigências que lhe são colocadas advêm de alterações a nível micro e macro, respectivamente na comunidade e, num contexto mais amplo, numa sociedade marcada pela globalização (Alarcão, 2002).

No contexto brasileiro, a Lei 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 1º, define a educação como um processo formativo, que ocorre na família, no trabalho, na escola, nos movimentos sociais e nas manifestações culturais. Desta forma, o termo torna-se abrangente, alargando-se a novas dimensões, acontecendo em espaços e situações distintas, como na família, no trabalho, na escola e em organização sociais, dentre outros.

Para Carneiro (2011), a educação escolar tem lugar nas instituições educacionais, que se responsabilizam pelo ensino formal de diferentes níveis de ensino, áreas disciplinares e áreas de formação. Mas a lei supra referida (Lei 9.394/96) implica uma noção mais abrangente de espaços de aprendizagem. É ultrapassada a ideia de escola enquanto delimitação espacial e são previstas outras possibilidades de se trabalhar alternativas de aprendizagem. Esta possibilidade oportuniza o envolvimento de mais pessoas e instituições no processo educativo, que antes não eram consideradas. Ou seja, o conceito de Educação passa a englobar a Educação formal, não formal e informal (Canário, 2005); evidenciando que esta é concretizada através de trocas de vivências, nos espaços sociais, e que os seres humanos, a cada momento, realizam aquisição e ampliação de conhecimento, o que os faz mudar constantemente, em ações, atitudes e formas de enfrentar o mundo.

1.2 Educação e pedagogia

A Pedagogia centra-se nas funções da escola, bem como nos papéis desempenhados pelos diversos atores educativos, nomeadamente professores, supervisores, alunos e comunidade educativa em geral, analisando a implementação das políticas educativas, numa perspectiva social e cultural, de equidade de oportunidades formativas e qualidade do ensino-aprendizagem, para todos os discentes (Arends, 2008; Alarcão & Tavares, 2003).

Entre as várias tendências pedagógicas, são de referir a pedagogia liberal e a pedagogia progressista, tal como a seguir se descrevem.

Segundo Libâneo (2008), na pedagogia liberal, a escola tem por função preparar os indivíduos que nesta ingressam, para desempenhar papéis sociais, levando em conta, no processo, as aptidões que estes venham a demonstrar no percurso de escolaridade. Os sujeitos em formação devem adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classe (classe dominante), através do desenvolvimento da cultura individual. Observa-se que a ênfase dada ao aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora

difunda a ideia de igualdade de oportunidade, não leva em consideração um aspecto crucial, que é a desigualdade de condições. Entre as tendências pedagógicas liberais, merecem destaque. (Idem):

a) Tendência liberal tradicional - aborda o papel a ser desempenhado pela escola, que é o de preparar intelectual e moralmente os discentes, para assumirem um papel social num caminho igual para todos independentes das condições de cada um. Defende-se a ideia de igualdade de oportunidades, sem considerar as desigualdades sociais, enfrentadas por alunos dos mais diversos estratos sociais. Os conteúdos vivenciados são determinados pela sociedade e ordenados na legislação, sem considerar as experiências dos alunos, privilegiando uma cultura enciclopedista, de ensino expositivo e memorização. O professor é o detentor do conhecimento transmitido ao aluno.

b) Tendência liberal renovada progressivista - apresenta a escola com a finalidade de se adequar às necessidades individuais ao meio social. O trabalho escolar deverá apresentar-se numa interação entre as estruturas cognitivas e a estrutura do ambiente do aluno, privilegiando o “aprender fazendo”, o que se traduz num ensino prático, voltado para o meio natural, com experimentos e pesquisas: O aluno constitui o centro da aprendizagem, num processo de descoberta e autoaprendizagem, orientado pelo professor e que se concretiza, sobretudo, em trabalho de grupo.

c) Tendência liberal renovadora não-diretiva – nesta, o papel da escola é de formar atitudes, daí a mesma apresentar uma preocupação com os problemas psicológicos em detrimento dos problemas pedagógicos ou sociais. Interessa estabelecer um clima favorável a uma mudança dentro do indivíduo, ou seja, adequação pessoal às solicitações do ambiente. O estudo fica centrado no aluno, que busca seu conhecimento. Por seu turno, o papel do professor é de facilitador da aprendizagem.

d) Tendência liberal tecnicista – nesta perspectiva, o papel da educação escolar é o de organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos para aperfeiçoar a ordem social vigente, ou seja, o sistema capitalista. Existe apenas a preocupação de produzir indivíduos “competentes” para atuar nas necessidades do mercado de trabalho. Assim, os conteúdos vivenciados são de ordem científica, centrando-se na transmissão e recepção das informações proferidas pelo professor que desempenha um papel de ligação entre a verdade científica e o aluno.

Nestas perspectivas, o aluno torna-se um depósito passivo de conhecimento. Atualmente, este modelo ainda permanece, resistindo no interior das Escolas Técnicas, apesar de todos os avanços ocorridos na Educação (Alarcão & Tavares, 2003).

Por sua vez, a pedagogia progressista tem sido um instrumento de luta dos professores, uma vez que a mesma, partindo de uma análise crítica da realidade social, sustenta as finalidades sóciopolíticas da educação (Freire, 1997). Assim sendo, torna-se difícil a sua aplicabilidade em uma sociedade capitalista, cujo modelo social prevalecente em pleno século XXI num mundo globalizado, ainda é o da classe economicamente privilegiada e, conseqüentemente dominante.

Entre as tendências pedagógicas progressistas, Libâneo (2008) destaca:

a) Tendência progressista libertadora e libertária – centrada na autogestão pedagógica e no antiautoritarismo, valorizando as experiências vividas, como base na relação educativa. Concretiza-se de forma grupal em assembléias, com discussão e votações em que se decidem os conteúdos a serem trabalhados. A aprendizagem parte de uma situação problema a analisar criticamente, para se chegar à razão dos fatos. O conhecimento do educando transferido para a situação, leva-o a refletir criticamente sobre o problema e a tomada de consciência deste.

b) Tendência progressista crítica social dos conteúdos – neste modelo pedagógico, somente o que é vivido pelo educando é incorporado e utilizado em situações novas, ocorrendo a chamada primazia dos conteúdos vivenciados, confrontados com as realidades sociais dos aprendentes. As tendências liberais ocupam uma posição de neutralidade, uma vez que não assumem um posicionamento de transformação da sociedade, legitimando a ordem econômica e social do sistema capitalista.

Como se observa, as tendências pedagógicas influenciam a forma como a escola estabelece suas relações com a comunidade, com o conhecimento e a formação dos alunos. Assim, são parte integrante do universo educacional, revelando os caminhos da Pedagogia, na procura de uma educação de qualidade para todos.

1.3. Educação e alfabetização

O processo de alfabetização é concebido, hoje, como um período de aprendizagem de conceitos complexos, no qual o indivíduo desenvolve a capacidade de compreender e produzir

textos, podendo dessa forma, não apenas aperfeiçoar a sua competência de comunicação, como participar de eventos sociais mediados pela escrita (Carvalho, 2004; Neves, 2003).

Na opinião de Freire (2005), é de realçar a importância a partir das últimas décadas do século XX, de movimentos que dinamizaram um ensino aberto a todos os alunos, promovendo mais alfabetização e aprofundando a literacia dos discentes, independentemente da sua condição social, através de consciencialização transformadora e libertadora.

O conceito de literacia ultrapassa a simples alfabetização, pois, apesar de contemplar a capacidade de ler e escrever engloba, igualmente outras capacidades e competências necessárias, por exemplo, à aquisição do conhecimento científico (Vieira, 2007).

Em acréscimo, é preciso ter em conta os conceitos de analfabetismo e alfabetismo funcional. Assim, é considerada alfabetizada funcional qualquer pessoa que seja capaz de utilizar a leitura e escrita, de forma a responder às suas necessidades quotidianas de comunicação, bem como a utilizar essas capacidades para aprofundar os seus conhecimentos, viabilizando o seu próprio desenvolvimento a nível pessoal e profissional. Em oposição, foram definidas como analfabetas funcionais pela UNESCO (1978), as pessoas capazes de ler e escrever textos simples, e fazer operações numéricas igualmente simples, mas que não ultrapassam operações básicas, nem revelam capacidades para impulsionar o seu desenvolvimento pessoal e profissional (Moreira, 2006).

De qualquer das formas, permanece primordial a criança que entra no sistema de ensino, comece por dominar competências básicas de leitura e de escrita, visto que são essenciais ao crescimento pessoal e ao exercício da cidadania (Carvalho, 2004).

No que se refere à alfabetização a realizar, na entrada dos alunos na escola, até há pouco tempo atrás, acreditou-se que para aprender a ler e escrever, as crianças precisavam desenvolver uma série de habilidades psiconeurológicas ou perceptivo-motoras. Essa concepção concebia a escrita alfabética enquanto um código que para aprender a ler e escrever, bastaria aos alunos memorizarem associando as letras aos sons. Os alunos deveriam alcançar um estado de prontidão no tocante a habilidades como coordenação motora fina e grossa, discriminação visual, discriminação auditiva, memória visual, memória auditiva, lateralidade, entre outras (Barbosa, 2008).

O fracasso na alfabetização, tendeu a ser atribuído à ausência de prontidão naquelas habilidades. Desconsiderando o ponto de vista do aprendiz principiante, julgava-se que para aprender a escrever, era preciso apenas discriminar uma letra de outra, traçando-as de modo legível, assim como decorar os sons a que se referiam. Tudo era concebido como se não

houvesse um cérebro mediando o que a mão traçava e o que a boca pronunciava (Ferreiro & Teberosky, 1985). Não se considerava que a escrita alfabética consiste num sistema que o aluno precisaria compreender (Cagliari, 2008; Ferreiro & Teberosky, 1985).

No entanto, apesar dos alunos serem levados a copiar e a memorizar, os alfabetizando – crianças, jovens e adultos – pensam, apresentam uma história de vida que trazem para dentro do universo das salas de aula, junto a um cabedal de experiências que na maioria das vezes, não são evidenciadas no processo de alfabetização. Trabalha-se a aquisição deste através de letras, sílabas, palavras soltas, que nada se relacionam com este universo, mas que, mesmo assim, cognitivamente, vão sendo compreendidas, desvendadas e organizadas, de modo que no final, se tenha conquistado o grande objetivo deste percurso, ou seja, a aquisição da escrita. É interessante ressaltar que cada aluno(a) apresenta um tempo pedagógico diferenciado, para cumprir esta etapa, consoante o seu conhecimento prévio (Cagliari, 2008; 2004; Lerne, 2008).

Ferreiro e Teberosky (1985), apontam que tradicionalmente o problema da alfabetização tem sido exposto como uma questão de método. A preocupação seria a de buscar o melhor e mais eficaz método para ensinar a ler e a escrever. A aprendizagem do sistema de escrita alfabética era concebida com uma questão mecânica, a aquisição de uma técnica para a realização do deciframento. A escrita seria uma transcrição gráfica da linguagem oral (codificação), enquanto a leitura seria uma associação de respostas sonoras a estímulos gráficos e uma transformação do escrito em som (decodificação). Essas práticas de ensino da língua escrita pressupunham uma relação quase direta com o oral. Daí seguia-se as famosas progressões clássicas, que começam pelas vogais, depois combinações com consoantes, até chegar à formação das primeiras palavras (Barbosa, 2008; Cagliari, 2008).

A partir das décadas de 1970/1980, surgiram mudanças significativas, no que concerne à maneira de compreender os processos de aquisição/construção do conhecimento da linguagem, na criança. Passou-se a considerar que a escrita era uma maneira particular de notar a linguagem e que o sujeito em processo de alfabetização, já possuía considerável conhecimento de sua língua materna.

Sabe-se hoje que para aprender a escrever é fundamental que o aluno tenha muitas oportunidades de fazê-lo, mesmo antes de saber grafar corretamente as palavras: quanto mais formas e formatações de escrita forem oferecidas aos alunos, mais ele aprenderá sobre o seu funcionamento. Quando se permite que o aluno expresse, espontaneamente suas ideias sobre como se escreve, ele formula uma série de ideias próprias sobre a escrita alfabética, enquanto

aprende a ler e escrever. Assim, é essencial o contacto com a escrita, a partir da infância, ainda antes da frequência da escola (Barbosa, 2008; Moreira, 2006).

1.3.1 A Educação infantil como primeira etapa da educação básica

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, encontra-se respaldada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) na tradução dos direitos da criança de 0 a 6 anos, direitos estes antes já assegurados na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº. 8.069/90.

A importância da inserção da educação infantil na educação básica, bem como o reconhecimento de que a educação começa nos primeiros anos de vida (Lerne, 2008); é de suma importância para o cumprimento de sua finalidade, afirmada no art. 22 da Lei, *in verbis*: “a educação básica, tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores”.

A Lei deu um tratamento especial à educação infantil, preocupação essa inexistente nas legislações anteriores. Tal pode ser observado na seção II do capítulo II Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB, 1996, nos seguintes termos:

“Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis (06) anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 A educação infantil será oferecida em: I. Creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II. Pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. “31 Na Educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Da leitura desses artigos, é importante destacar que a lei considerou a educação infantil como primeira etapa da educação básica, o que representa um avanço importante nas responsabilidades públicas, em relação à educação, uma vez que a LDB (1996), antecessora foi omissa a respeito. Essa lei anterior tratou apenas superficialmente da questão ao estipular, no parágrafo 2º do art. 19, que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças que de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de

infância e instituições equivalentes”. A Lei 9.393/96 procura ainda respeitar a faixa etária das crianças, a partir da constituição do próprio espaço institucional que deve estar organizado dentro das condições objetivas de atendimento ao desenvolvimento infantil. Nesta, fica ainda explícito o caráter avaliativo das instituições que se farão pelo acompanhamento através do processo de observação do educando, como forma de registro para a promoção excluindo, assim, qualquer tipo de avaliação classificatória. Ao explicitar que a avaliação na educação infantil não tem objetivo de promoção e não constitui pré-requisito para o acesso ao ensino fundamental, a LDB demonstra uma posição clara sobre as práticas de alguns sistemas e instituições, que retêm as crianças na pré-escola, até que estas se alfabetizem.

A avaliação pressupõe referências, critérios e objetivos, os quais devem visar o aprimoramento da ação educativa, assim com o acompanhamento e registro do desenvolvimento integral da criança. Deverão ter como referência, objetivos estabelecidos no projeto pedagógico da instituição e naqueles evidenciados pelo professor.

Assim, o profissional da educação infantil apresenta uma grande responsabilidade, sobre a reflexão de sua prática. Uma das partes mais importantes da LDB (1996), é a que se refere aos profissionais da Educação. São sete artigos, que estabelecem diretrizes sobre a formação e valorização desses profissionais. Assim, o art. 62 define que:

“A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitida, com a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”.

Observa-se que a formação do professor constitui um aspecto de suma importância, na educação básica. É requisito que estes docentes tenham formação superior (graduação), para atuar, num nível de educação, onde são definidos os valores e as condições básicas, para que os alunos se tornem futuros sujeitos críticos. Por isso, há um grau de exigência maior, considerando um professor reflexivo (Alarcão & Tavares, 2003). De fato, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB (1996), ao abordar o nível superior adquirido em cursos de licenciaturas, deixa de lado as antigas licenciaturas curtas, muito comuns em anos passados na educação.

Com relação ao ensino infantil, é importante dizer que a instituição da década da educação, iniciada após um ano da promulgação da lei é estendida até seu fim, explicitando

que “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (art. 87, § 4º); o que qualifica, cada vez mais e valoriza estes profissionais do ensino.

O art. 89 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) atribui uma grande relevância à educação infantil quando determina que “as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas no prazo de três anos a contar da data de publicação da lei, integrar-se-ão ao respectivo sistema de ensino”.

Desta forma, as creches e pré-escolas, estruturas organizadas da educação infantil, deixam de estar à deriva do sistema de ensino e ficam integrados como primeira etapa da educação básica, como já estabelecia o art. 21 da referida Lei. A oferta de educação infantil passa a ser incumbência especial dos municípios, ao lado do ensino fundamental. Evidencia-se, nesse sentido que a educação básica passa a incorporar o universo das responsabilidades públicas do Estado.

O processo de integração de creches e pré-escolas no sistema de ensino, demandará esforços administrativos, sobretudo no caso dos municípios cujos órgãos de coordenação da rede escolar são ainda precários. Nestes, as creches e pré-escolas funcionam quase sempre como instituições estanques. Pode-se assim constatar que é dispensado às crianças dos referidos municípios, alimentação e um mínimo de conforto. Contudo, são inexistentes ações multidisciplinares voltadas para o desenvolvimento biopsíquico infantil.

A determinação de integrar a educação infantil no sistema de ensino representa um avanço importante para o desenvolvimento de uma política consistente para a educação infantil (Saviani, 2008).

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), baseado no art. 208, IV da Constituição Federal de 1988 e no art. 29 da LDB (1996), vem buscando resgatar a educação pré-escolar mediante uma definição de políticas e diretrizes para o setor, desdobrados em: diretrizes gerais, diretrizes pedagógicas, diretrizes políticas de recursos humanos e tem como objetivos:

1. Expandir a oferta de vagas para crianças de 0 a 6 anos;
2. Fortalecer nas instâncias competentes, a concepção de educação infantil;
3. Promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas.

Apenas com um real reforço da educação pré-escolar, é possível mudar os índices de analfabetismo que ainda imperam no Brasil influenciando igualmente na construção de uma sociedade democrática com cidadãos informados e críticos (Lerne, 2008).

1.3.2 Organização da educação infantil

Em razão das particularidades desta etapa de desenvolvimento, três princípios básicos estruturam a educação infantil, os quais são, ao mesmo tempo, complementares e indissociáveis. São eles: o cuidar, o educar e o brincar. Na educação infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (LDB, art. 31). Deste modo, as crianças deverão ser estimuladas, através de atividades lúdicas e jogos, para exercitar suas capacidades motoras e a fazer descobertas, assim como a iniciar o processo de letramento.

É importante ressaltar que com a implantação da Lei no 11.274/2006, medidas legais modificaram o atendimento das crianças na pré-escola, pois alunos com 6 anos de idade, devem obrigatoriamente está matriculados no primeiro ano do ensino fundamental.

Os dispositivos legais desta Lei (Idem) estabelecem as seguintes modificações: duração mínima de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula a partir dos 6 anos de idade e implantação até 2010 pelo municípios, Estados e Distrito Federal.

Para a educação infantil, destaca-se como objetivo geral desenvolver os aspectos físico, psicológico, intelectual e social da criança, ampliando seus horizontes e possibilidades para entender e atuar no e com o mundo em que está inserido. No que se refere aos objetivos específicos, (LDB, 1996; Carneiro, 2011) nomeiam:

- a) Contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis da relação interpessoal, respeito e confiança;
- b) Possibilitar às crianças o acesso ao conhecimento mais amplo da realidade social e cultural, enriquecendo o seu desenvolvimento cognitivo;
- c) Favorecer o desenvolvimento afetivo promovendo a elevação da autoestima e do respeito à diversidade étnico-racial;
- d) Desenvolver hábitos e atitudes saudáveis com vistas ao desenvolvimento físico da criança e a preservação do meio ambiente;
- e) Valorizar a diversidade social e cultural presente nos espaços escolares.

Assim sendo, o currículo da educação infantil deve levar em conta na sua concepção e administração o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendem universalizar, tal como definidos nos objetivos. Quanto à formação docente, os profissionais da educação infantil devem

frequentar cursos de nível médio ou superior que contemplem conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação.

