

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- MESTRADO

**A relação família-escola em um território de alta vulnerabilidade
social: um estudo de caso em Mariana-MG**

Cristina Ferreira Assis

MARIANA
FEVEREIRO-2014
Cristina Ferreira Assis



Cristina Ferreira Assis

"A relação família-escola em um território de alta vulnerabilidade social: um estudo de caso em Mariana-MG"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Dra. Rosa Maria da Exaltação Coutrim (Orientadora)
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Marlice de Oliveira e Nogueira (Coorientadora)
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Celia Maria Fernandes Nunes
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Maria Amália de Almeida Cunha
Universidade Federal de Minas Gerais

A848r

Assis, Cristina Ferreira.

A relação família- escola em um território de alta vulnerabilidade social [manuscrito]: um estudo de caso em Mariana- MG / Cristina Ferreira Assis - 2014.
122f.

Orientadora: Profª Drª Rosa Maria da Exaltação Coutrim.
Coorientadora: Profª Drª Marlice de Oliveira Nogueira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de concentração: Educação.

1. Família - Teses. 2. Escola - Teses. 3. Comunidade e escola - Teses. 4. Educação e Estado - Teses. I. Coutrim, Rosa Maria da Exaltação. II. Nogueira, Marlice de Oliveira. III. Universidade Federal de Ouro Preto. IV. Título.

CDU: 37.014.53(815.1)

Catálogo: sisbin@sisbin.ufop.br

Dedico à Ela, que embora com a pouca escolaridade, fomentou em mim as bases do saber. Obrigada mãe!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais, minha mãe em especial (*in memoriam*), que me auxiliariam enquanto puderam no desenvolvimento acadêmico.

À professora Dra. Rosa Coutrim, que além de orientadora tornou-se uma mãe, conselheira e amiga durante todo o meu desenvolvimento acadêmico e científico. Agradeço por desenvolver em mim tamanho encanto não apenas pela temática “Família-escola” como também pela sociologia da educação e ainda por acreditar em mim em meio as intempéries do universo da produção.

Agradeço à professora Dra. Marlice Nogueira por nos auxiliar nesse árduo processo permeado de surpresas no qual todos nós pesquisadores passamos. Sua experiência e suas leituras (em especial as bourdieusianas ou bourdianas) nos auxiliaram a desenvolver esta pesquisa com olhar mais cauteloso.

Agradeço à colaboração e a presença da professora Dra. Maria Alice Nogueira que contribuiu de forma valiosa durante o processo de qualificação da pesquisa.

À professora Dra. Célia que também contribuiu de forma precisa com sugestões pontuais acerca da pesquisa.

Aos funcionários da Escola Estadual Santa Luzia por toda a acolhida e recepção e aos moradores e familiares do bairro São Sebastião eu agradeço por permitirem e contribuírem de forma decisiva e participativa para que esta pesquisa se desenvolvesse e fosse concluída.

Aos professores do Programa de Pós Graduação eu agradeço pelas leituras que foram de grande ajuda no decorrer desses dois anos de trabalho e à secretaria do Programa da Pós Graduação por todo o auxílio prestado durante todo esse tempo.

Por fim, agradeço a todos aqueles que auxiliaram direta ou indiretamente no processo de construção desta pesquisa.

“Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso, eu amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo, que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade.” Paulo Freire.

Sumário

Introdução	8
Questões principais	8
Justificativa	11
Pistas e hipóteses	13
Objetivos	13
Capítulo 1 – A relação entre família, escola e comunidade	16
1.1. Breve histórico acerca da temática “família-escola” nas pesquisas em educação	17
1.2. Mudanças na configuração familiar e na escola nos últimos anos	23
1.3. Família-escola na discussão das políticas públicas	28
Capítulo 2- A escola fora dos muros: o território socialmente vulnerável	33
2.1. A influência do meio no espaço escolar.	35
2.2. O território de alta vulnerabilidade social.	40
Capítulo3- Teórico metodológico	46
3.1. Fundamentos teóricos da metodologia da pesquisa	47
3.2. As entrevistas	49
3.3. Seleção e Caracterização da Escola Municipal Santa Luzia e do Bairro São Sebastião	50
3.4. Recorrendo aos arquivos	53
Capítulo 4 – Trajetórias Cruzadas: A comunidade do São Sebastião, famílias populares e a Escola Municipal Santa Luzia	56

4.1. Delineando o território socialmente vulnerável as famílias do bairro São Sebastião: paralelos entre passado e presente	58
4.2. Do passado a atualidade: a escola municipal Santa Luzia	63
4.3. O que nos trazem as entrevistas	70
4.3.1. Bloco Temático1- A relação família-escola no território socialmente vulnerável.	71
4.3.2. Bloco Temático 2- A importância da escola enquanto instituição social e educacional.	78
4.3.3. Bloco Temático 3- A influência da família, do bairro e demais organizações sociais na escola.	86
4.3.4. Bloco Temático 4- Mudanças na legislação e nas políticas públicas e a influência na escola	88
Considerações finais	90
Referências	94
Anexo I	99
Anexo II	101
Anexo III	104
Anexo IV	107
Anexo V	110
Anexo VI	112
Anexo VII	114
Anexo VIII	115
Anexo IX	116
Anexo X	119