1.4 Plano Nacional de Educação

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 09 de janeiro de 2001, é um antigo desejo da sociedade brasileira que luta pela equidade e qualidade da escola pública nacional. Fruto de uma grande discussão lenta e polêmica, depois de dois projetos de lei, prevaleceram o novo texto, apresentado sob forma de substitutivo, aprovado no ano de 2001, sendo sancionado pela lei 10.172 de 2001. Com um alcance de dez anos, o primeiro PNE destina-se ao decênio 2001/2010 e o novo ao decênio 2011/2020. O PNE apresenta um conjunto de diretrizes e metas para nortear a sociedade brasileira na condução de ações educativas prioritárias. Nesta perspectiva de trabalho, o comprometimento de todas as esferas educativas é de suma relevância.

Apesar de apenas ter sido posto em prática seu primeiro decênio, em 2001/2010, o PNE já era apresentado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 em seu artigo 214, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação definindo diretrizes, objetivos, metas e estratégias de modo a assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades.

O PNE aprovado (2001), segundo Carneiro (2011), encontra-se sustentado em três grandes eixos: a) a educação com direito inalienável do cidadão; b) a educação como alavanca do desenvolvimento sócio e econômico e cultural; c) a educação como instrumento imprescindível de enfrentamento da pobreza.

É importante salientar que o Plano Nacional da Educação sofrerá constantes avaliações que ficarão a cargo da União em articulação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, além da sociedade civil. Visando dar suporte ao cumprimento das metas elencadas pelo PNE, serão elaborados planos plurianuais da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, o que dará maior poder de vigência ao mesmo. Outras leis também tratam do plano, como é o caso da Lei nº. 9.131/96. Nela, determina-se que no desempenho de suas funções, o Ministério da Educação contará com a colaboração do Conselho Nacional de Educação, na formulação e avaliação da Política Nacional de Educação para zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regulamentam.

Em acréscimo, a própria LDB no artigo 9º, dispõe que “a União incumbir-se-á de: I. elaborar o Plano Nacional de Educação em colaboração com o Estado, o Distrito Federal e os Municípios”. A LDB 9.394/96 ainda determina, no artigo 87 parág. 1º que: “a União, no prazo de um ano a partir da publicação da referida lei encaminhará ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação com diretrizes e metas para dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para todos”.

O PNE, para o decênio 2011/2020 em seu artigo 2º, apresenta como diretrizes:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento na escola;
- III – superação das desigualdades educacionais
- IV – melhoria da qualidade do ensino;
- V – formação para o trabalho;
- VI – promoção da sustentabilidade social e ambiental;
- VII – promoção humanística, científica e tecnológica do país;
- VIII – estabelecimento de metas de aplicação de recursos públicos em educação, como proporção do produto interno bruto;
- IX – valorização dos profissionais da educação;
- X – difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação.

Para o cumprimento das diretrizes expostas com final em 2020, o Plano Nacional de Educação traçou 20 (vinte) metas que nortearão o trabalho a ser desenvolvido neste breve período de tempo e que contemplam desde a universalização da educação a toda a população brasileira (metas 1, 3 e 4), tendo em conta a diferenciação do público escolar com acompanhamento individual (meta 2) e alfabetização de todas as crianças (metas 5 e 9), sem esquecer a formação de professores como garantia da qualidade da educação (metas 15 e 16), ampliando progressivamente o investimento público em educação (meta 20).

No total com subdivisões, Carneiro (2011), aponta que o PNE contém duzentas e noventa e cinco metas referenciadas a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação especial, educação de jovens e adultos, educação à distância e tecnologia educacional, educação profissional, educação indígena, magistério da educação básica e financiamento e gestão da educação. Ainda segundo o autor (Idem), para o cumprimento das

metas previstas para o PNE, os gastos com a educação deveriam ter uma ampliação em R\$ 20 bilhões de reais / anos, o que levaria o Brasil a investir não só os 5% do PIB já investidos e sim 7%, o que proporcionaria avanços qualitativos na educação, pois resultaria num ganho de 2% ou mais.

1.4.1 Plano Municipal de Educação e ensino infantil

As transformações sociais, políticas e econômicas, ocorridas durante décadas no país, fizeram surgir um novo contexto educacional o qual busca a aquisição de competências exigidas em função dos avanços tecnológicos e do processo de globalização.

Desta forma, a educação passou a representar para a população um importante instrumento de procura e aquisição de uma melhoria da qualidade de vida.

A LDB lei 9.394/96, em seu art. 3º elencou alguns princípios educativos essenciais:

Art. 3º: [...]

- I. igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
- II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV. respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V. coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI. gratuidade do ensino público em estabelecimento oficiais;
- VII. valorização do profissional da educação escolar;
- VIII. gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX. garantia de padrão de qualidade;
- X. valorização da experiência extraescolar;
- XI. vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Tendo estes princípios como base, os Municípios e suas respectivas redes, organizam sua gestão municipal de forma a atender seu contingente profissional nos níveis e modalidade de ensino de sua responsabilidade, conforme o art. 11 da LDB. Para isso, foi criado o Plano Municipal da Educação (PME) ao qual cabe traçar diretrizes, objetivos e metas que nortearão os rumos para a melhoria da qualidade do ensino público, no âmbito municipal.

No caso concreto do Plano Municipal da cidade do Rio Formoso do Estado de Pernambuco 2010 no tocante ao ensino infantil, apresenta diretrizes, objetivos e metas a serem seguidas e atingidas.

Entre as diretrizes é de realçar o desenvolvimento integral da criança nos seus aspectos cognitivos, afetivos, emocional, e psicomotores numa perspectiva de cidadania complementando a ação da família, bem como o entendimento da alfabetização como um processo ao longo de toda a educação infantil.

Em concordância, os objetivos e metas respeitantes a crianças de 2 a 5 anos, reforçam a importância do desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos, emocionais e psicomotores como forma de preparar para o ingresso no ensino fundamental aos seis anos de idade. De maneira a dar cumprimento a estas metas é reforçada a expansão da oferta da educação infantil de 0 – 6 anos e são estabelecidos programas de formação inicial e contínua do professor de educação infantil de nível superior. É ainda estabelecido o mapeamento do número de crianças de 0 a 5 anos fora da escola.

Além disso estão previstos no município programas de orientação de apoio aos pais, envolvendo agentes educativos diferenciados, desde professores a assistentes sociais e funcionários de organizações não governamentais no primeiro ano de vigência do plano. Outro aspecto referenciado tem a ver com ações de educação ambiental adequadas a crianças de 0 a 6 anos, envolvendo atividades de preservação, conservação e recuperação de recursos hídricos, fauna e flora.

Assim sendo, o Plano Municipal, referido da Secretaria Municipal de Educação (2010) ambiciona uma educação integrada e integradora que possibilite às crianças, não apenas a aquisição de conhecimentos significativos como o domínio da leitura e da escrita, mas igualmente o desenvolvimento da autoestima, do autoconhecimento, do respeito aos outros e pelo meio ambiente.

1.4.2 Plano Municipal e ensino fundamental

De acordo com o art. 32 da LDB (1996) o ensino fundamental deve ter uma duração mínima de 09 anos, sendo este obrigatório e gratuito na escola pública a qual tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante (Idem, p.233.):

- I. o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II. a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III. o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV. o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Esta etapa da educação básica cobrirá a faixa etária de 6 a 14 anos de idade.

No município do Rio Formoso, o ensino fundamental conta com 26 prédios dos quais três (03) necessitam de ampliação da sua estrutura física e estão distribuídos da seguinte forma: vinte e um (21) da rede municipal, três (03) da estadual e dois (02) da rede privada.

A oferta de ensino do 6º ao 9º ano encontra-se concentrada em sua grande maioria na zona urbana do município, contudo é disponibilizado transporte escolar para atender os alunos que habitam a zona rural, fazendo o deslocamento para as instituições de ensino nos três respectivos turnos de funcionamento escolar. Porém a população que faz uso do serviço de transporte classificá-o como insatisfatório pelo quantitativo elevado de alunos transportados, caracterizando assim um desconforto para os discentes que não tem direito.

Com intuito de atender com melhor qualidade seu contingente educacional, foram traçadas diretrizes, objetivos e metas que visam à melhoria dos serviços prestados pelo município do Rio Formoso. Entre estes consta a adequação de instalações públicas e privadas, a existência de coordenação pedagógica por modalidade objetivando salvaguardar uma educação de qualidade, a promoção da formação do professor do Ensino Fundamental e o mapeamento do número de crianças de 6 a 14 anos fora da escola. De destacar, surgem as metas de reduzir a taxa de evasão em 60% até o final da década, assegurar em 100% o transporte escolar a todos os alunos deste nível de ensino e ampliar e atualizar, em 50%, o acervo literário das bibliotecas escolares e municipal no prazo de 5 anos.

Observa-se na totalidade das diretrizes, objetivos e metas anteriormente referidos uma grande necessidade em avançar rumo a uma educação de melhor qualidade em todos os seus aspectos. No entanto tais avanços apenas serão concretizados se houver compromisso e envolvimento de todas as esferas da sociedade e mais especificamente do poder público local. Questões como adequação da rede ao ensino infantil, oferta de transporte escolar, evasão,

repetência, ampliação de escolas da rede e currículo escolar, respeitando a realidade local, apresentam-se como objetivos e metas de grande relevância a serem alcançados, uma vez que no contexto educacional local, este avanço representaria um salto qualitativo na educação municipal e nacional.

CAPÍTULO 2 – ESCOLA, FAMÍLIA E FUNÇÕES SOCIAIS

2.1 Definição do conceito de família

O conceito de família foi evoluindo ao longo dos tempos, embora tendo como referente sempre uma construção social (Silva, 2001).

Durante muitos séculos a ideia de família na cultura ocidental baseava-se no conceito de Parson, referindo-se a um núcleo que para além dos laços de parentalidade, valorizava a transmissão dos valores culturais e sociais da comunidade (Amaro, 2006).

Atualmente a família tem vindo a conhecer transformações tais como: a plena inserção da mulher no mercado de trabalho, o controle da natalidade, a redução do número de filhos, o controle da natalidade e a multiplicação das famílias monoparentais. Estas mudanças influenciaram as recentes representações dos papéis femininos e masculinos bem como as respetivas relações interpessoais (Giddens, 2004).

Szymanski (2002), aborda que desde Freud, a família e especialmente a relação mãe e filho é mostrado como referencial para o desenvolvimento emocional da criança. Nesta perspectiva, a família apresenta-se potencialmente como *locus faber* (produtor) de pessoas saudáveis e emocionalmente estáveis ou como núcleo gerador de insegurança e desequilíbrio. Qualquer fuga a este padrão familiar, era considerado “desestruturado” ou “incompetente”, sendo qualquer problema de ordem emocional oriundo desta desestrutura ou “incompletude”.

Assim, era aceito o modelo familiar burguês como norma e não como um modelo de construção histórica com seus valores, regras, crenças e padrões emocionais.

Atualmente que o mundo familiar é considerado palco de múltiplas interpretações e que cada família cria em seu interior sua própria “cultura”, códigos e regras o que faz surgir novos arranjos familiares, opostos ao modelo nuclear burguês apesar deste ainda exercer força social. Observa-se neste sentido, que não se trata de viver uma nova proposta familiar e sim de adequar o modelo familiar às necessidades que surgem pelas vicissitudes da vida.

Neste início de século XXI, vive-se um período de alteração de valores resultante de uma multiplicidade de fatores como o aumento da longevidade, a inversão da pirâmide demográfica, a separação entre casamento e iniciação sexual e o reconhecimento dos casamentos homoafetivos entre outros. Desta forma, cada vez mais surgem famílias não tradicionais em que os membros “nem sempre compartilham a mesma morada, nem sempre

os descendentes são filhos dos adultos da família e nem sempre os adultos são de sexos diferentes” (Alarcão & Relvas, 2002, p.35).

Assim não existe uma configuração familiar ideal, padrão, pois são inúmeras as combinações e formas de interação entre indivíduos que constituem os diferentes tipos de famílias contemporâneas: nuclear, tradicional, recasados, monoparentais, homoafetivos, dentre outros aqui não nomeados e que surgem diariamente (Stralton, 2003).

Não obstante todas as transformações, a família mantém-se como instituição responsável pelo processo de formação da personalidade e dos vínculos afetivos e emocionais dos seus integrantes em especial das crianças e jovens que integram o agregado familiar.

É através da estrutura familiar que a criança se posiciona no mundo do adulto e aprende a canalizar seus afetos, avaliar e selecionar suas relações. Ainda a partir da família é que a criança e o jovem realiza todo um conjunto de aprendizagens, que principia no berço onde se constitui, portanto, como mediadora entre seus integrantes e a sociedade, em especial na relação escolar. Como tal, haverá que analisar as funções sociais da família em ligação com a escola.

2.2 Funções da família

Numa perspectiva jurídica, Fachin (2003), é de opinião que o lugar da família no direito está presente em três dimensões: o valor jurídico do afeto, os novos conceitos de família e a vigência do Código Civil Brasileiro. De acordo com Lôbo (2010), a família após a Constituição Federal de 1988, passou a ter como função o desenvolvimento da dignidade de seus integrantes para que seja possível seu desenvolvimento e integração como cidadãos.

Embora a Constituição Federal de 1988, mais conhecida como constituição cidadã, tenha trazido um conceito de família distinto, acabou por não considerar as unidades familiares nas quais não existam laços de aliança e/ou parentesco e as famílias compostas por homossexuais (Fachin, 2003).

Quanto ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 nos seus artigos 4º e 22 dispõe que:

“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 e à convivência familiar e comunitária; e aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais”.

Partindo deste pressuposto, podemos considerar que a família apresenta na sua conjuntura funcional três funções básicas: a biológica, a social e a psicológica que a identificam como grupo social.

Para além da função biológica inerente à constituição da maioria das famílias, é a função social que determina a aquisição de aptidões e características que possibilitam uma convivência com outros membros da sociedade. Por isso, uma das funções principais da família é desenvolver o processo de socialização humana (Berger & Luckmann, 2002). Trata-se de processo de construção e interiorização destes valores, processo que tende ademais a favorecer o desenvolvimento dos mecanismos de controle reguladores da conduta da criança (Paniagua, 2004). Assim sendo, a família funciona como a primeira instância socializadora, onde a criança aprende inúmeras habilidades sociais que lhes são exigidas desde os primeiros anos de vida, consolidando sua integração no universo da comunicação social e a definição de sua identidade. Consequentemente, a função psicológica da família baseia-se na formação e efetivação do equilíbrio mental, desenvolvimento afetivo e a segurança emocional dos seus membros.

Por fim, destaca-se como função psicológica da família, proporcionar um ambiente adequado para a aprendizagem empírica e facilitadora de uma aprendizagem significativa que apenas é possível através do intercâmbio com a comunidade (Távora, 2003).

2.3 As políticas públicas e a família

A Constituição Brasileira de 1988 instituiu um relevante marco no processo histórico de construção de um sistema de proteção social.

No seu artigo 226, a Constituição refere que “a família, base da sociedade, tem proteção especial do Estado” e, no artigo 227, que:

“é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com prioridade absoluta, o direito à vida, a saúde, a alimentação, a educação, ao lazer, a profissionalização, a cultura, a dignidade, ao respeito, a liberdade, e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.

Partindo deste contexto, o governo brasileiro, estabeleceu através de Políticas Públicas, estratégias com a finalidade de reduzir as carências e diferenças sociais da população brasileira, tendo por base um padrão de proteção social como garantia de uma cidadania equitativa que vigorou desde o governo de Vargas (1930/1945) até a promulgação da Constituição de 1988. A partir da elaboração da Constituição de 1988, o conceito de família foi ampliado tendo sido reconhecida a união estável entre homem e mulher, como entidade familiar independente do casamento formal. Portanto, a Constituição Federal Brasileira de 1988 tornou-se um marco na evolução do conceito de família.

Por sua vez o art. 2º da LDB 9.394/96 regulamenta: “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”. O artigo mencionado expõe a imensurável responsabilidade da família e do Estado para o processo de formação humana e exercício da sua cidadania, sendo estas responsabilidades originárias em grau maior da Carta Magna que as expõe nos artigos 205, 206, 207 e 208.

Carneiro (2011, p.44) diz que “A responsabilidade da família e do Estado com a educação é um entendimento universal, transformado em norma legal, tamanha a importância que o mundo civilizado a ela atribuiu (...)”. Observa-se que família e Estado estão ante uma obrigação de velar pelo dever imposto legalmente, não só pela lei 9.394/96, art. 2º, mas pela Constituição da República Federativa do Brasil em seu artigo 205, tendo esta o dever de ser cumprida pela força da lei, sendo seu descumprimento levado a penalidades legais, previstas nas leis mencionadas.

Dentro das responsabilidades legais conferidas à LDB (1996) Art. 5º um dos mais relevantes, uma vez que este se refere ao ponto crucial da educação nacional que é o acesso ao ensino fundamental como “direito público subjetivo”.

“Art. 5º - O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo (...). § “5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade do ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente, da escolarização anterior”.

Apesar dos inúmeros esforços das políticas educacionais, o número de crianças que não têm acesso ao ensino público ou ainda são matriculadas mas não frequentam as instituições é alarmante, o que agrava ainda mais problemas como a evasão, repetência, distorção idade/série, controle dos índices de analfabetismo (Lerne, 2008).

O mesmo descumprimento legal ocorre com relação ao Art. 6º, no tocante ao dever dos pais ou responsáveis em efetuar matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade no ensino fundamental, o que complementa o artigo 5º, já mencionado.

Para Brandão (2010), ao afirmar que constitui “dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade no ensino fundamental”. O Art. 6º da LDB deixa bastante claro que há um dever a ser cumprido, pois existe a vinculação do direito legal neste.

A LDB 9.394/96, ainda nos apresenta avanços significativos em relação ao Art. 12º, quando confere a liberdade dos estabelecimentos de ensino em elaborar e por em prática a sua proposta pedagógica, onde obterá a oportunidade da escola imprimir seu trabalho baseado em sua realidade local, considerando as relações escola – família; escola – alunos; pais - comunidade.

Destaca-se o mencionado Art. 12º:

“Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: (...) VI. Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII. Informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica”.

Assim sendo, constata-se que as políticas públicas têm vindo a conferir, cada vez mais, um protagonismo participativo às famílias.

2.4 Escola e família

No contexto atual, a escola não é o único espaço de educação, pois a família exerce, desde a infância um papel ativo na formação de crianças e jovens (Bolívar & Moreno, 2006). Segundo os autores no caso de contextos familiares desestruturados e com capitais culturais distintos, compete a escola a responsabilidade de formação adequada às futuras responsabilidades, sociais e profissionais a desempenhar pelo jovem. Assim sendo, a escola e a família tem uma responsabilidade partilhada.

Contudo, Perrenoud (2000), esclarece que a escola encontra-se distanciada da família, talvez pelo fato de uma grande parte de seus educadores não quererem a presença dos pais. No que diz respeito ao acompanhamento diário da sua prática pedagógica, evidencia-se receio da presença dos pais, no acompanhamento do processo educativo das crianças, como também dos adolescentes.

Apesar dos condicionalismos que têm impedido o diálogo entre a escola e a família, será necessário aplicar estratégias conjuntas para a resolução de problemas, como a evasão e o insucesso escolar (Baptista, 2005).

No entanto, Coutinho (1994), realça que embora as relações entre a escola e a família, nem sempre se concretizem de uma forma regular, fundada na cooperação recíproca é essencial um trabalho colaborativo, pois a escola traduz em realização cognitiva o capital cultural e social acumulado pela criança a partir dos primeiros anos de vida.