RESUMO

As temáticas envolvendo a relação entre família e escola têm sido objeto de estudo de muitos trabalhos na sociologia da educação e vêm ganhando cada vez mais ênfase. Por isso, sobrepor esse objeto em uma escola periférica enquanto estudo de caso inclui a análise do espaço onde essa escola está inserida e ainda de como se caracteriza a relação das famílias com a escola local. Essa proposta tem por objetivo principal a análise da relação entre escola e famílias em um território de vulnerabilidade social em Mariana-Mg. A escola pesquisada é municipal, está localizada em uma região onde a comunidade é bastante carente e lida com uma precária realidade social, além de problemas como: o tráfico, a violência, e o consumo de drogas entre os alunos. Além disso, a escola pesquisada teve o índice do IDEB mais baixo do município em 2011. Trata-se de um estudo de caso e para a pesquisa de campo foram utilizados recursos da observação, a análise documental e as entrevistas semi estruturadas com os sujeitos que se relacionam direta ou indiretamente com a escola: pais, pessoas do bairro e funcionários da escola.

Palavras-chaves: família, escola, território de vulnerabilidade social.

INTRODUÇÃO

As pesquisas acerca da relação entre família e escola já não são recentes. As pesquisas vêm avançando na busca pela compreensão a respeito dos desdobramentos dessa relação, seja partindo das mudanças na autoridade intrafamiliar (MONTANDON, 2005), das transformações econômicas e sociais que vêm arrolando estas duas instituições (SINGLY, 2007), das análises acerca da interculturalidade (SILVA, 2009), ou ainda da influência no sucesso escolar dos alunos (LAHIRE, 2008), dentre outros. Casos de fracasso ou insucesso escolar, de docentes desiludidos, de capitais culturais socialmente dominantes, dentre outros, também compõem a gama de estudos que envolvem a temática “família e escola”. Algumas políticas públicas e a própria mídia na atualidade envolvem-se nessa questão. E é preciso pensar que tal relação persiste para além de um passado remoto. Fazendo um breve panorama geral sobre o contexto família e escola é possível perceber que as famílias eram incumbidas de educar antes mesmo da formação das instituições escolares.

Antigamente, eram os filósofos e os homens da religião que discutiam as questões da educação. Do século XX em diante, filósofos, psicólogos, antropólogos e pedagogos passam a pesquisar nesse campo, investigando a natureza da educação parental, seus determinantes e suas consequências, e desenvolvendo teorias cada vez mais repercutidas na mídia (MONTANDON, 2005).

Os estudos acerca da temática da família já se fazem presentes na literatura sociológica desde as décadas de 50 e 60, principalmente segundo a abordagem do empirismo metodológico¹. No entanto, hoje o tema vem sendo discutido por novas gerações de pesquisadores que se utilizam da pesquisa qualitativa. Tal movimento se tornou possível a partir da criação de meios de articulação entre dimensões micro e macro da educação, entre sistema de ensino e instituição escolar, como também desenvolver estudos que investigassem o interior das dinâmicas familiares e sua relação com os processos de escolarização.

Entretanto, por que a sociologia para entender as transformações na escola²? Seria errôneo ou ingênuo não citar a influência da teoria francesa e sua repercussão no Brasil. Não desmerecendo a obra de autores contemporâneos: a vertente marxista de Baudelot e Establet (1971) e de Louis Althusser (s.d.) ou a obra do inglês Basil Bernstein (1975), mas é preciso evidenciar a vertente culturalista de Bourdieu e sua influência nos estudos sobre desigualdade na instituição escolar.

Pierre Bourdieu foi um dos responsáveis por promover o campo da sociologia da educação no Brasil ao tratar de uma gama de temáticas na área da educação. Suas obras, datadas de meados da década de 60 em diante, contribuíram e contribuem até hoje para o campo educacional brasileiro³. Os estudos de Bourdieu e Jean Claude-Passeron (1970) mostraram como a sociologia francesa se deu conta do fato de que a cultura legítima e a que seleciona a educação como sendo digna de ser transmitida

¹ A chamada corrente do “empirismo metodológico” abarca um conjunto de pesquisas realizadas principalmente na França (Demografia Escolar), nos Estados Unidos (Relatório Coleman) e na Inglaterra (Aritmética Política) através de estudos empíricos realizados numa abordagem quantitativa. Estes estudos colocaram em evidência a correlação entre origem social e desempenho escolar focalizando as características morfológicas do grupo familiar e atendo-se a variáveis tais como a renda, o número de filhos, o lugar da criança na fratria, o nível de instrução e a ocupação dos pais.