Perrenoud (2000), ainda aborda que os pais precisam se aproximar da escola e entrar em contato com o universo educacional em sua totalidade. Desta maneira, em contato com a realidade escolar, muitas dúvidas em relação ao currículo escolar, normas disciplinares, relação entre aluno - professor e professor - aluno poderão ser esclarecidos. Além disso, muitas situações desagradáveis e equivocadas no relacionamento entre família e escola poderiam ser minimizadas, com esclarecimento entre ambas as partes.

É isso que sugere o art. 12º da LDB, Lei 9.394/96, quando estabelece informar os pais sobre a vida escolar dos seus filhos o que não poderá ser negligenciado pela escola em um rumo democrático para todos.

Porém, este chamamento, para fazer parte do universo escolar, só poderá partir dela mesma, uma vez que muitos pais de alunos nunca frequentaram os bancos escolares, enquanto outros não conseguiram ir muito além da primeira série, por inúmeros motivos pessoais,

econômicos e sociais. Enfim, trazer estes pais para discussões escolares é um trabalho da escola, sobre o qual ela não pode furtar-se.

2.4.1. Participação dos pais na escola

As transformações sociais impulsionam mudanças na forma de interagir com as crianças e adolescentes. Algumas práticas educativas, já validadas ao longo do tempo, passaram a ser colocados em “questionamento”, gerando dúvidas de como proceder em relação à educação dos filhos (Biasoli & Alves, 1997).

Para Rêgo (2003), a escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida e que estão presentes no cotidiano de cada cidadão contribuindo e influenciando na formação deste. Como instituição que são ambas ocupam a responsabilidade pela construção e transmissão do conhecimento, assim sendo, estas funcionam como base para o desenvolvimento do processo evolutivo dos seres humanos, na medida em que representam o alicerce intelectual, afetivo e social de todos indivíduos.

A escola é responsável pelo desenvolvimento dos conteúdos curriculares que asseguram aos educandos e a instituição aquisição de conhecimentos científicos, porém, no desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem também se encontram contemplado valores éticos e morais que também são vivenciados ao longo da escolaridade e que irão embasar o processo não só do conhecimento como serão também responsáveis pela formação social dos educandos no tocante a sua cidadania e aplicabilidade desta no meio social.

Na família se dá a preocupação com o desenvolvimento dos filhos sob os aspectos de proteção, socialização e afetividade. Esta é a primeira mediadora entre o homem e a cultura, responsável pela construção de uma unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo. Ela é responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados que estão presentes nas sociedades ao longo de séculos.

Na família a criança desenvolve padrões de socialização, que influenciarão e refletirão na vida escolar durante toda sua trajetória educacional. Valadão e Santos (1997) informam:

“Independentemente de como a família é constituída, esta é uma instituição fundamental da sociedade, pois é nela que se espera que ocorra o processo de socialização primária, onde ocorrerá a formação de valores. Este sistema de valores só será confrontado no processo de socialização secundário, isso é através da escolarização e profissionalização, principalmente na adolescência.” (p.22).

Sendo a escola e a família instituições formadoras e orientadoras do desenvolvimento humano, o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos deve ser visto como ponto central para melhoria das relações entre pais e escola. Contudo, a ausência na maioria das vezes por parte da escola em trabalhar orientações aos pais de como proceder na interação de vida escolar de seus filhos, tem gerado dentro e fora dos muros escolares, conflitos entre as duas instituições educativas (Silva, 2003).

No cotidiano escolar observa-se diversas dificuldades dos pais em apoiar e acompanhar seus filhos nos trabalhos pedagógicos, por vários aspectos, destacando-se: ausência de tempo para acompanhar o processo educativo, completo desconhecimento em relação aos conteúdos vivenciados, ausência de condições sócio-psicológicas, ausência de compreensão para lidar com situações de fracasso escolar, ausência de competência *tout court* em impor limites, completo desconhecimento legislação de direitos e deveres, o quantitativo elevado do número de filhos para cuidar, sérios problemas de ordem econômica para gerir o sustento familiar dentre outros problemas, o que faz gerar situações de conflito e divergências na relação da família com a escola (Biasoli & Alves, 1997).

Sem orientações adequadas, grande parte destes pais acaba recorrendo ao uso de práticas coercivas do tipo: agressão física, violência moral, violência psicológica, como tentativa de conseguir mudanças no comportamento dos filhos como também no desempenho pedagógico. Contudo, uma vez diante do fracasso destes recursos, os pais acabam, na maioria das vezes, desencadeando outros problemas, que os colocarão em difícil interação entre a escola e seu filho.

Para Hubner & Marionatti (2000), atitudes deste tipo são geradoras de fuga da situação-problema. Os alunos, submetidos a uma situação deste tipo, poderão desenvolver um comportamento de recusa em frequentar a escola, bem como em desenvolver tarefas em sala de aula ou em casa, o que culminará em situação de violência comportamental com seus colegas de sala, pais e professores.

É importante a escola manter junto aos pais uma política de orientação, através de estudos reflexivos e palestras com especialistas, que deverá ser proposta dentro do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

As fundamentações acima tornam-se necessárias por compreendermos que há uma hemenêutica escolar, ou seja, uma história da escola, pois sem isso as representações sociais

da escola ficariam sem sentido no momento de sua análise. Sendo assim, o próximo ítem terá um caráter esclarecedor sobre o significado das representações sociais.

Desta forma, fica claro que a aprendizagem é desenvolvida em um entrelace de vínculos, a começar na família. Neste contexto, é indispensável a estabilidade emocional, cognitiva e ética, ficando a escola dependente da família e suas orientações para desempenhar competências pedagógicas em seus educandos.

Observa-se que, como instituições sociais formadoras de cidadãos, escola e família têm por objetivo preparar para o exercício da cidadania, sendo a cooperação e a proximidade, as relações que alicerçam estas expectativas (Valadão & Santos, 1997).

No parágrafo único do capítulo IV do ECA (1990), percebe-se que “é direito e dever dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”, ou seja, trazer a família à escola já está prescrito na própria lei, tornando cada vez mais evidente que vida familiar e escolar são simultaneamente complementares.

Envolver a família nas ações dos projetos da escola significa dar “vida às leis”, por isso a escola é responsável pela articulação com a família, uma vez que a mesma dispõe de recursos institucionais para assegurar debates, reflexões, estudos e propostas de ações, para se conquistar uma prática educativa efetiva. Conectar a inter-relação escola-família significa construir e desenvolver comunidades fortalecidas pelo respeito mútuo em que o desenvolvimento cognitivo e social realiza-se lado a lado.

Em síntese, a qualidade das relações Escola-Família influencia o desempenho e a adaptação da criança na escola. No conjunto das diferentes fontes de educação, a família e a escola ocupam um lugar privilegiado, tendo responsabilidades específicas. No que se refere à família, a colaboração implica o seu empenho em atividades concretas na escola, bem como na orientação dos filhos. Quanto à escola, a colaboração incide na dinamização de ações formativas, envolvendo os pais (Coutinho, 1994).

Segundo Silva (2003), a relação escola-família e/ou escola-família-comunidade, influencia o desempenho e o sucesso escolar dos alunos, contribuindo para a criação de escolas mais democráticas e equitativas.

2.4.2. Construção do Projeto Político Pedagógico (PPP)

O cotidiano escolar é um espaço de conflitos desafiadores, o qual necessita ser discutido no coletivo da escola que é caracteristicamente heterogêneo, dada a composição de segmentos que a forma: pais, alunos, gestor, funcionários, comunidade local, as quais possuem diferentes ideias, pontos de vista, valores e conflitos.

Partindo deste princípio, a construção do projeto político é um processo conflitante, no qual se apresentam os inúmeros interesses de segmentos divergentes. Nesta diversidade acontecerá à interação coletiva, fruto das discussões, fazendo assim emergir o coletivo escolar que garantirá o sucesso dos alunos e o atendimento das necessidades educativas da comunidade. Para isso, segundo Mendel (2008), é necessário enxergar nos conflitos a sua positividade fomentadora dos discursos e que através de diálogos, se discuta e busque soluções compartilhadas para resolução de problemas instaurados.

Assim, como acontece no mundo social, é preciso a integração de segmentos divergentes para se atingir um interesse coletivo. A escola não pode ser diferente, pois situações conflitantes devem ser trabalhadas a partir da visão do grande grupo que busca o sucesso coletivo. Já para Setúbal (1994), a construção do Projeto Político Pedagógico da escola não começa de uma só vez, o mesmo não nasce pronto. Sendo que em muitas vezes o mesmo tem início em meio a um pequeno grupo de professores. Com algumas propostas bem simples vai tomando corpo e consistência, num trajeto que metas e objetivos comuns, vislumbrando pistas para melhorar a sua atuação e a melhoria da qualidade educacional da escola.

A construção do PPP possibilita à escola a renovação de prática pedagógica docente, na medida em que coletivamente são traçados caminhos para solucionar situações que exigem mudanças. Ao construir o PPP a escola não só afirma o cumprimento da LDB (1996), através de seus princípios legais incluídos no art. 12º, como afirma sua autonomia, sem deixar de estar ligada às esferas educacionais: municipal, estadual e federal.

O PPP de cada escola necessita sempre partir do trabalho pedagógico da instituição, bem como considerar o plano das diretrizes nacionais, normas, regulamentações e orientações curriculares e metodológicas, bem como o plano das práticas e necessidades dos segmentos da comunidade escolar (professores, alunos, pais, gestores, funcionários e comunidade local).

Para Gadotti (1994), quando se pensa na relação entre estes dois planos, observa-se que a história da escola e de suas práticas curriculares, variedades dos métodos, sujeitos internos e externos, sua dinâmica, sua maneira de pensar e viver faz uma enorme diferença na construção do PPP.

O Projeto Político Pedagógico deve sempre partir do que já existe na realidade escolar para assim resignificar este processo real, considerando a definição dos caminhos que a escola tomará, bem como a construção de sua autonomia em comunidade.

A LDB destaca três grandes eixos relacionados à construção do Projeto Político Pedagógico:

- a) O eixo da flexibilidade, o qual está vinculado à autonomia escolar;
- b) O eixo da avaliação, que é um dos aspectos mais importantes nos diversos níveis de estudo;
- c) O eixo da liberdade, o qual se expressa na veiculação do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, bem como na proposta de gestão democrática do ensino público, que será definida por cada sistema de ensino, uma vez que:

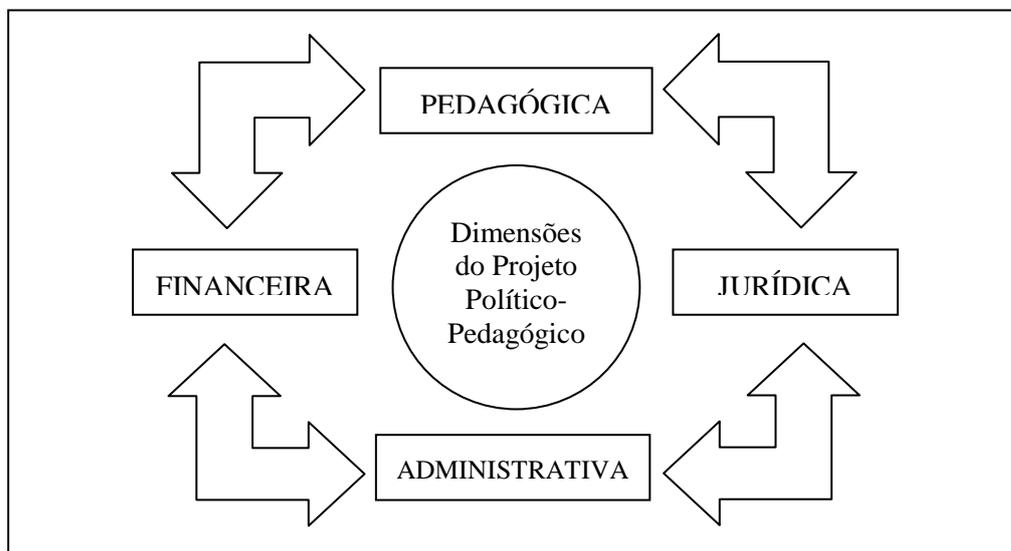
“Todo projeto supõe rupturas e promessas. Projetar significa tentar quebrar um estado desconfortável por arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar um novo estabelecimento em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa antes determinadas rupturas. As promessas tonam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores” (Gadotti, 1994, p.579).

Como aborda Mendel (2008), o PPP nunca se encontra pronto e acabado, atendendo à constante transformação do cotidiano escolar e à necessidade de interligar a teoria e prática, em seus diversos aspectos, numa perspectiva dialógica e democrática. Assim, para Veiga (1998):

“O projeto político pedagógico, ao se constituir um processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supera os desafios, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do modo impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão”. (Veiga, 1998, p.13-14).

A seguir, apresenta-se a interligação entre as diferentes dimensões, coexistentes no Projeto Político Pedagógico:

Quadro 01: Representações das dimensões da escola no PPP

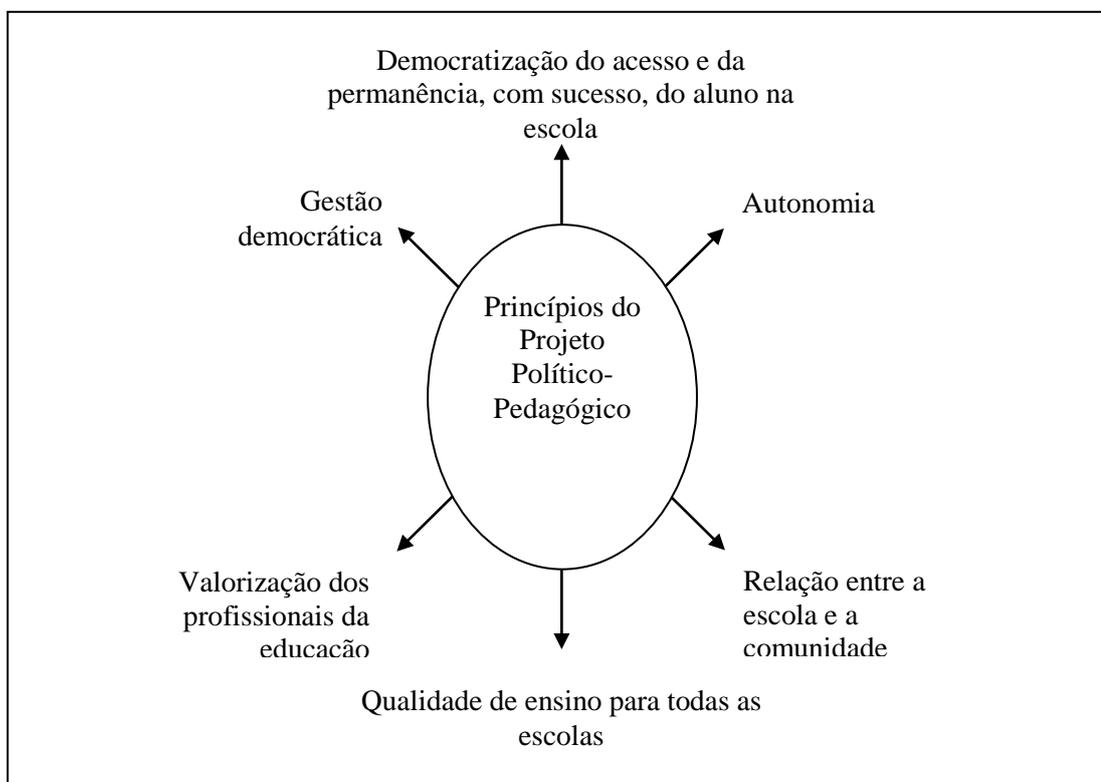


Fonte: Mendel (2008, p.51).

Segundo Mendel (2008), essas dimensões são permeadas pelos aspectos socioculturais, bem como pelas características da realidade na qual a escola se insere. A compreensão das mesmas pode levar à transformação da escola em um espaço de mudanças, a partir de um trabalho coletivo e da vontade de todos os envolvidos.

Na construção do Projeto Político Pedagógico, Mendel (2008), destaca princípios que visam um novo conceito de qualidade de ensino (quadro nº 02). Esses princípios evidenciam a necessidade de ampliar a relação entre a comunidade escolar e a local sem perder de vista sua relação com o envolvimento social mais amplo.

Quadro 02: Princípios norteadores do PPP



Fonte: Mendel (2008, p.52).

Observa-se que os princípios estão interligados por serem interdependentes. Estes devem ser relacionados à realidade de cada escola, permitindo uma identificação da mesma, em resultado de como têm sido discutidos, compreendidos e desenvolvidos pelos diversos segmentos que compõem as instituições, desde os professores, alunos e pais.

No princípio referente à relação escola-comunidade, observa-se que as escolas que contam com a participação dos pais em seu cotidiano apresentam diferenças na qualidade de seu trabalho e os alunos, apresentam um melhor desempenho em suas atividades diárias.

Desta forma, na medida em que a relação escola-comunidade local se estreita, maior é a participação dos segmentos em suas decisões, trazendo assim para o cotidiano escolar uma gestão democrática, a ser trabalhada por todos. O gestor não será o centro das decisões, mas será parte do processo decisório, que contará com todo apoio da escola.

O PPP instrumentaliza a escola à atingir sua finalidade principal que é a formação para o exercício da cidadania e o desenvolvimento integral do ser humano, segundo um planejamento participado por todos (Souza, 1998).

2.4.3. Conselho escolar e gestão democrática participativa

Nas últimas décadas, mais precisamente a partir dos anos 80, verifica-se uma tendência muito forte em democratizar cada vez mais a escola pública, incentivando a participação de toda a comunidade educativa, incluindo os pais e encarregados de educação dos alunos. A participação coletiva no processo de construção da sociedade, na escola ou em qualquer outro espaço social é fundamental no exercício da democracia.

Ciente destas tendências sociais do mundo globalizado que emergem do desejo social, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB 9.394/96), em seu Art. 14º, incisos I e II, vem desenvolver, nas instituições públicas de ensino, normas de exercício da gestão democrática na educação básica:

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.

Para Antunes (2002), o Conselho é um colegiado de relevância para as instituições de ensino, uma vez que o mesmo como colegiado se constitui de todos os segmentos da comunidade, escola, pais, alunos, professor, gestor, coordenador e demais funcionários, que se fazem representar nas decisões, a respeito da vida da instituição, nos aspectos administrativo, pedagógico e financeiro. Assim, uma vez formado o colegiado, com seus respectivos segmentos, temos um instrumento de participação coletiva e de exercício da gestão democrática, na instituição escolar.

Segundo Abranches (2003), o Conselho Escolar é, caracteristicamente, um órgão de decisões coletivas, que supera a prática do individualismo e do grupismo nas escolas, capaz de levar a escola a melhorar a qualidade dos serviços prestados à comunidade, na qual se insere. Contudo, para que isso venha a ocorrer, é necessária a participação coletiva dos membros do colegiado.

Werle (2003), aborda o Conselho Escolar como um órgão formado por um grupo de pessoas diferentes entre si, mas que se reúnem para juntos solucionarem problemas e desenvolver atividades na escola, contribuindo para o crescimento e desenvolvimento da instituição escolar. O autor esclarece que não existe Conselho Escolar no vazio, onde a

comunidade escolar estabelece, constitui e operacionaliza. É preciso que o Conselho impulse práticas de gestão participativa, produzindo decisões coletivas que venham alavancar o desenvolvimento da instituição e a tomada de decisões, que representam o desejo coletivo.

Ao proporcionar a prática de uma administração coletiva, o Conselho Escolar estará representando uma alternativa para ausência da participação da comunidade no cotidiano escolar, uma vez que será necessária para seu exercício, a congregação das forças de seus respectivos segmentos representativos.

A participação exige da instituição um trabalho diário, partindo do Projeto Político Pedagógico, com ações direcionadas para uma participação informada e produtiva de todos os atores educativos. O envolvimento participativo dos pais e da sociedade, no cotidiano das instituições de ensino e na formação educacional, não é somente um dever, mas igualmente, um direito, como estabelece a Constituição da República Federativa do Brasil, em seu art. 205º (1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB. 9.394/96) que em seus Art. 14, 15 e 26 focam-se a participação coletiva e o compartilhamento das responsabilidades, ou seja, a vivência da democracia no cotidiano das escolas.

No tocante ainda a legislação educacional brasileira sobre o exercício da gestão democrática nas instituições de ensino, onde a Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001 coloca em exercício o PNE, cujos objetivos a serem atingidos já no primeiro decênio de sua implantação de 2000 a 2010, destacam o exercício da gestão democrática. Esta deverá ser posta em prática através da participação dos profissionais e da comunidade na elaboração da proposta pedagógica da escola como também na participação da comunidade escolar e local em Conselhos Escolares, abrangendo tanto o ensino básico como o médio. Este mesmo objetivo a ser alcançado pela escola pública, se faz presente na proposta do Plano Nacional da Educação para seu segundo decênio 2010/2020, o que mais uma vez dá suporte ao fortalecimento da autonomia administrativa, financeira e pedagógica já citada anteriormente pelo Art. 15º da LDB, reforçando a prática da gestão democrática.

Dentro desta linha de participação coletiva e partilha de responsabilidades que se encontra o Conselho Escolar e seu trabalho na escola, dentro de um modelo segundo uma gestão democrática participativa tal como defendida por Paro (2001), onde afirma que:

“A participação da população na escola só conseguirá alguma mudança apartir da participação de pais e responsáveis pelos alunos, oferecendo ocasiões de diálogo de convivência verdadeiramente humana. E a direção deve estar consciente de que para a abertura dos portões e muros a escola deve estar predisposta a mudanças na gestão e na forma de participação da comunidade. É necessário entendê-lo como participação política que deve ser entendida como direito de cidadania.” (p.47).

Sendo assim, a educação não é um processo isolado do Estado, do país e da sociedade, mas antes um processo coletivo onde todas as partes têm responsabilidades e deveres equivalentes na construção de uma educação de qualidade voltada para o exercício democrático da cidadania.

Ao partilhar as responsabilidades educacionais, família, escola e sociedade, estarão dando um salto qualitativo para exercício da gestão democrática nas instituições de ensino como também estarão fomentando a construção de uma sociedade ética e democrática.

CAPÍTULO 3 – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ESCOLA

3.1 As representações

As representações foram analisadas por Durkheim que defendia uma visão coletiva das mesmas. Para este sociólogo (Durkheim, 1897-1977, cit por Vala, 2006, p.485), a vida social é “essencialmente formada de representações” coletivas que “apesar de comparáveis às individuais são radicalmente distintas e exteriores a elas” (Ibidem). Estas representações eram entendidas como “artifícios explanatórios, irreduzíveis a qualquer análise posterior.” (Moscovici, 2003, p.45). Embora todos soubessem que as representações sociais permaneciam nas sociedades, ninguém se preocupava com a sua estrutura ou com a sua dinâmica interna.

Para Durkheim, as representações coletivas compreendiam qualquer tipo de ideia, emoção ou crença que surgissem numa comunidade (Idem, p.46). Esta realidade, Moscovici (2003, p.46) afirmou que “querer compreender tudo é perder tudo”, onde a visão de Durkheim é clássica, que “peca por as considerar como pré-estabelecidas e estáticas.” (Cabecinhas, 2004, p.4).

Moscovici (2003), estabelece a distinção entre as duas concepções: coletiva e social, afirmando que:

“se no sentido clássico, as representações colectivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenómenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenómenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que uso o termo “social” em vez de “colectivo”. (p.49).

As representações “*coletivas* cedem lugar às representações *sociais* porque as primeiras não têm em conta a sua diversidade de origem e a sua transformação” (Cabecinhas, 2004, p.4).

Berger & Luckmann (2004, p.72), sustentam que a “sociedade é um produto humano” e o homem é “um produto social”. Assim sendo, as representações são reproduções que abrangem um conjunto de significados e “sistemas de referência que nos permitem interpretar tudo o que chega ao nosso conhecimento” (Ibidem).

Na ótica de Moscovici (2003, p.211), as representações são sociais por serem um fator psicológico: Possuem um aspecto impessoal no sentido de pertencer a todos; São a representação de outros; e são uma representação pessoal percebida afetivamente como pertencente ao ego.

A representação social pode ser entendida como reprodução ou como construção (Vala, 2006, p.457), uma vez que os “indivíduos não se limitam a receber e processar informação, são também construtores de significados e teorizam a realidade social”. Na mesma linha de pensamento, Neto (1998, p.440) declara que “a representação social implica a atividade de reprodução das características de um objeto” assumindo-se não como “o reflexo puro e fiel do objeto” mas como uma “verdadeira construção mental” (Ibidem).

3.2 Conceito de representações sociais

O conceito de representações sociais traduz questões filosóficas e sociológicas relacionadas com o conhecimento do que nos cerca, bem como a origem e condicionantes das ideias e concepções que surgem em nossa mente. No século XX, a sociologia do conhecimento analisa não apenas o que e como o indivíduo conhece mas, sobretudo como esse conhecimento se processa dentro do grupo e como o próprio grupo chega ao conhecimento. Paralelamente a psicologia quer saber qual é o processo psíquico do conhecimento. Talvez a psicologia social através do conceito de representações sociais tenha chegado a uma solução, a uma síntese. O conceito de representações sociais explicam muitos pontos que permaneciam inexplicáveis permitindo verificar como se formam os conhecimentos (Farr, 1992).

O primeiro conceito formal de representação social surgiu no trabalho de Moscovici em (1961/1976). Numa primeira definição: “A representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamento e comunicação entre os indivíduos” (Leanete, 2006, p.17). Desta forma, entende-se que a articulação ou a combinação de diferentes questões, pontos de vista ou objetivos que propiciam aos indivíduos saberes individuais ou coletivos, modelam o que se denomina de representações sociais. Uma representação é sempre uma aproximação, mesmo que seja datada de uma repetição dos elementos característicos do objeto representando. É formada por um conjunto de signos convencionais que reorganizados formarão novas representações conscientemente ou não.

As representações sociais são reconhecidas como fenômenos psicosociais históricos e culturalmente condicionados. Sua explicação é necessariamente intrapessoal, pois como aborda Farr (1992), encontra-se tanto na sociedade quanto na mente circulando através da comunicação social cotidiana. Assim, a pesquisa empírica das representações sociais não traduz resultados explicáveis ou generalizáveis para outros contextos (Sá, 2002).

Desta forma, o termo representação “indica em geral as imagens ou ideias no sentido de objeto ou conteúdo da psique. Em particular, exprime o ato e o processo através dos quais o homem conhece um objeto externo” (Pieri, 2003, p.433). A representação nunca pode ter para um indivíduo ou coletividade uma descrição absoluta, uma vez que a representação depende da capacidade do observador, das convenções sociais, das circunstâncias ambientais e das condições do próprio objeto (Idem).

A Teoria das Representações Sociais preconizada pelo psicólogo Serge Moscovici, está principalmente relacionada com o estudo das simbologias sociais, a nível tanto de macro como de micro análise, ou seja, foca o estudo das trocas simbólicas presentes nas relações interpessoais e de como isso influencia na construção do conhecimento compartilhado. Nossas coletividades hoje, não funcionariam se não tivessem sido criadas representações das teorias e ideologias e se as mesmas não tivessem sido compartilhadas (Moscovici, 2003).

Desta forma Gramsci (1989), esclarece que:

“cada grupo social enquanto categoria tem seu “senso comum”, sua concepção de mundo, de vida, de homem e de educação. O senso comum está se transformando constantemente, inclusive se refinando com os conceitos científicos e noções de filosofia. Por outro lado é esse mesmo senso comum que alimenta a ciência e a filosofia, a economia e o direito” (p.178).

Em síntese, as representações seriam sistemas de valores, ideias e práticas com uma dupla função: o estabelecimento de uma ordem que capacita os indivíduos de se orientarem e dominarem o seu mundo social e a facilitação da comunicação entre os membros de uma comunidade, por providenciar aos mesmos um código para classificarem os vários aspectos do seu mundo e suas histórias individuais e grupais (Flath & Moscovici, 1983).

3.3 Funções das representações sociais

Quando se fala das representações sociais como um saber funcional ou teorias sociais práticas e enquanto fenômeno psicossocial, elas “têm como função a atribuição de sentido ou a organização significativa do real” (Vala, 2006, p.479). Esta perspectiva apresenta três funções das representações sociais: causalidade social ou explicação de acontecimentos sociais; justificação dos comportamentos e uma função de “diferenciação social” (*Ibidem*).

Por sua vez Abric (1998), atribui quatro funções às representações sociais as quais serão caracterizados como:

A **primeira** é a função do saber: as representações sociais permitem compreender e explicar a realidade. Possibilitam aos personagens sociais através do saber prático do senso comum adquirir conhecimentos e integrá-los num quadro assimilável e compreensível, o que facilita também a comunicação oral.

A **segunda** são as funções identitárias, pois as representações sociais definem a identidade o que permite a segurança e a especificidade dos grupos. As representações têm também por função situar os indivíduos e os grupos no campo social o que lhes permite a elaboração de uma identidade social e pessoal prazerosa compatível com sistemas de normas e valores historicamente determinados.

A **terceira** é a função de orientação: as representações sociais guiam comportamentos e práticas sociais definindo assim o que é lícito, tolerável ou inaceitável em determinado contexto.

A **quarta** é a função justificatória: as representações sociais permitem justificar tomadas de posições e comportamentos. Assim determinadas condutas expressas pelos indivíduos, são justificadas pelas representações sociais.

Em relação à função das representações sociais, Doise (1976, 1984, *cit.* por Cabecinhas, 2004), apresenta uma visão complementar. O autor afirma que as representações sociais são analisadas no campo das relações intergrupais em interrelação. Afirma-se então que “se a especificidade da situação de cada grupo social contribui para a especificidade das representações, a especificidade das representações contribui por sua vez, para a diferenciação dos grupos e responde à sua procura de uma identidade positiva” (Idem, p. 50).

Em síntese, as representações sociais definem o indivíduo ou grupos que as criam, permitindo desta forma ser um guia para a ação e interações cotidianas.

Este posicionamento situa as representações sociais no contexto dos fenômenos de diferenciação e identidade social (Almeida, 1995).

3.4 Formação das representações sociais

Todas as representações têm por propósito tornar algo não familiar em familiar. A familiarização se processa através da ancoragem e objetivação, através do qual o não familiar passa a ocupar uma posição dentro do mundo familiar.

Na ancoragem coloca-se algo que é estranho em um contexto familiar, através de uma comparação da ideia estranha um paradigma conhecido. Guareschi (2003), apresenta uma interessante metáfora acerca da ancoragem: O barco está à deriva, impulsionado por essa correnteza “motivadora e mobilizadora” da não-familiaridade. É preciso encontrar agora faróis que o orientem e margens seguras que o ancoram, nos “jardões” da existência. Moscovici (2003, p.61) destaca “A ancoragem é um processo que transforma algo estranho e perturbador que nos integra, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada”.

No momento em que esse algo ou ideia é comparado, o paradigma de categoria adquire característica dessa categoria e é reajustado para se enquadrar nela. Partindo desse princípio, quando classificar algo que parecia impossível de ser classificado, passa a fazer parte de nossa representação, mais que isso, passa a assumir um determinado lugar numa escala hierárquica (Moscovici, 2003).

Moscovici (1978), concebe a ancoragem como um processo de domesticação da novidade sob a pressão dos valores do grupo, transformando-a em um saber capaz de influenciar, pois “nos limites que ela penetrou numa camada social, também se constitui aí num meio capaz de influenciar os outros e, sob esse aspecto, adquire *status* instrumental”. Em suma, a ancoragem é feita na realidade social vivida, não sendo portanto, concebida como processo cognitivo intra-individual. Ancorar, ainda para Moscovici (2003), é classificar e dar nome a algo não familiar, pois algo que não tem nome ou não é classificado por nós, além de estranho, é também ameaçador.

Na classificação são feitas comparações a um protótipo e assim, o objeto é comparado, definindo-se o quanto está próximo ou quanto diverge da norma.

3.4.1. Objetivação

Nesse processo, as abstrações ganham caráter material tornando as palavras visuais, dando corpo aos pensamentos e ideias, fazendo emergir esquemas conceituais que se desenvolvem em duas etapas (Andrade, 1999).

Na etapa de seleção, “as informações sobre o objetivo, caso de serem científicas, são desvinculadas de seu campo específico para serem apropriadas pelo público, que assim pode dominá-los para seu uso cotidiano” (Idem, p.101). Essa seleção, todavia é realizada tomando por referência os valores do grupo, independentemente do tipo de conhecimento, seja ele religioso, científico, filosófico, místico ou mesmo outra representação social (Ribeiro, 2005).

Para Moscovici (2003, p.71), a “objetivação une uma ideia de não familiaridade com a realidade, torna-se verdadeira essência da realidade, percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece diante de nossos olhos, física e acessivelmente” Ainda Moscovici (Idem, p.72) afirma que “desde que suponhamos que as palavras não falam sobre ‘nada’ somos obrigados a ligá-los a algo, a encontrar equivalentes não verbais para elas”. Isso é objetivação.

Nesta etapa de formação “a estrutura conceitual é reproduzida sob forma de imagem” (Andrade, 1999, p.101), a qual Moscovici (2003), denomina de figurativa para acreditar que as representações sociais não constituem um reflexo ou reprodução de uma dada realidade, mas uma construção do sujeito.

O processo de objetivação implica três etapas: a primeira sendo a descontextualização da informação, através de critérios normativos e culturais; em segundo lugar; a formação de um núcleo figurativo, formação de uma estrutura que reproduz de maneira figurativa uma estrutura conceitual e por último, a naturalização que é a transformação das imagens em elementos da realidade.

Os processos de objetivação e ancoragem concernem a maneira pela qual as informações novas são integradas e transformadas em um conjunto de conhecimentos, estabelecidos numa rede de significação, socialmente disponível para interpretar o objeto, o qual passa a ser reincorporado na qualidade de categoria, servindo de guia para mais integrações, compreensão e ação.

Assim, o ato de representar não pode ser pensado como um reflexo da consciência de um objeto ou conjunto de ideias, mas como um processo ativo na reconstrução do objeto contextualizado imbuído de valores, regras e associações.

3.4.2. Responsabilidade

A responsabilidade é um princípio aberto a grandes discussões e debates, talvez pelo próprio caráter individual e coletivo de sua natureza. Para Jonas (2006), todo ser vivente é o seu próprio fim. Assim, o homem não tem nenhuma outra vantagem em relação aos outros seres viventes, exceto a de que só ele também pode assumir a responsabilidade de garantir os fins próprios aos demais seres. A responsabilidade ocorre do homem pelo homem, contudo, por mais unilateral que seja essa relação, ela é reversível e inclui a possível reciprocidade. A reciprocidade está sempre presente na medida em que vivendo entre seres humanos sou responsável por alguém, como também sou da responsabilidade de outros.

Assim, pela natureza carente e sujeito a riscos, todos os seres vivos podem ser objeto da responsabilidade, contudo essa é uma condição necessária mas não suficiente para tal. A marca distintiva do ser humano de ser o único capaz de ter responsabilidade, significa que este deve também tê-la pelos seus semelhantes. Ser responsável por alguém ou por algo, mesmo sem reconhecer ou assumir esta responsabilidade é tão inseparável da própria existência humana, quanto o fato de que este seja capaz ou não de assumir esta responsabilidade (Idem).

É interessante resalvar que no universo das inúmeras responsabilidades assumidas pelo homem, duas se destacam: a responsabilidade parental e a do homem público que tem em comum certas propriedades nas quais a essência da responsabilidade se apresenta de forma mais complexa abrangendo desde aspectos de sua existência, até seus interesses mais elevados.

Jonas (2006), pontua que na responsabilidade parental, existe a preocupação com a totalidade do ser que vai desde o nascimento até a sua “educação”, os quais devem ser acompanhados supervisionados e estimulados durante o desenvolvimento. Na responsabilidade do homem público, este assume o dever e o caráter de ser responsável pela totalidade da vida em comunidade, é o chamado bem público.

Tiba (2006), aborda que pais saudáveis preparam os rebentos para arcar com suas responsabilidades, delegando a estas crianças desde cedo o poder de cuidar de si própria. Segundo o autor, esta autonomia poderá trazer para as crianças a sensação de felicidade de aumento da autoestima. Contudo, nem toda tarefa a criança é capaz de desenvolver cabendo aos pais a escolha de tarefas que estes sejam capazes de cumprir. A responsabilidade deve ser ensinada e depois de aprendida deve ser exigida, dado que é no fazer que reside a responsabilidade inerente à disciplina. O que faz com que os jovens amadureçam é assumir suas responsabilidades e suas consequências.

Em uma sociedade tão competitiva, conflitante e acima de tudo desigual, somos levados cada vez mais a refletir sobre o nosso papel social como pessoas responsáveis. O grande desafio é praticar os princípios humanos, onde possam melhorar a vida em sociedade como é do princípio da responsabilidade.

3.4.3. Respeito

O respeito é um princípio ético que está inserido na sociedade há milhares de séculos. Para Freire (1996), o respeito é um saber necessário à prática educativa. O educador deve estar advertido em relação ao respeito que tem por seus alunos e sua história de vida, uma vez que respeitando estes aspectos estará construindo uma relação assente na autonomia e dignidade. Como pessoas éticas que somos podemos cometer desvios no exercício do respeito para com os outros. Caso isso ocorra, deve-se ter explícito que está transgredindo a ética. Tal pode suceder no processo educativo quando desrespeita-se a curiosidade, a maneira de ser, o gosto estético e a linguagem do aluno.

Silva (2010), pontua que o desrespeito é um comportamento ético de oposição ao respeito, é empregado para designar todo e qualquer comportamento que seja contrário às regras estabelecidas, como sucede em relação às regras de conduta em sala de aula.

Assim, o respeito é uma bússola que permite que todos nós como seres sociais possamos conviver em harmonia em convivência uns com os outros, reconhecendo em nós e nos outros direitos e obrigações que devem ser respeitados.

3.4.4 Participação

A participação está presente no cotidiano dos seres humanos. Bordenave (2007) esclarece que durante séculos os seres humanos se abstiveram de exercer sua liberdade em participar de decisões, ou por imposição de regimes ditatoriais ou por sentirem-se mais seguros.

Com o advento da consolidação do regime democrático, esta situação tomou rumos opostos incentivando a participação social em busca da melhoria coletiva.

O fenômeno da participação não tem caráter específico, o mesmo se processa na comunidade, no trabalho, na escola, nas associações, na igreja e em inúmeros processos sociais de forma mais ativa ou passiva independentemente do grupo em questão.

Para Bordenave (2007), o modelo participativo é o caminho de o homem realizar projetos pessoais ou coletivos, afirmando-se e dominando o mundo que o cerca. O autor ainda esclarece que a participação apresenta-se em bases afetivas. Para o autor, uma sociedade participativa seria aquela em que os cidadãos têm parte na gerencia e usufruto dos bens sociais de forma equitativa.

Para Tiba (2006), a participação é um elemento crucial na sociedade que encontra-se em instituições como a escola, onde a participação dos pais é fundamental. Não uma participação como espectadores em festas, comemorações e visitas aos quais segundo o autor apresentam pouco compromisso. Este defende uma maior ligação para assim acontecer um envolvimento afetivo com a instituição escolar.

Ainda em sua linha de pensamento, o autor aborda que uma das grandes lições que os pais passam para os filhos com sua participação na escola, é o seu interesse em ligar-se a uma comunidade e ajudá-la, como também que podem exercer seus direitos perante a escola, dando uma lição de exercício da cidadania, o que pode render conquistas e sucesso. Nada como pais e filhos realizando uma tarefa juntos, para estes perceberem a importância da participação na vida comunitária.

3.4.5 Diálogo

O diálogo pode ser compreendido de uma forma mais geral como uma conversa, uma troca de opiniões entre duas ou mais pessoas as quais manifestam suas ideias sobre o mundo,

sobre si mesmo ou ainda sobre outros. Nesta manifestação espontânea ainda são capazes de serem colocados sonhos, pensamentos, afetos, desejos e dentre mais.

Na sociedade do século XXI, o diálogo aparece como um grande desafio e uma busca diária.

Para Freire (1996), o diálogo é uma condição básica do processo de formação do homem. O autor aborda que tão importante como dialogar é saber escutar, pois o sonho que anseia o educador é o sonho democrático. Para o referido autor somente quem escuta pacientemente e criticamente o outro fala, dialoga realmente com este. Freire (1996, p.113) informa que “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele”. A concretização do diálogo perpassa pela verdade do conhecimento e pela ausência de qualquer tipo de preconceito.

Para Perrenoud (2000), teoricamente o diálogo mostrado no cotidiano da escola é fácil de acontecer entre escola e pais, porém o mesmo não se concretiza na prática por falta de confiança, preconceito, suspeitas e críticas. Assim, surge a tentação de se esgotar o diálogo.

Alguns professores se permitem tentar não dialogar com os pais, por temerem inúmeras situações vexatórias, como atitudes dissimuladas, uso de vocabulário grosseiro e outros. Contudo, nada é possível de ser resolvido sem o diálogo entre as partes envolvidas no processo.

Perrenoud (2000), sinaliza aos educadores três componentes que poderão suscitar a melhoria do diálogo entre escola e pais, nomeadamente dirigir reuniões de informações e debate para os pais, realizar entrevistas com estes e ainda envolvê-los na construção dos saberes dos seus filhos. Ainda para Perrenoud (2000), considerar e respeitar os pontos de vista e as expectativas dos pais é a grande saída para se conquistar o diálogo. Cada parte deve entender o ponto de vista do outro e não exagerar nas expectativas, assim ambos descobrem que a colaboração é possível entre as partes, o que faz desenvolver uma relação de confiança mútua.

Para Freire (2012), a relação dialógica, enquanto relação entre sujeitos num processo de comunicação e intercomunicação, está sempre aberta à possibilidade de conhecer e de mais conhecer, o que é absolutamente indispensável ao processo do conhecimento. A natureza social deste processo faz da dialogicidade uma relação natural. Neste sentido, o antidiálogo necessariamente autoritário, ofende a natureza dos seres humanos e o processo do conhecer, porque a antialogicidade contradiz completamente o processo democrático. Assim sendo, a

dialogicidade está cheia de curiosidade, de inquietação, de procura de respeito de sujeitos que dialogam igualmente entre si.

3.4.6 Colaboração

Vive-se em uma sociedade em que o homem compartilha com outros sonhos, fantasias, sucessos e fracassos. Diariamente os sujeitos são levados a participar, dialogar e colaborar uns com os outros num processo natural da convivência entre os seres, seja na rua, no trabalho, na escola ou na própria família. Conte (2009), aborda que durante muito tempo a instituição familiar representou o espaço no qual vivemos a nossa primeira forma de amor. Nesta nos humanizamos e valorizamos relacionamentos e sentimentos os quais são transmitidos aos filhos, netos e às futuras gerações. Já a instituição escolar é a agência responsável pela transmissão de conhecimentos, valores e padrões de comportamento. Atualmente a família transferiu para a escola a responsabilidade de instruir e educar seus filhos. Espera-se que os professores transmitam valores morais, princípios éticos e padrões de comportamento, bem como boas maneiras e até hábitos de higiene pessoal.

Assim, a família passa junto com a escola por uma redefinição de papéis com relação a sua estrutura, seu significado e seu papel na sociedade.

Segundo Freire (2005), a colaboração, como característica da ação dialógica não pode dar-se a não ser entre sujeitos ainda que tenham níveis distintos de função. Assim, o diálogo que é em sua essência comunicação, funda a colaboração. Desta forma qualquer pessoa na instituição deve promover em seu espaço, relações de dialogicidade para formentar o princípio da colaboração o que conduzirá a relações mais abertas e seguras e acima de tudo, de grande confiabilidade.

A colaboração ainda poderá assumir várias formas na sociedade, sobretudo na escola, e uma das formas de se criar relações mais colaborativas, são através do Projeto Político Pedagógico da escola. Este representa uma forma de participação mais forte no campo educacional, uma vez que a sua articulação entre família escola e comunidade representa um grande desafio (Veiga *et al.*, 2010). A tendência é que ao longo da construção de seu projeto político, as escolas excluam a participação dos pais e comunidade. Considerar a família como um segmento indispensável para a construção do PPP da escola, parece cada dia mais importante dentro de uma gestão democrática de escola e isso exige uma coordenação de

forma cooperativa, respeitando cada um. A articulação da comunidade, tendo em vista a construção de um projeto de escola é inspirada em ações comunitárias. Assim, as instâncias escola, família e comunidade poderão representar um avanço, um diálogo mais consistente entre as forças comprometidas com a democratização da escola.

3.4.7. União

Para Elias (1994), a sociedade se constitui de todas as pessoas, dos indivíduos dentro de sua particularidade como pessoa. Está tal qual representada, não foi planejada nem articulada por nenhum isoladamente e sua estrutura e transformações ao longo da história, ocorrem independentemente da intenção particular de uma pessoa. Desta forma, a sociedade é a união entre o todo que vem das unidades menores até as unidades de potência maior, não podendo ser compreendida quando suas partes estão isoladas sem relação de união. Para o autor (Idem), a sociedade é a soma dos indivíduos a qual funciona como uma melodia que depende da união de notas individuais para existir. Assim o princípio da união representa uma ligação profunda na existência social.

Do ponto de vista político, o próprio conceito de democracia segundo Fabre-Goyard (2003), apresenta a união como um elemento de coesão na busca pelos princípios democráticos, pois designa “o poder do povo” no qual a união representa a voz e a força do bem coletivo. O próprio ideal democrático inclui o princípio da união que é o elo de luta coletiva.

Para Tiba (2009), a união é a base de alicerce das reações afetivas familiares, sem a qual a família está fadada ao fracasso. No casamento, os cônjuges em seu processo de formação familiar, buscam um relacionamento simétrico como pares, com direitos e obrigações onde a união terá um papel principal na condução e na formação das relações entre pessoas. Segundo o autor (Idem), na construção familiar, na vida a dois, requer dedicação, companheirismo, cumplicidade e partilha, embasados no princípio da união através do respeito mútuo, responsabilidade e cooperação entre as partes.

Assim, como ocorre na sociedade na busca pela democracia, nas relações afetivas a união é um aspecto muito importante do ponto de vista das relações escola e família. Conforme a LDB, em seu Art. 12º, inciso VI, a parceria e a união entre família e escola proporcionaria a ambas maiores integração e força para tratar de aspectos educativos, sob o ponto de vista das relações interpessoais.

PARTE II- FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA DO ESTUDO

4.1 Pressupostos metodológicos

As opções metodológicas constituem um conjunto de princípios que norteia a pesquisa científica. Na Ciência da Educação a investigação é uma atividade fundamental para a análise da realidade educativa.

A análise de dados é fundamental para compreender uma realidade complexa e situada. É possível optar por uma ou mais metodologias que melhor encaixem no desenho da investigação, para que a análise seja completa, rigorosa e fiável (Tuckman, 2005).

O pesquisador em função da pergunta de partida e objetivos, seleciona o método de investigação mais adequado ao contexto de análise selecionada (Coutinho, 2004).

Assim sendo, a pesquisa apresentou uma abordagem qualitativa sem contudo desprezar o aspecto quantitativo. Para Vieira (2009), na pesquisa qualitativa ocorre basicamente um levantamento de opiniões e crenças. O significado é revelado nas palavras dos respondentes, sendo esta de caráter mais exploratório no sentido de buscar conhecimentos em questões, nas quais as informações disponíveis não são suficientes.

O estudo conjuga ainda a observação e a análise de conteúdo. “A observação revela-se certamente nosso privilegiado modo de contato com o real: é observando que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, emitimos juízos sobre elas” (Laville & Dionne 1999, p.176). Quanto à análise de conteúdo, será concretizada com base em categorização semântica do discurso (Stake, 2009).

4.2 Problemática

O estudo incide sobre as representações sociais da família e da escola presente nos pais dos alunos do ensino fundamental, dada a essencialidade de um trabalho colaborativo entre ambos, visando o sucesso do processo ensino-aprendizagem dos alunos. Frequentemente, os pais não participam no cotidiano da escola, nem nas ações pedagógicas, de forma a privilegiar uma educação com responsabilidade, participação, diálogo, colaboração e união. Além disso, os profissionais da escola percebem que o bom desempenho pedagógico dos alunos está relacionado com a presença e cuidado dos pais que se preocupam com a

disciplina, frequência escolar, cumprimentos de atividades de casa (deveres escolares). Contudo, o inverso da situação ocorre com alunos cujos pais não se fazem presentes na escola, gerando assim comentários constrangedores em relação às referidas ausências no universo educacional.

Assim, é necessário investigar as relações escola e família numa perspectiva de melhoria das mesmas e do sucesso educativo dos alunos.

4.3 Pergunta de partida

Recordemos então a nossa pergunta de partida:

- De que forma as representações sociais da família e da escola, percebidas pelos pais dos alunos influenciam a sua participação na gestão democrática da escola?

4.4 Objetivos

Objetivo geral

- Analisar as representações sociais da família e da escola presentes nos pais de alunos do 1º ano do 1º ciclo do ensino fundamental, como forma de contribuição para melhoria do ensino/aprendizagem e relação entre pais e escola.

Objetivos específicos:

- Analisar os fundamentos teóricos sobre as relações entre a família e a escola.
- Analisar o Estatuto da Criança e do Adolescente, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Plano Nacional de Educação.
- Analisar as relações sociais entre escola e família.
- Propor subsídios para melhoria da relação família e escola.

4.5 Fontes e instrumentos utilizados

Depois de formulada a pergunta de partida, foi realizada uma revisão da literatura para clarificar o rumo a seguir no trabalho. Os métodos de recolha de dados consistem em procedimentos científicos que visam alcançar respostas para as suas questões de investigação.

Assim sendo, as fontes e instrumentos utilizados nesta investigação foram: O inquérito por entrevista a pais (Apêndice 2) com base na análise das categorias e conceitos assinalados pelos pais e uma análise documental do Projeto Político Pedagógico da instituição (Anexo I).

4.5.1 O inquérito por entrevista

A entrevista constituiu-se como um instrumento de recolha de informação privilegiado adequado ao nosso trabalho. A entrevista é considerada um dos métodos apropriados para um estudo de caso sobre as instituições educativas, permitindo obter informações pertinentes à pesquisa.

Para Bogdan e Bilken (1994), a entrevista consiste num diálogo entre entrevistador e entrevistado, tendo por finalidade recolher informações, percepções e pontos de vista. Neste sentido, possibilita a análise de testemunhos de diversos sujeitos de uma forma pormenorizada, o que se adequa à análise das representações sociais de pais dos alunos para o objetivo deste trabalho.

4.5.2 Análise documental

A recolha documental teve por base um Projeto Político Pedagógico da escola em análise.

Segundo Marcone e Lakatos (2012), a análise documental constitui um conjunto de operações que visa representar o conteúdo de um documento de forma diferente, cujo objetivo é a representação condensada da informação.

Na análise do PPP, concretizada na fundamentação teórica, foram consideradas as diretrizes nacionais e da escola. Quanto às dimensões, descreveram-se as dimensões pedagógica, financeira, jurídica e administrativa, equacionando quer o planeamento quer a aplicação deste Projeto em contexto escolar.

4.6 Sujeitos participantes

Os sujeitos participantes da pesquisa totalizam 45 pais de alunos de ambos os sexos de um total de 50, de uma escola municipal localizada no município do Rio Formoso, distrito de Cucaú, no Estado de Pernambuco.

A faixa-etária dos pais variou entre 18 e 50 anos de idade. Os filhos eram alunos do 1º ano do 1º ciclo do ensino fundamental da referida instituição, nos respectivos turnos da manhã (1ª turma) e tarde (2ª turma).

4.7 Contextualização do estudo

4.7.1 A escola

Fundada no ano de 1963 a escola municipal em análise tem uma formação pública. A referida instituição atende mais de 900 alunos anualmente os quais estão distribuídos em três turnos de jornadas educacionais distintas. Tendo o primeiro início às 07:00 horas da manhã e seu término às 11:30 horas; o segundo tem seu início às 12:00 horas e seu término às 16:20 horas. O último turno de funcionamento diário da instituição é no horário noturno o qual tem início previsto para às 18:00 horas e 40 minutos, finalizando às 22:00 horas e 20 minutos.

A instituição atende prioritariamente conforme exposto na LDB 9394/96, em seu Art. 11º, inc. V. alunos do 1º ao 9º ano do ciclo de ensino fundamental e da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Esta modalidade tem seu atendimento direcionado ao 3º turno, uma vez que 90% dos alunos são trabalhadores oriundos de atividades rurais, da indústria (Usina Cucaú) e também do comércio local. Este público de alunos em sua quase totalidade é usuário do transporte escolar o qual atende a 30 engenhos circunvizinhos do distrito local onde habita o maior contingente populacional. A título de esclarecimento o 1º ano do 1º ciclo é um a etapa da escolarização que atende alunos com mais de 06 (seis) anos de idade uma vez que de acordo com a LDB 9.394/96 no Art. 30, inc. III, cabe à educação infantil o atendimento dos alunos até 06 (anos) de idade. Nesta etapa é desenvolvido o processo de alfabetização das crianças, contudo de acordo com a realidade local, muitas dessas crianças nunca frequentaram uma entidade educativa como creche ou pré-escola caracterizando este momento como o primeiro contato com o universo escolar.

A escola dispõe de um conselho escolar que conta com a participação da comunidade escolar e comunidade externa à escola; outro órgão colegiado é o Conselho de Classe e UEX.

4.7.2 Os pais

Caracteristicamente os pais dos alunos da instituição pesquisada, apresentam-se em sua grande maioria como trabalhadores rurais, donas de casa e funcionários do Distrito Industrial local, Usina Cucaú, os quais desempenham funções técnicas tais como: caldeireiro, mecânico de máquinas industriais, cortadores de cana, tratoristas, semeadores de cana, pequenos parceiros e também comerciários de profissões como: padeiros, recepcionistas do comércio local, estoquistas, escriturários e funcionários da prefeitura, dentre outras.

A formação acadêmica para os mais especializados é o ensino fundamental incompleto e em alguns casos, o ensino médio completo concluído através de programas de correção de fluxo como: Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Projeto de Ensino da Rede Estadual do Estado de Pernambuco (Avançar). Desse contingente de pais, é importante ressaltar que cerca de 70% é semi-analfabeta ou analfabeta funcional. Estes últimos tiveram o percurso escolar interrompido pelas dificuldades em conciliar trabalho e estudo por falta de condições financeiras, ausência de apoio familiar, da figura paterna (no caso das mulheres) e também por não terem quem cuidasse de familiares doentes, pois geralmente os idosos recebem os cuidados dos filhos mais jovens da casa; por outros fatores de ordens diversas como: falta de estímulo pessoal, ausência de vislumbre de um futuro promissor uma vez que a região não oferece grande ascensão profissional.

Os pais inqueridos em sua grande maioria constituíram famílias ainda muito jovens, na faixa etária entre os 16 a 19 anos. Estas famílias têm o modelo predominante nuclear. Contudo, devido a outros fatores, é visível a predominância na localidade de outros arranjos familiares onde sobrinhos são criados por tias, avós são responsáveis pela criação dos netos, filhos de outros relacionamentos são absorvidos pelas uniões anteriores, dentre outras situações.

O número de filhos de cada família oscila entre 02 a 06 componentes os quais fazem uso de moradias pertencentes à indústria local (Usina Cucaú) e cerca de 90% das famílias não possui casa própria. A vida social do contingente familiar pesquisado restringe-se a frequentar igrejas locais, evangélicas e católicas, assim como eventos promovidos pelas escolas locais,

pois há ainda no distrito de Cucuí duas outras escolas, uma da rede estadual e outra da rede municipal, sendo esta última direcionada ao ensino infantil.

Além dos eventos escolares mencionados, a referida população tem como diversão: aniversários, passeios às praias próximas, visitas aos familiares e torneios de futebol.

CAPÍTULO 5- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para o levantamento de dados, fez-se uso da entrevista (Apêndice 2) aos 45 pais ou responsáveis participantes da pesquisa.

O referido instrumento foi aplicado dentro da instituição de ensino no momento em que os pais ou responsáveis levavam e buscavam seus filhos na escola. Neste período, o pesquisador aplicava o referido instrumento. Salienta-se que os respondentes da pesquisa a fizeram de livre espontânea vontade, assinando termo que respalda a posição e não sendo estes identificados a não ser pelo pesquisador que os identificava por um código sigiloso (Apêndice 1).

Em relação às etapas percorridas durante a investigação, é oportuno esclarecer que as mesmas contaram com apoio da gestão escolar e professores, o que proporcionou mais segurança aos pesquisados. É ainda importante esclarecer que diante da fragilidade instrucional acadêmica dos pais, houve a necessidade da transcrição das informações e da própria fala para linguagem formal (padrão normativo).

Ainda em relação ao percurso da pesquisa durante a aplicação da entrevista, alguns pais ou responsáveis consideraram-se fragilizados em suas respostas por dificuldade de escrita e de expressão oral, mesmo contando com a ajuda da pesquisadora na leitura e explicação do instrumento e transcrição da fala.

Faz-se necessário esclarecer que as categorias apresentadas nas alternativas das entrevistas são frutos das conversas prévias com os pais dos alunos da escola, bem como a própria equipe gestora e docente. Mais tarde no tratamento da informação, os docentes na transcrição das falas confirmaram as categorias apresentadas nas entrevistas como importantes no convívio escolar e na relação família e escola, apontando-as como parte integrante de suas representações sociais.

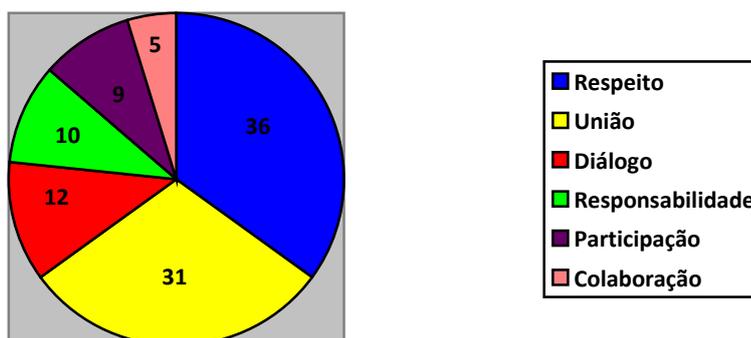
Esta etapa da pesquisa objetiva identificar as categorias mais evocadas pelos respondentes no tocante às suas representações sociais de família e escola.

Além da aplicação da entrevista (Apêndice 2), foi realizada uma análise documental do Projeto Político Pedagógico da instituição investigada.

5.1 Conceitos identificativos da escola na percepção dos pais

No que se refere à primeira questão, interessava esclarecer quais as categorias que melhor definem o conceito da escola na percepção dos pais, considerando a relação escola-família. Os resultados apresentam-se de seguida.

Gráfico 01 – Identificativos da escola na percepção dos pais



5.1.1 Categoria respeito

Em primeiro lugar “observa-se que a **categoria “respeito”** é evocada pelos respondentes 36 vezes. O que demonstra que os pesquisados nutrem pela instituição onde seus filhos estudam, um sentimento de apreço e consideração. Contudo, não participam de forma assídua e direta do cotidiano da escola, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em seu Art. 12, inciso VII e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu artigo 53 que prevê a participação dos pais no cotidiano escolar. A elaboração e execução da proposta pedagógica junto às instituições de ensino, segundo o texto legislativo, deverá se dar de forma compartilhada entre escola, pais e comunidade. Evidencia-se assim a importância da construção de um trabalho coletivo, no qual todos sejam responsáveis tanto do ponto de vista pedagógico como também do administrativo e financeiro. Como aponta Mendel (2008), professores, gestor, comunidade, funcionários e pais devem trabalhar juntos, coesos, com objetivos e metas direcionadas a serem conquistadas pelo grupo.

Verifica-se que apesar dos pais expressarem respeito pelo trabalho educacional, ainda assim este sentimento ou postura não garante a participação dos pais no cotidiano

escolar. Está explícito que o respeito tão evocado pelos pais é de certa forma “tímido”, mais próximo de medo ou submissão ao modelo de escola liberal tão criticado por Libâneo (2008). Nesse modelo, a educação se dava pela submissão e distanciamento da escola e pelo acatamento de normas e regulamentos impostos no âmbito escolar, sem qualquer discussão ou participação externa à escola. O respeito que os pais demonstram pela escola pode ser traduzido também pelo não conhecimento da gestão democrática do ensino prevista na LDB.

5.1.2 Categoria união

Em segundo lugar de maior incidência em resposta no instrumento aplicado foi a **categoria “união”**, citada 31 vezes pelos pais durante a aplicação da entrevista.

De acordo com o exposto pelos respondentes, os pais dos estudantes em grande parte encontram-se unidos e preocupados com um fim comum a todos: a educação e o futuro de seus filhos. Contudo esta preocupação apresenta-se como de senso comum de forma isolada e um tanto distanciada da escola, uma vez que os pais não apresentam conhecer como deve-se dar a união na escola.

Constata-se que a instituição se encontra isolada dos pais e estes isolados da escola, ficando esta como única responsável pela transmissão do conhecimento acadêmico, enquanto que a responsabilidade da família se limita a cuidar dos filhos para estes terem acesso à educação. Observa-se que desta forma não existe compartilhamento do trabalho educacional, nem união ou participação. Ao contrário, o que ocorre é um isolamento de responsabilidades das partes, o que caracteriza um afrontamento ao que estabelece o Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: “Art. 2º. A educação como dever da família e do Estado, inspirada nos princípios da 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.”

A título de esclarecimento o 1º ano do 1º ciclo é uma etapa da escolarização que atende alunos com mais de 06 (seis) anos de idade, de acordo com a LDB 9.394/96, no Art. 30º, inc. III, sobre a educação infantil, nesta etapa é desenvolvido o processo de alfabetização das crianças. De acordo com a realidade local, muitas dessas crianças nunca frequentaram uma entidade educativa como creche ou pré-escola, caracterizando-se este momento como o primeiro contato com o universo escolar.

5.1.3 Categoria diálogo

Quanto ao terceiro lugar a apresentar maior incidência em respostas foi “**diálogo**” com 12 incidências. Os pais dos estudantes sentem a necessidade ainda que de forma esporádica em manter um diálogo, um canal de comunicação entre eles e a escola de explicitarem suas opiniões, anseios, pontos de vista sem que com isso possam sofrer qualquer tipo de retaliação. Têm ainda receio de serem mal entendidos em suas colocações junto à escola.

Na visão subjetiva dos pais, o diálogo apresenta-se como um elemento de apoio, um elo bastante forte entre pais e escola que necessita funcionar mais direta e concretamente para que seja obtido o sucesso do ensino/aprendizagem.

Novamente traça-se um paralelo entre a realidade da instituição educacional e o que estabelece a Lei 9394/1996 (LDB) nos seus Art. 2º, 3º, 4º, 12, 13 e 14, e a Lei. 8.069/90 (ECA) nos Art. 4º, 53, 54 e 55 que, dentre outras determinações esclarece as atribuições, direitos e deveres, papel da família e do Estado no tocante à educação. Os resultados da pesquisa deixam claro que a escola e a família não vivenciam uma relação nos moldes das determinações legais e destacam de forma contundente o trabalho das ações coletivas propostas no Projeto Político Pedagógico. A articulação entre família e comunidade é papel da escola com interação da comunidade escolar e local em conselhos escolares.

Desta forma haveria uma linha de participação coletiva baseada em uma proposta de trabalho integrado entre a escola e a família, respondendo assim, no ângulo social aos novos desafios da sociedade do século XXI a qual nos coloca a frente dos novos modelos familiares e suas repercussões no universo escolar. É impossível à escola sendo um espaço de convivência e de trocas, não apresentar uma nova possibilidade de participação efetiva de configurações de famílias que são reflexo do modelo familiar do século XXI (Canário, 2005).

Dentro desta realidade social de escola, família e sociedade em constantes conflitos, um dos instrumentos que a escola e a família dispõem para uma aproximação de forma mais simples e direta é a proposta pedagógica já citada pelo Art. 12º da LDB e pelo Art. 53º no parágrafo único do ECA. A proposta pedagógica é o ponto de partida da realidade escolar em que os problemas da escola e da família estão explicitados em forma de ações e metas a serem vivenciadas pelo coletivo da comunidade. A participação da família no cumprimento das metas e ações junto com a escola poderá transpor grandes obstáculos que tanto prejudicam o processo de ensino/aprendizagem. Promover a inter-relação família e escola com a proposta

pedagógica é construir comunidades mais fortalecidas e conscientes dos deveres sociais coletivos.

Todavia em triangulação com o PPP, o que se observa na proposta pedagógica da instituição pesquisada é que a mesma em seu texto legal, não relata como questões pertinentes a obrigatoriedade da participação dos pais na elaboração e implementação da proposta pedagógica da escola, conforme é assegurado na forma da lei no Art. 12º, Inc. I, da LDB. Demonstra-se assim, um aparente desconhecimento do instrumento legal por parte tanto dos docentes como da gestão e conseqüentemente dos pais e da comunidade em geral.

Ainda fazendo a leitura do documento da instituição, observa-se também que o mesmo não faz qualquer abordagem com relação ao Art. 13º, inc. VI da LDB que coloca como incumbência por parte dos docentes, desenvolverem um processo de articulação entre escola, família e comunidade, tudo isso visando a melhoria das relações entre aqueles que educam para que assim tenhamos uma melhoria no ensino/aprendizagem.

A partir das três das primeiras categorias mais destacadas pelos inqueridos, é oportuno analisar as três categorias que se seguem, uma vez que as mesmas não se distanciam quantitativamente da terceira colocação.

5.1.4 Categoria responsabilidade

Em quarto lugar de maior incidência na entrevista aplicada, surgiu a **categoria “responsabilidade”** citada dez vezes pelos respondentes da pesquisa. Os pais pesquisados sentem que a escola está comprometida com o desenvolvimento de um trabalho educativo. Porém, esses pais admitem que a responsabilidade deveria estar presente não apenas naqueles que trabalham diretamente na instituição como o gestor, coordenadores, docentes e demais funcionários, como também deveria ser partilhada com os pais e comunidade e de forma mais direta ainda, com a família dos alunos. É na família que se dá o início do processo de socialização e o estudante, seja ele criança, adolescente ou jovem, divide o seu tempo entre o convívio na família e na escola. Por isso, segundo os pesquisados, a responsabilidade em educar não é apenas da escola ou dos pais de maneira isolada, mas de forma compartilhada entre escola e família.

A maioria dos pais reconhece no entanto que deixam reservada à escola isoladamente, a responsabilidade de educar seus filhos. Fato este que pode ter a culpa gerada pela própria escola, uma vez que a mesma não desenvolve trabalhos que possibilitem a

compreensão da divisão das responsabilidades, conforme estabelece a Lei 9394 de 1996, Art. 12º, incisos I e IV.

No Projeto Político Pedagógico da instituição não há evidências de ações que busquem o compartilhamento de responsabilidades e a mútua cooperação entre a escola e a família. Assim, o fortalecimento das ações coletivas e do modelo de gestão no qual as decisões são debatidas com as partes que compõem a escola, os pais, professores, gestores, funcionários e comunidade, fica fragilizada no isolamento de cada parte.

A gestão compartilhada e democrática traz a oportunidade de superar as relações competitivas e autoritárias que durante décadas tiveram amplo espaço. Temos a oportunidade de trabalhar em um modelo escolar, onde cada parte é peça fundamental de um quebra cabeças que devidamente montado, leva ao sucesso pedagógico e administrativo. A tendência tradicional abordada por Libâneo (2008), tem como linha de trabalho o autoritarismo do diretor, o silêncio, a ausência da família no processo decisório, modelo que não faz mais sentido na escola do novo milênio que busca trabalhar de forma partilhada e democrática para a formação de cidadãos capazes de enfrentar com bases técnicas e humanísticas, os desafios impostos pela vida.

5.1.5 Categorias participação

No que se refere ao quinto lugar de maior incidência na entrevista aplicada, surge a **categoria “participação,”** 09 vezes evocada a necessidade humana de interação entre pessoas traduz-se no prazer de fazer algo em interação com outro, partilhar algo com alguém ou com outros (Bordenave, 2007). A participação revela o caminho para o homem realizar seus anseios e firmar-se, sentindo-se valorizado pelos outros e por si mesmo. Como nos esclarece ainda o autor citado (Idem), o processo de participação é aperfeiçoado na prática cotidiana, através da reflexão coletiva e trocas de ideias entre pessoas. Tal processo possibilita identificar potencialidades para o sucesso coletivo, pois a melhor maneira de aprender a participar de algo é participando.

Em contraste para os pais dos alunos da instituição pesquisada, a participação ainda encontra-se presente de forma muito incipiente, apesar destes reconhecerem que a mesma representa um elemento de coesão forte entre eles e a escola. O que se revela é que na prática cotidiana não existem ações participativas concretas destes pais, contudo há o desejo de participar mais diretamente do universo escolar. No entanto, estes pais não sabem como

direcionar este desejo em ações concretas que possam ajudar no trabalho da instituição para que se estabeleça uma relação mais estreita e próxima entre eles e a escola. No tocante, à instituição, existe uma ausência de direcionamento em se desenvolver esta articulação entre os pais e a escola. A própria proposta pedagógica não menciona qualquer ação prevista para tal, o que já contradiz o exposto pela LDB no seu Art. 12º, Inc. VI, tornando evidente o descumprimento da lei pela instituição que deveria fazê-la cumprir, gerando assim uma situação conflituosa ante aqueles que são legalmente competentes para se fazer cumprir as leis e que não o estão fazendo.

Assim, cabe à escola fazer uso de sua competência para direcionar ações que possibilitem aos pais dos alunos uma maior integração e participação no seu trabalho. Guillot (2008), chama atenção para a questão de não mais poder-se ignorar os efeitos positivos das discussões cooperativas, bem como da importância de se manter parcerias entre as escolas, professores, família e alunos, onde todos tenham voz e efeitos positivos na educação, ou seja, participem dos processos decisórios elevando a qualidade das decisões tomadas e a serem tomadas. Em suma, os professores e demais membros da comunidade escolar são responsáveis pelos princípios determinados pela LDB no tocante ao ensino, sendo um destes a gestão democrática.

Ao elaborar o Projeto Político Pedagógico de forma coletiva e participativa a escola está garantindo uma educação respaldada em uma gestão democrática. Logo, esta será um espaço público no qual todas as opiniões serão ouvidas e respeitadas. A participação da comunidade no âmbito das decisões escolares é um componente fundamental para se atingir o sucesso pedagógico. Segundo Paro (2001, p.41) “a participação da população na escola só conseguirá alguma mudança a partir da participação de pais e responsáveis pelos alunos, oferecendo ocasiões e diálogos de convivência verdadeiramente humana (...)”.

Desta forma, a participação dos pais e da comunidade na construção do Projeto Político Pedagógico, abrirá espaço para todos serem ouvidos e respeitados em suas colocações dando oportunidade para se estabelecer novas relações de convivências. Ficando explícito que o do PPP quando construído no coletivo e vivenciado pode ajudar de forma decisiva para a escola atingir seus objetivos administrativos e pedagógicos, contudo sua ausência poderá caracterizar um descaso educacional e um prejuízo social. Assim, pode-se afirmar que a participação favorece a autonomia da escola e abre caminho para seu sucesso. Demo (1996), estabelece que a participação é um processo por essência e que portanto, não tem fim.

5.1.6 Categoria colaboração

Referente ao sexto lugar, seguindo a ordem de evocações, a **categoria “colaboração”** contabiliza cinco vezes. Novamente encontra-se presente de forma esporádica a representação que os pais têm do princípio de colaboração.

Os pais percebem a necessidade de partilhar responsabilidades de interesse coletivo, como a melhoria do trabalho da escola do ponto de vista administrativo e principalmente do ponto de vista pedagógico. Para que isso venha à ocorrer, é necessária a colaboração recíproca, uma vez que se busca atingir objetivos comuns, somando forças em um esforço e resultado compartilhados. O trabalho coletivo é a melhor forma de sucesso na obtenção de resultados, em casos em que o esforço individual seria insuficiente ou exaustivo.

Durante a realização da pesquisa na instituição, muitos pais se diziam colaboradores da escola, pelo fato de participarem de eventos festivos em datas comemorativas ou por participarem, por vezes, de reuniões de pais e mestres. Tal demonstra que, por parte desses pais, há um completo distanciamento do que seja efetivamente colaborar com a entidade educativa, pelo fato de não conseguirem vislumbrar no seu universo, formas concretas de atuarem como colaboradores. Desta forma, é papel da instituição realizar um trabalho de orientação aos pais de forma efetiva e colaborativa, respaldado no Projeto Político Pedagógico, bem como considerando a disponibilidade e perfis dos pais.

Uma explicação possível poderá ser a complexidade da participação que remete os pais para uma colaboração passiva (Bordenave, 2007).

Um das formas de sucesso para envolver os pais no processo de colaboração da escola seria:

- a) o conhecimento da escola, suas ações, metas, propostas e estrutura organizacional em relações mais transparentes.
- b) o funcionamento dos conselhos escolares no universo da escola como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

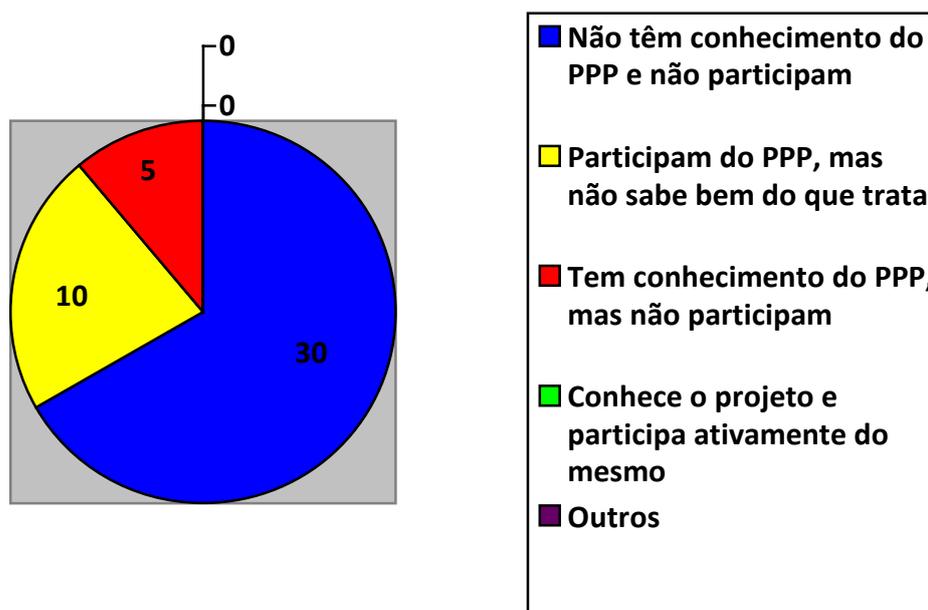
Observa-se que de forma implícita ou de maneira subjetiva, os pais veem no princípio da colaboração uma possibilidade de partilhar a responsabilidade da instituição no que toca à educação e ao sucesso do ensino/aprendizagem, demonstrando desta forma o entendimento que a colaboração se dá reciprocamente.

Trabalhar o Projeto Político Pedagógico, Diretrizes e Metas do Plano Nacional e Municipal com os pais também é uma estratégia importante.

5.2 Conhecimento e participação no Projeto Político Pedagógico

No que concerne à segunda questão, interessava esclarecer o grau de conhecimento e participação dos pais no Projeto Político Pedagógico da instituição objeto da pesquisa. Os resultados apresentam-se em seguida.

Gráfico 02 - Participação dos pais ou responsáveis no Projeto Político Pedagógico da escola (PPP)



Observa-se que os respondentes em uma maioria considerável, desconhecem o que vem a ser o Projeto Político Pedagógico escolar ou participam do mesmo de forma aleatória, sem esclarecimento do seu grau de importância para o trabalho da instituição educacional.

Esta importância dá-se segundo Mendel (2008), pelo fato do projeto político nortear todo e qualquer trabalho pedagógico, administrativo, financeiro e jurídico da escola. Pedagógico porque faz referência ao trabalho da escola em sua essência que é o processo de ensino-aprendizagem, administrativo porque relaciona aspectos gerais da organização escolar,

financeiro porque também se relaciona a capitação de recursos para custear o trabalho da escola e jurídico pelo fato de relacionar a legalidade das ações implementadas na escola e relação da escola com as outras instâncias do sistema de ensino-municipal, estadual e federal.

Como o gráfico apresenta o total de 45 pais entrevistados, 30 desconhecem por completo o significado da própria nomenclatura, sinalizando que a instituição necessita fazer um trabalho de esclarecimento a respeito do assunto.

Ainda em relação à representação gráfica, é interessante observar que do total de 45 pais entrevistados, 10 dizem participar do Projeto Político Pedagógico da escola mas não sabem com propriedade do que trata o mesmo, ou seja, quase o desconhecem. Analisando as respostas, é pertinente dizer que mais grave do que não saber do que trata o documento em questão, é não ter consciência da importância da participação de todos na sua elaboração e aplicação.

Os cinco pesquisados que em suas respostas afirmaram conhecer o que é o Projeto Político Pedagógico, mas deste não participam, evidenciam a ausência de comprometimento com trabalho da escola de seu(s) filho(s) ou ainda, falta de solicitação da instituição em trazê-los para o cotidiano escolar, aproveitando a força de seus conhecimentos em relação ao assunto.

O grau de dificuldade é considerável quando almeja-se desenvolver um trabalho voltado para colaboração, participação, união e respeito em que todos se envolvam integralmente, tendo consciência da importância de seus atos para o sucesso do mesmo. Assim os pais na instituição, necessitam de esclarecimento do grau de importância de sua participação no Projeto Político Pedagógico da escola e o quando cada segmento na simplicidade de seu conhecimento intelectual, tem a oferecer de informações para a melhoria das relações no contexto geral da mesma.

Os pais sentirem-se parte integrante da escola é relevante, pois a fragilidade das representações sociais reveladas pela pesquisa aponta que novas representações surgem se houver um trabalho sistemático com os pais. Este trabalho cabe à escola realizar em reuniões de pais e mestres ou grupos de estudo, de forma a despertar os pais e a comunidade para a importância do trabalho em equipe.

A construção de um Projeto Político Pedagógico dinâmico, ousado, reflexivo, discutido no todo de seus segmentos, permite à escola construir um trabalho responsável, democrático no qual todos sejam atores do mesmo “espetáculo”.

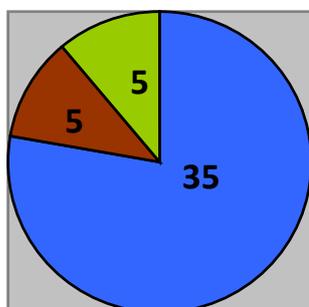
Elaborar e executar o PPP é construir uma educação que tenha a “cara” da realidade da escola, de seus sonhos e aspirações.

Observando as alternativas E e F da entrevista em discussão, é pertinente salientar que nenhum dos respondentes posicionou-se em relação à estas alternativas, sendo esta posição interpretada pela pesquisadora como uma ausência por parte destes, do que se passa no universo da escola que os filhos frequentam.

5.3 Conhecimento dos documentos que regulamentam a educação nacional

Quanto a terceira questão, interessava esclarecer o grau de conhecimento dos pais relativamente aos documentos estruturantes da educação nacional. Os resultados apresentam-se em seguida.

Gráfico 03 - Conhecimento de documentos legais CF, LDB e ECA



- Quantidade de pais ou responsáveis que não sabem do que tratam estes documentos
- Quantidade de pais ou responsáveis que sabem do que trata o documento Constituição
- Quantidade de pais ou responsáveis que sabem do que trata o documento Estatuto da Criança e do Adolescente

Observa-se que dos 45 pais participantes, 35 afirmaram categoricamente desconhecerem por completo a legislação e seus instrumentos regulamentadores que norteiam e embasam todo sistema nacional de educacional. Os dez pais respondentes que sinalizaram conhecer os instrumentos regulamentadores da educação nacional, demonstram que seu conhecimento é superficial, uma vez que os mesmos não sabem expressar o conteúdo dos

documentos, não se sentindo seguros ou à vontade para falar do papel legal dos mesmos em relação à escola de seus filhos, ou mesmo em relação à sua aplicabilidade na educação de uma forma geral.

Apesar de toda importância que este conjunto de diplomas legais confere à educação nacional, dando suporte e respaldo para efetivação do trabalho cotidiano das instituições no tocante à organização administrativa, pedagógica, financeira, jurídica da escola, os pais demonstram não os conhecer.

Desta forma é papel das instituições de ensino criar mecanismos internos que tenham o papel de direcionar um trabalho de contato direto com a legislação educacional, para que os pais se familiarizem com a mesma. É da escola a responsabilidade de aproximar a família e a comunidade da legislação educacional, vivenciando assim seu papel no processo educativo. À medida que escola/família/comunidade tem conhecimento legal de seus papéis no processo educacional, teremos espaço para a formação de novas representações sociais de família e escola, representações estas muito mais amadurecidas do ponto de vista da participação, do diálogo, da discussão coletiva e do exercício da cidadania.

Pontuando e estreitando as relações entre família, escola e comunidade estará assim sendo consolidado um canal de diálogo entre as partes que cabe à escola dinamizar, como encontra-se regulamentado nos textos legais. Promover a aproximação entre as partes trata-se de uma obrigação legal como exposto no Art. 12º, inciso VI da LDB.

Desta forma, a omissão de uma das partes certamente acarretará em danos no processo pedagógico comprometendo qualitativamente este processo, não só no tocante as avaliações internas da escola como também nas avaliações externas ou avaliações institucionais como: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB; Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e Prova Brasil. Estas avaliações funcionam como “termômetro” do desempenho dos estudantes e de seu conhecimento e por consequência do trabalho colaborativo desenvolvido por cada instituição de ensino. Os resultados destes exames refletem o comprometimento e a integração de toda a cadeia educativa (escola, pais, comunidade, estados, municípios, união) como explicita o Art. 9º, inciso VI e VIII, da LDB.

5.4 Percepções gerais dos pais sobre a escola

Na última questão de tipologia aberta, foi dada a oportunidade aos pais de registrarem a sua opinião sobre a escola e a relação escola família. Nem todos os pais preencheram esta parte da entrevista. Os resultados apresentam-se em seguida.

As seis respostas a seguir representam o sentido da maioria, dentre as trinta respostas apresentadas.

a) *“Penso que a escola de antigamente é completamente diferente da de hoje, que os alunos tudo tem e nada dá valor, não estudam, não querem saber de nada só de celular internet, namorar nestas tais de redes sociais e mais nada. Pai e mãe não servem para nada, estão ultrapassados, seus conselhos de nada servem.”*

b) *“É um desgosto muito grande para todo pai receber sempre reclamação de seu filho que ele não está indo bem nos estudos só quer brincar, não presta atenção as aulas, agente sente que o professor e o pessoal da escola acha é bom quando chega os feriados para poder se ver livre de alunos como estes.”*

c) *“Os alunos do meu tempo aprendia mesmo toda carta do abc, contas de somar, dividir com as provas. Eu mesmo só não sou gente hoje, porque fui logo nova cortar cana ajudando meu pai para sustentar a casa, hoje é tudo mais fácil, até o pobre hoje tem mais condições do que outros pobres há anos passados. Mesmo assim meus filhos não gostam de estudar, acham bom a escola para sair de casa (engenhos) e ter amizades. Onde eu moro é muito isolado e eles gostam muito de vir para rua.”*

d) *“Filho de pobre tem mesmo é que começar como eu trabalhando cedo para dá valor ao dinheiro e poder comprar o que deseja, já que os pais não podem dá.”*

e) *“Acho importante meu filho estudar, pois desejo um outro futuro bem melhor do que o meu para ele. Acho que a escola de hoje é bem melhor do que a do meu tempo, ao alunos são mais respeitados vejo mais leis para proteger as crianças e adolescentes. No meu engenho o conselho tutelar vai visitar as famílias que não mandam as crianças para escola, acho correto pai e mãe tem obrigação com quem colocou no mundo.”*

f) *“Acho que estudar é importante e o pai tem que saber de seu filho na escola, mesmo porque nos dias de hoje as meninas casam e iam para suas casas, existia dono de casa, hoje está tudo muito difícil. Os homens não querem responsabilidade e ainda tem homem que não gosta de mulher gosta de outro homem, então, tudo mudou tem que estudar para trabalhar.”*

As falas dos respondentes representam uma visão geral das representações sociais de escolas presentes nas percepções dos pais dos alunos da comunidade em análise. As mesmas fornecem informações importantes de como os pais veem a educação, evidenciando suas perspectivas de visão educacional no tocante ao futuro de seus filhos.

Os pais dos alunos deixam extravazar uma visão saudosista da educação que eles receberam, na qual a disciplina estava acima da aprendizagem. Alunos comportados que obedeciam às ordens de comando, caracterizava uma boa educação e conseqüentemente, uma aprendizagem adequada. O aluno não questionava, não poderia ter nenhum tipo de conflito com seus professores e com a escola, contudo, isso não implicava uma aprendizagem de qualidade entendida na visão dos pais, é da escola o poder da autoridade. Esta escola, ao serviço da autoridade e da verdade absoluta, configurava um modelo educativo de tendência pedagógica liberal tradicional (Libâneo, 2008).

Essa escola perfeita valorizada pelos pais produziu na década de setenta e oitenta, milhares de analfabetos e uma evasão ainda maior do que a que temos hoje. Ao aluno que não enquadrava-se nesta realidade educativa, só restava dois caminhos: ser reprovado ou desistir, numa escola que estava a serviço da classe dominante. (Idem).

Outro aspecto explícito na fala dos pais é a sua incompreensão de que muito do seu fracasso pessoal como estudante na época, deve-se não à incapacidade pessoal e sim a um modelo de escola que na verdade não ofertava desenvolvimento, visto que sua realidade social nada condizia com a realidade do modelo imposto.

Outro ponto evidente durante o percurso da pesquisa surgiu durante a aplicação do questionário em conversas informais com o grupo pesquisado. Em triangulação com a observação realizada, constata-se que os pais ou responsáveis não conseguem alcançar que as famílias mudaram e com estas mudanças, surgiram os novos arranjos familiares. Na nova sociedade do século XXI, a família nuclear patriarcal já não é predominante, dando espaço para a consolidação de novos modelos familiares. Assim, a mãe não educa em casa em tempo integral seus filhos, pois esta agora trabalha e necessita ajudar economicamente no sustento do lar. Frequentemente a mãe é a única responsável, sem companheiro para dividir as obrigações financeiras. Para os pesquisados, esta ausência da figura feminina repercute no desempenho de seus filhos na escola em sua disciplina, no respeito com as pessoas, escola, igreja e outros. Para estes pais, as famílias estão sendo atacadas e desvalorizadas, homens casando com homens, mulheres com mulheres, sendo para estes difícil entender o surgimento dos novos arranjos familiares como um reflexo das mudanças sociais.

Ainda em relação às falas dos pesquisados, é relevante destacar que os pais dos alunos da instituição em sua grande maioria, mostram-se com uma baixa auto-estima em relação ao futuro de seus filhos. Estes apresentam uma concepção que os mesmos irão seguir sua trajetória, contraindo matrimônio muito jovem, não priorizando o futuro de estudos e de outros horizontes possível de conquistar com uma melhor escolarização. Apesar de conscientes em relação à importância da escola para formação de seus filhos e de seu futuro, os pais não conseguem imprimir em sua grande maioria uma mudança dentro da família que incentive seus filhos a atingir um futuro promissor.

Assim, novamente, a instituição escola encontra-se isolada no papel de educar para formar cidadãos conscientes para serem inseridos na sociedade, como aborda a LDB em seu Art. 1º, “pessoas capazes de assumir papéis sociais que conduzirão o futuro da nação”, uma vez que a família não consegue exercer este papel de apoio a um futuro mais promissor, deixando este espaço para ser trabalhado também pela escola.

Todo este quadro social da região repercute diretamente no cotidiano das famílias e na sua relação com a educação. Alguns destes pais deixam seu ponto de vista claro quando colocam que a educação é importante, contudo apontam para alunos que tiveram finalizado o ensino médio e mesmo assim continuam sem muitas expectativas de trabalho, ocupando funções como tratorista, mecânico, motoristas dentre outras, perpetuando segundo eles a sua história e a de seus antepassados que não estudaram.

Ainda neste grupo pesquisado, encontram-se pais que estão dispostos à incentivar seus filhos pois acreditam que a educação é a saída para o seu desenvolvimento. Estes pais incentivam os filhos buscarem melhores resultados na aprendizagem e ainda se mostram mais próximos da escola e de seu trabalho, mostrando-se dispostos à ajudar a escola desenvolver uma melhor educação, bem como a partilhar as dificuldades de educar. Apesar de não terem muita instrução acadêmica, estão preocupados com rendimento dos filhos, pois acreditam que com seu incentivo e o da escola, os alunos terão um futuro mais promissor mesmo com todas as dificuldades social, financeira e cultural. Mostram-se otimistas e dispostos a lutar pela educação de seus filhos, ficando preocupados com rendimentos não satisfatórios quando estes ocorrem. Estes pais veem na escola “um porto seguro” para seus filhos e reconhecem que a escola no qual estudaram não existe mais, estando eles diante de uma nova realidade da escola, a qual apresenta outros desafios.

Segundo estes, hoje existem programas sociais que ajudam no combate a evasão escolar, indo até a casa dos pais ou responsáveis que não cumprem o dever de zelar pela

frequência escolar. Esta visão dos pais é a tradução do que aborda a legislação educacional no Artigo 56 do Estatuto da Criança e do Adolescente e no Artigo 12, inciso VII e VIII da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.

Finalmente, os respondentes confirmaram ainda a importância da escola socializar seu trabalho em ocasiões como reuniões de pais e mestres, bem como também em momentos particulares de conversas entre equipe gestora e pais ou em contato com o professor. Cabe a escola convocá-los para um diálogo mais aberto e direto, tal qual a LBD estabelece no Art. 12º, incisoVI, criando oportunidades de diálogo, conhecimento e trabalho conjunto entre escola e família. Desta forma, poderia ser trabalhado coletivamente o Projeto Político Pedagógico escolar, possibilitando a implementação de ações e metas que permitirão uma melhoria na relação entre as instituições família e escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos fundamentos teóricos e empíricos desta investigação, observa-se as representações sociais de família e da escola presentes nos pais dos alunos da instituição educacional vivenciada.

Ao analisar as respostas das entrevistas, percebe-se que os pais apresentam fragilidades em relação à sua representação escolar. Acredita-se que isso ocorre por fatores dentre os quais os mais pertinentes são: a fragilidade do conhecimento acadêmico, a situação econômica fragilizada dos pais, baixa auto-estima, estrutura da formação social, novos arranjos familiares, dentre outros, sendo o mais pertinente a ausência de conhecimento do funcionamento da instituição, bem como da participação na elaboração e execução da proposta pedagógica escolar.

Verifica-se ao longo da trajetória da pesquisa que a instituição escolar não apresenta qualquer trabalho de esclarecimento e orientação, no sentido de integrar os pais em seu cotidiano de trabalho educacional e no conhecimento de como este se processa do ponto de vista legal, sob a ótica do que é apresentado nos textos que regem a educação nacional como a Constituição, a LDB e o ECA. Documentos estes considerados importantes para o conhecimento e esclarecimento dos deveres dos pais, como membros integrantes da escola, o que permitiria a formação de novas representações sociais nas quais estes pais teriam a possibilidade de figurarem não como meros espectadores do que se passa na instituição e sim como sujeitos integrantes do processo educativo. Para o entendimento significativo do universo da escola, a participação dos pais lado a lado da instituição é essencial. A investigação também sinaliza que a comunidade e os pais não foram trabalhados no sentido de participarem ativamente como membros da comunidade educativa.

Outro aspecto também relevante da investigação é que os pais não conseguem em sua maioria, aceitar as mudanças sofridas na educação ao longo do tempo. Entre estas mudanças, estão a gestão democrática na escola que busca compartilhar ações coletivas dentro de uma filosofia de respeito, união e participação de todos, inclusive da própria comunidade. Desta forma, percebe-se que os pais, em sua grande maioria, ainda vislumbram uma escola de perfil tradicional na qual os alunos estavam subjulgados a critérios normativos rígidos de imposição, como os apresentados na tendência liberal vivenciados em décadas passadas.

A pesquisa ainda revela que muitos destes pais, por não apresentarem a compreensão significativa do que é de fato colaborar e participar do universo escolar, revela um grau de inércia, afastamento e apatia quando chamados a ajudarem nas mais diversas questões que envolvam o processo de ensino/aprendizagem. Tal pode ser de certa forma interpretado como uma fuga a uma situação, a qual eles não estão preparados para enfrentar ou não sabem como conduzir no sentido de fazerem-se entender.

Todo este quadro de desencontros entre as duas instituições, família e escola, poderia ser interpretado pelo fato destas não trabalharem o princípio básico da educação nacional, o qual aborda que a educação é um dever da família, escola e sociedade. Assim, a escola isola-se em sua autoridade e os pais, sentem-se desobrigados a participarem de seu universo de forma mais direta e colaborativa.

Para o surgimento de novas representações sociais da família e da escola, seria necessário um direcionamento de orientações técnicas pedagógicas, partindo da secretaria municipal para escola e desta para os pais, permitindo um trabalho interativo de esclarecimento múltiplo.

Na construção e condução deste trabalho, efetuou-se inicialmente uma observação criteriosa do cotidiano destas famílias da comunidade, visando registrar suas representações sociais. Em seguida, propõe-se para concretização futura desenvolvimento de um registro descritivo destas representações que foram observadas *in locus*.

Posteriormente, ficaria a cabo de uma análise minuciosa do que mais pertinente foi coletado, para assim amadurecer ações a serem elencadas e direcionadas ao problema. Por último, teríamos um quadro representativo dos levantamentos das representações sociais mais fragilizadas na relação família e escola, para as quais seriam direcionadas ações catalisadoras dentro da própria proposta pedagógica escolar no sentido de incentivar o surgimento de novas representações sociais que contribuíssem para minimizar as relações conflitantes.

Como suporte ao trabalho, poderiam ser implementadas ações ao longo de sua execução, tais como a formação continuada em legislação, direcionada a escola e as famílias; formação de suporte para escola, direcionada a estudos sobre a família, com diretrizes gerais; participação dos pais na construção e condução do Projeto Político Pedagógico (PPP); participação ou representação dos pais ou responsáveis em colegiados como: conselho de merenda, conselho de pais, conselho municipal de educação dentre outros conselhos de representação de classes voltados para a escola

Só assim é possível praticar uma gestão diferenciada, aberta, democrática, onde todos são parte responsável pela construção do trabalho na escola, com um modelo onde o gestor da escola não é um detentor do poder absoluto, mas cada segmento envolvido é responsável pelo sucesso da instituição. Estreitando as relações entre família, escola e comunidade, estará sendo consolidado um canal de diálogo entre estes atores, o qual oportunizará às partes a compreensão das limitações e busca de soluções em parceria com o objetivo maior de um ensino de qualidade. Cabe a escola o papel de aproximação com pais e comunidade, sem omitir-se à esse desafio, que acima de tudo é uma obrigação legal e social.

Pelo exposto, esta investigação não tem a pretensão de ter esgotado o estudo sobre o tema em pauta, mas busca apresentar subsídios que contribuam para transformação do contexto educativo em análise, num espaço aberto a críticas, sugestões e novos questionamentos sobre esta temática.

REFERÊNCIAS

- Abranches, M. (2003). *Colegiado escolar: espaço de participação da comunidade*. São Paulo: Cortez.
- Abric, J.C. (1998). Abordagem estrutural das representações sociais. In Moreira, A. S. & Oliveira, D. C. de (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de representações sociais*. (pp. 27-28) Goiânia: AB
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. *Que Novas Funções Supervisivas?* In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), A Supervisão na Formação de Professores – Da Sala à Escola I, Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.^a ed.). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, M. & Relvas, A. P. (2002). *Novas formas de família*. Coimbra: Quarteto
- Almeida, M. (1995). *Representações e práticas do Serviço Social em contexto educativo e processo de mudança. Um estudo de Caso*. São Paulo: Edição do Autor.
- Amaro, F. (2006). *Introdução à sociologia da família*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Andrade, M. A. (1999). *Cultura política, identidade e representações social*. Recife: Massangana.
- Antunes, A. (2002). *Aceita um conselho? Como organizar o colegiado escolar*. (2^a ed.). São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar* (7^a ed.). Madrid: Mc Graw Hill.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Barbosa, J. (2008). *Alfabetização e Leitura*. São Paulo: Cortez.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2004). *A construção social da realidade* (2^aed.). Lisboa: Dinalivro.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2002). *A família contemporânea em debate*. São Paulo: Cortez
- Biasoli-Alves, Z. M. (1997). *Contribuição da psicologia ao cotidiano da escola necessária e adequadas?* São Paulo: Paideia.
- Bogdan, R.& Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Bolívar, A. & Moreno, J. M. (2006). Between transaction and transformation: The role of school principals as education leaders in Spain, in *Journal of Educational Change*, 7 (1-2), 19-31.
- Bordenave, J. D. (2007). *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense.
- Brandão, C. (2010). *LDB passo a passo: Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei no. 9394/96 comentada e interpretada, artigo a artigo*. (4ª ed. rev. e ampl.). São Paulo: Avercamp.
- Brasil (2011). *Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988*. (34ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Cabecinhas, R. (2004). Representações sociais, relações intergrupais e cognição social. *Paidéia*, 14, 125-137.
- Cagliari, L. (2008). *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione.
- Cagliari, L. (2004). *Alfabetizando sem o bá, be, bi, bo, bu*. São Paulo: Scipione.
- Canário, R. (2005). O que é a Escola? Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora.
- Carneiro, M. A. (2011). *LDB fácil: leitura crítica compreensiva artigo a artigo*. (18ª ed. Atualiz. e ampl.). Petrópolis: Vozes.
- Carvalho, J. (2004). *Cidadania no Brasil: o longo caminho* (6ª ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Conte, S. (2009). *Bastidores de uma escola: entenda porque a interação entre a escola e a família é imprescindível no processo educacional*. São Paulo: Editora Gente.
- Coutinho, M. L. (1994). *Tecendo por trás dos panos: a mulher brasileira nas relações familiares*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Demo, P. (1996). *Participação é conquista. Noções de política social participativa*. (4ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Elias, N. (1994). *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar.
- FABRE-GOYARD, S. (2003). *O que é democracia? A genealogia filosófica de uma grande aventura humana*. São Paulo: Martins Fontes.
- Fachin, L. E. (2003). *Direito de Família: elementos críticos a luz do novo Código Civil Brasileiro*. Rio de Janeiro: Renovar.
- Farr, R. M. (1992). Representações sociais: a teoria e sua história. In: *Textos e representações sociais*. (8ª ed.). Petrópolis: Vozes.

- Ferreiro, E. & TEBEROSKY, A. (1985). *A psicogênese das Línguas Escritas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Flath, E. & Moscovici, S. (1983). Social representation. In Harre, R. e Lamb, R. (Eds.), *The Dictionary of Personality and Social Psychology*. London: Basil Blackwell Publisher.
- Fonseca, M. *et al* (2010). *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para escola*. (8ª ed.). Campinas: Papirus.
- Freire, P. (2012). *A sombra desta mangueira*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. (42ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1994). Pressuposto do projeto pedagógico. In: *Conferência Nacional de educação para todos*, Anais. Brasília: MEC.
- Gallo, S. (2010). Filosofia, educação e cidadania. In Peixoto, A.J. (Org.). *Filosofia, educação e cidadania*. (3ª ed.), Campinas: Alínea.
- Geertz, C. (1978). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Giddens, A. (2004). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Governo do Estado de Pernambuco (1999). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Recife: FISEPE
- Gramsci, A. (1989). *Os intelectuais e a organização da cultura*. (7ª ed.). Rio de Janeiro: Cortez.
- Guareschi, P. (2003) *Sem dinheiro não há solução: ancorando o bem e o mal entre neopentecostais*. (8ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Guillot, G. (2008). *O resgate da autoridade em educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Houaiss, A. & Villar, M. S. (2009). *Dicionário de língua portuguesa*. Elaborado pelo Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia e banco de dados da língua portuguesa s/c Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Hubner, M. & Marionatti, M. (2000). Crianças com dificuldades escolares. In: Silvaes, E. F. M. (Org.). *Estudo de caso em psicologia clínica comportamental infantil 2: estudos individuais*. (pp. 259-304). Campinas: Papirus.
- Jonas, H. (2006). *O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*. Rio de Janeiro: Contraponto editora.

- Laville, C. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: UFMG Editora.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. Brasil.
- Leanete, T. D. (2006). *Representações sociais de ser professor*. Campinas: Alínea.
- Lerne, D. (2008). *Ler e escrever na escola: o real, o impossível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed.
- Libâneo, J. C. (2008). *Democratização da escola pública. A pedagogia crítica social dos conteúdos*. (22ª ed.). São Paulo: Loyola.
- Lobo, P. (2010). *Direito civil- Famílias*. (4ª ed.). Editora Saraiva (Edição Digital)
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2012). *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicação e trabalhos científicos*. São Paulo: Atlas.
- Mendel, C. R. (2008). *Projeto político pedagógico: construção e implementação na escola* / Cássia Ravena Mulin de Assis Mendel. Campinas: Autores Associados.
- Moreira, D. (2006). *Analfabetismo Funcional: o mal nosso de cada dia*. São Paulo: Pioneira.
- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: investigação em psicologia social*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Moscovici, S. (1978). *A representação Social da psicologia*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Neto, F. (1998). *Psicologia Social*. (Vol. 1). Lisboa: Universidade Aberta.
- Neves, I. (2003). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Nóvoa, A. (2004). *Novas disposições dos professores - A escola como lugar da Formação*, in *Correio da Educação*, 47.
- Nóvoa, A. (1995). *Formação de professores e profissão docente*. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*, Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1992). *Para uma análise das instituições escolares*. in Nóvoa, A. (Org.), *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, E. G. (2011). *Estatuto da Criança e do adolescente: comentários*. Campinas: Servanda editora.

- Paniagua, G. (2004). As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. Em C. Coll, A. Marchesi & J. Palácios (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais* (pp. 330-346.) Porto Alegre: Artmed.
- Paro, V. H. (2001). *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática.
- Perrenoud, P. (2000). *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pierre, P. F. (2003). *Dicionário Junguiano*. São Paulo: Paulus
- Plano Nacional de Educação para o decênio 2011/2021. *Projeto de Lei*. Disponível na internet em: http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao_e_media/noticias/1254/MEC. Acesso em 18 de julho de 2013.
- Plano Municipal de Educação. *Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Rio Formoso* (2010). Lei 1.483, de 29 de dezembro de 2010.
- Rego, T. C. (2003). *Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis: Vozes.
- Ribeiro, I. (2005) *Educação ambiental e representações sociais uma análise transdisciplinar*. Recife: Ed. UFRPE.
- Sá, C. P. de. (2002). *Núcleo central das representações sociais* (2ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Saviani, D. (2008). *Escola e Democracia* (40ª ed.). Campinas-SP: Brasiliense.
- Setubal, M. A. (1994). Cidadania, projeto pedagógico e identidade da escola. Revista Atualidades Pedagógicas. *Caderno de educação Básica*, n. 09 MAEC/FNVAP.
- Silva, L. F. (2001). *A Ação Social na Área da Família*. Lisboa: Universidade Aberta
- Silva, P. (2003). Escola-família, uma relação armadilhada: *Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Afrontamento.
- Silva, W. P. (2010). *Ética, indisciplina e violência nas escolas*. Petrópolis: Vozes.
- Souza, J. V. de. Avanços e recursos na implementação do Projeto Político Pedagógico em rede de ensino. In: Resende, L. M. & Veiga, I. P. A. (Orgs.). (1998) *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas: Parirus.
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de casos*. (2ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian.
- Stralton, P. (2003). Contemporary families as contexto for development. In: Valsiner, J.
- Szymanski, H. (2002). Teorias e “teorias” de famílias. In Carvalho, M. do. (Org.). *A família contemporânea em debate*. (4ª ed.). São Paulo: EDUC/Cortez

- Távora, M. T. (2003). Evolução e crescimento de pais e filhos: Mudanças necessárias nessa relação. *PSICO* 34(1), 23-28.
- Tiba, I. (2009). *Família de alta performance: conceitos contemporâneos na educação*. São Paulo: Integrare.
- Tiba, I. (2006). *Ensinar aprendendo: novos paradigmas na educação*. (18ª ed.). São Paulo: Integeare Editora.
- Tiba, I. (2006). *Disciplina: limite na medida certa, novos paradigmas*. São Paulo, Integrare Editora.
- Turckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação*. (3ª ed.) Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (2006). Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. In J. Vala e M. Monteiro (Coords.). *Psicologia Social* (7ª ed., pp. 457-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valadão, C. R. & Santos, R. (1997). *Família e escola visitando seus discursos*. Trabalho de conclusão de curso apresentado à UNESP. França.
- Veiga, I. P. (2010). Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In Veiga, I. (Org.). *Projeto político-pedagógico na escola: uma construção Referências*.
- Veiga, I. P. (1998). *Perspectivas para reflexão em torno do projeto político pedagógico*. Campinas: Papyrus
- Vieira, N. (2007). *Literacia Científica e Educação de Ciências Revista Lusofona de Educação*, 10, 97-108. Acedido em 14 de março de 2014, em repositório. ul.pt/bistream/10451/6042/1/ulfpier039903_tm.pdf.
- Vieira, S. (2009). *Como elaborar questionários*. São Paulo: Atlas.
- Werle, F. O. C. (2003). *Conselhos escolares: implicação na gestão da escola básica*. Rio de Janeiro: DP&A.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu,, RG nº....., declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) na pesquisa de campo intitulada Representações sociais, família e escola presentes nos pais de alunos do 1º ano do 1º ciclo de uma escola pública do distrito de Cucaú, desenvolvida pela aluna Kátia Maria Alves Maia Lins, da Universidade Lusófona do Porto - Portugal, sob a orientação da senhora Professora Doutora Severina Pereira.

Afirmo que aceitei participar por vontade própria, sem receber qualquer incentivo financeiro e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Estou ciente dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo que investigar as representações sociais de escola e família dos alunos do 1º ano do 1º ciclo da escola pública municipal.

Minha colaboração se fará de forma anônima por meio de entrevistas estruturadas e o acesso e análise dos dados coletados se farão pela pesquisadora e/ou seu(s) orientador(es). Estou ciente de que, caso tenha dúvidas ou me sinta prejudicado (a), poderei contar com a pesquisadora e seu(s) orientador(es).

Fui informado (a) ainda de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos, sanções ou constrangimentos.

A pesquisadora me entregou uma cópia assinada deste termo de consentimento livre e esclarecido, conforme recomendação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Rio Formoso – PE, ____ de _____ de 201

Assinatura do (a) participante da pesquisa:

Assinatura da pesquisadora:

APÊNDICE 2 - GUIA DA ENTREVISTA AOS PAIS

Este Inquérito por Entrevista faz parte integrante da investigação realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Especialização Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, a apresentar na Universidade Lusófona do Porto. É totalmente anónimo e confidencial e tem como finalidade saber quais as representações sociais que os pais têm sobre a escola em análise.

Obrigada pela sua colaboração!

(1º) Em sua opinião, quais as características que melhor expressam o seu conceito de família e escola, a partir de sua experiência?

- A) Respeito
- B) Colaboração
- C) União
- D) Participação
- E) Responsabilidade
- F) Diálogo

(2º) Qual a sua participação no Projeto Político Pedagógico da escola em que seu filho estuda?

- A) Não tenho conhecimento sobre o assunto.
- B) Tenho conhecimento do Projeto Político Pedagógico, mas não participo deste.
- C) Participo do Projeto Político Pedagógico, mas não sei bem do que se trata.
- D) Conheço o Projeto Político Pedagógico e participo deste ativamente.
- E) Outros.

2.1 Justifique sua resposta.....

(3º) Destes documentos relacionados com a educação, quais são os que conhece?

A) Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

B) Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

C) Constituição da República Federativa do Brasil (CF).

(4º) Este quesito encontra-se reservado para considerações relevantes que você como pai gostaria de acrescentar sobre o tema objeto de estudo. Salienta-se que o pesquisador está ao inteiro dispor dos pais para registrar as observações ou ponto de vista daqueles que considerarem-se fragilizados do ponto de vista de conhecimento da linguagem formal para fazê-lo.

ANEXOS

ANEXO I

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

APRESENTAÇÃO

A proposta pedagógica da Unidade de Ensino é fruto de um trabalho de discussão coletiva, cujo principal norte não é normativo, mas visa ações que, do ponto de vista metodológico, irão garantir uma qualidade de ensino-aprendizagem satisfatória como é anseio de toda comunidade escolar. Sendo a nossa escola um espaço educacional, objetivamos equacionar a evasão e repetência, trabalhar valores sociais, respeito, cidadania, preservação dos laços familiares, mudanças sociais, dentre outros. Desta forma foi direcionado o trabalho educacional pedagógico para uma escola formada de cidadãos conscientes de seu papel social.

Pensar uma escola de qualidade é estabelecer parâmetros que busquem equacionar as possibilidades para melhoria do ensino, numa visão coletiva de tornar seus atores feitores de sua própria história.

Dentro desse contexto, que é político, social e cultural colocamos em foco o processo educativo como recorte primeiro de todo e qualquer processo, resgatando os valores da comunidade escolar.

O Projeto Político Pedagógico é entendido como um pressuposto que fundamentará a existência da escola e sua razão educativa, tanto quanto a existência da comunidade como um grande órgão colegiado de participação e propiciador de mudanças.

Anexo II

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

Número de profissionais: 53
Total de turmas: 35
* Ensino Fundamental I: 7
* Ensino Fundamental II: 24
* Ensino Especial: 1
* Educação de Jovens e Adultos: 3
Total de alunos: 1.317
Total de técnico administrativo: 16
Total de professores: 37
Horário de funcionamento: 07:00 às 11:30
12:00 às 16:20
18:40 às 22:20

OBJETIVO GERAL

Possibilitar à gestão democrática estabelecer com a comunidade escolar um canal de participação efetiva às questões sócio-educativas e culturais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Possibilitar à comunidade escolar a participação nas tomadas de decisões para melhoria do ensino;
- Construir coletivamente um projeto de escola ambasadado nas necessidades do grupo social escolar;
- Contribuir para uma cultura de participação.

DIAGNÓSTICO DA ESCOLA

A escola municipal Maria José Monteiro situa-se à travessa Amélia Monteiro, s/n, distrito de Cucaú, Rio Formoso – PE apresenta em sua estrutura física aspectos de boa conservação com dois salões, salas de aula em bom estado de conservação, banheiros masculinos e femininos tanto no andar térreo como no primeiro andar. Secretaria, sala de professor, sala de diretoria, biblioteca, arquivo. Nos recursos humanos contamos com uma

equipe de trabalho técnico satisfatória, professores e demais funcionários qualificados ocupando suas devidas funções.

O relacionamento da unidade de ensino com a Secretaria Municipal de Educação se faz de forma direta, com reuniões, assistência pedagógica sistemática, através de capacitações e cursos.

O corpo discente é oriundo da Zona da Mata Canavieira, integrantes que, em sua maioria, durante seis meses ficam sem emprego e durante o período restante trabalham no corte de cana e em outras funções.

O nível de desempenho escolar dos alunos é regular, tendo em vista o quadro social a que estes pertencem, porém estamos direcionando o planejamento para melhorar este aspecto. Trabalhamos no momento um planejamento unificado, seguido de calendário escolar que direciona nosso trabalho. O processo de avaliação é processual por meio de diversas técnicas como exercícios, testes, seminários, gincanas educativas, maratona de Matemática e feira de ciências. A avaliação é registrada por meio de conceitos – Desempenho Construído (DC), Desempenho em Construção (DEC) e Desempenho não Construído (DNC). Os conteúdos que serão trabalhados são acompanhados em livros didáticos das respectivas séries.

As aulas atividades acontecem uma vez na semana sob a orientação dos coordenadores de 1ª a 8ª série, neste espaço existe a troca de experiências, organização de atividades e outras trocas voltadas ao pedagógico.

A escola dispõe de um conselho escolar que conta com a participação da comunidade escolar e comunidade externa à escola; outro órgão colegiado é o Conselho de Classe e UEX.

A escola municipal Maria José Monteiro oferece ensino fundamental de 1ª a 8ª série além da Educação de Jovens e Adultos – da 1ª a 4ª fase.

METAS

- Organizar proposta-curricular;
- Organizar descritores das séries;
- Combater a evasão escolar;
- Incentivar encontros pedagógicos no ambiente escolar;
- Assegurar o acesso dos alunos à biblioteca escolar Hilda Lobos;
- Resgatar a cultura local e popular da comunidade escolar;
- Garantir momentos para estudos reflexivos sobre relacionamento interpessoal com todos os funcionários da escola;
- Ativar todos os órgãos colegiados da escola – Conselho de Classe, Conselho Escolar e Unidade Executora;
- Garantir acompanhamento sistemático do processo de ensino e aprendizagem;
- Garantir reuniões de pais e mestres discutindo as diversas temáticas educativas;
- Trabalhar os conceitos e valores como: ética, cidadania, respeito, compreensão e religiosidade cristã;
- Organizar projetos de intervenção interdisciplinar.

ESTRATÉGIAS DE AÇÃO

- Criar proposta curricular nas áreas do conhecimento baseada nas orientações pedagógicas dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – e outros documentos de avaliação institucional.
- Acompanhar a partir de indicadores avaliativos institucionais como SAEPE, ANRESC, Avalia Brasil e outros processos de aprendizagem, considerando sua baixa e alta relevância.
- Levantar dados sobre a evasão nas turmas por meio do registro escolar e tomar as providências cabíveis junto aos órgãos competentes – Conselho de Classe, Conselho Escolar, Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Conselho Tutelar e Ministério Público.
- Reunir o grupo de professores, por área, nas aulas-atividades com acompanhamento sistemático da equipe de coordenação pedagógica.
- Fazer um trabalho bibliotecário mais atuante dentro da proposta do Projeto Ler é Preciso.
- Organizar atividades culturais como feira de conhecimentos considerando a temática para o ano letivo e os aspectos mais relevantes da cultura nordestina e local.
- Fazer “parada sócio administrativa e pedagógica” para se trabalhar a importância do relacionamento interpessoal.
- Convocar os órgãos colegiados para participar das discussões sobre dificuldades e avanços educativos, sociais e financeiros da escola.
- Convocar pais e professores para avaliar o desempenho pedagógico e social da comunidade escolar.
- Orientar os professores para prestarem informações a respeito dos avanços e dificuldades dos alunos.
- Trabalhar conceitos e valores como ética, cidadania, respeito e compreensão através de projetos elaborados com a participação conjunta de professores e alunos.
- Elaborar projetos de intervenção nas diversas áreas de conhecimento objetivando a formação de princípios e valores.

AValiação

A dinamização dessa proposta pedagógica contará com uma avaliação sistemática junto aos alunos, professores, equipe gestora e comunidade escolar após o fim de cada semestre letivo, considerando a participação dos agentes envolvidos.

RECURSOS PEDAGÓGICOS EXISTENTES NA ESCOLA

- Vídeo
- TV
- Mapas
- Livros Didáticos
- Livros Literários
- Materiais de sucata
- Som e caixa amplificadora
- Mimeógrafo
- Esqueleto
- Corpo humano
- Lupa
- Retro projetor
- Biblioteca
- DVD
- Parabólica

CONCLUSÃO

O projeto político-pedagógico não é algo acabado, ele se respalda na participação de todos os agentes envolvidos na ação – alunos, professores, funcionários administrativos, comunidade e equipe gestora.

Por isso, podemos considerar como um instrumento de identidade pedagógica, administrativa, social e cultural da escola com o objetivo de direcionarmos as ações do processo de ensino e aprendizagem.

O foco concentra-se em que todos se encontrem dentro de um único colegiado, partícipes da transformação do contexto educativo, nas discussões e reelaborações das metas e ações.

Procurou-se estabelecer a realidade a partir da busca dos referenciais da atitude pedagógica, que é política transformadora.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Planejamento – Projeto de Ensino e Projeto Político Pedagógico – Libertad, 11ª ed., São Paulo, 2002.