² Em termos metodológicos, a sociologia desenvolveu técnicas que acentuaram a distância entre sujeito epistêmico e sujeito empírico. Ao longo do século XX o inquérito por questionário veio a tornar-se instrumento padrão desta ciência. No entanto, segundo Pedro Silva (2003), o contraponto a esta prática da sociologia surgiu através da Escola de Chicago, sendo os anos de 20 e 30 os anos de ouro da emergência da etnografia (e dos métodos qualitativos, em geral) nas ciências sociais. ³ Ver mais a respeito em ZAGO; PAIXÃO, 2011.

funcionam, em formações sociais altamente escolarizadas, como moeda de troca que é desigualmente distribuída (LAHIRE, 2008, p. 81).

Bourdieu e Passeron (1964;1970) afirmam que a escola veicula e legitima a cultura letrada, urbana e de classe média enquanto cultura socialmente dominante.

Em meio a um momento em que a sociologia da educação francesa se dava conta das desigualdades escolares e de seus desdobramentos, Pierre Bourdieu em *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*, de 1966, já fazia menção ao sistema escolar que tende a legitimar as desigualdades sociais em vez de promover a mobilidade social.

Na produção sociológica brasileira verifica-se uma preocupação voltada para a compreensão do lugar social da escola em diferentes grupos sociais e nas estratégias das famílias, além ainda da articulação entre as dimensões macro e microssocial. Por isso, a orientação metodológica está apoiada em pesquisas voltadas para as condições concretas de vida, para o lugar social da escola, seu significado, mas também para as práticas dos sujeitos sociais e suas margens de ação. (ZAGO, 2012) As pesquisas envolvendo a relação família-escola trazem questões relacionadas ao fracasso e ao sucesso escolar (LAHIRE, 2008), às práticas parentais utilizadas pelas famílias na educação dos filhos (MONTANDON, 2005), à influência da legislação e das políticas públicas na relação família e escola (SARTI, 2010; CARVALHO, 2010; NOGUEIRA, 2005) dentre outras temáticas, ao passo que as pesquisas envolvendo a relação escolacomunidade voltam-se para a participação da comunidade na gestão escolar (PARO, 1992, ALMEIDA, 2002), para a influência da cultura da comunidade na escola (GOHN, 2004) e para a comunidade na escola enquanto ator social (SILVA, 2009).

A instituição escolar, principalmente em sociedades pequenas e periféricas, tem representado uma extensão do que é vivenciado na comunidade e em sua cultura local. Para além disso, a cultura do bairro, seus hábitos e seus costumes, acabam refletindo-se na escola seja através do aluno, através do funcionário que também reside no bairro, ou através das famílias dos alunos, que depositam na instituição a esperança por uma melhoria na vida dos filhos. Por isso, explorar a ideia de comunidade vinculada às famílias populares e a escola também tem sido a preocupação de autores como Pedro Silva (2009) e Maria da Glória Marcondes Gohn (2004) dentre outros e também se faz presente nesta proposta.

Diante de uma gama de mudanças sofridas na instituição familiar nas últimas décadas e, simultaneamente, da valorização da criança e do adolescente aos olhos das políticas públicas na década de 1990, optou-se por fazer um recorte neste trabalho com enfoque dos anos 90 em diante, compreendendo que foi justamente neste período que a escola investigada foi fundada, que foi criado o Estatuto da criança e do adolescente (ECA) em 1990 e que foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, enquanto possíveis desdobramentos da Constituição Federal Nacional de 1988. É preciso dizer que não faz parte dos objetivos desta pesquisa elucidar um único conceito de família. Cabe lembrar que o modelo familiar já não obedece mais ao modelo nuclear tradicional (SINGLY, 2007). Por isso, a pesquisa não faz restrições aos modelos familiares diversos: monoparentais (nos quais um dos pais vive com os filhos), e ainda o de famílias compostas ou recompostas (casal composto por um cônjuge que tenha um passado matrimonial e a guarda de um de seus filhos).

Tendo em vista que as políticas públicas acabam por refletir as mudanças na sociedade, é possível notar que a década de noventa evidencia um período de grande valorização da criança e do adolescente enquanto indivíduos sociais importantes e, mais do que isso, o Estado compreende as mudanças pelas quais a família passou nas últimas décadas, e designa também a ela e à comunidade o papel de educar ao seu lado. Para entender tal processo é preciso recorrer a um cenário histórico e social mais ampliado a fim de que se possam compreender as mudanças envolvendo a relação entre família, escola e espaço vulnerável, para que então seja possível nortear essa temática na atualidade.

Cada escola está inserida em um contexto social muito diferente umas das outras, seja devido ao contexto sócio econômico dos que se utilizam do espaço escolar, seja devido aos níveis de capital cultural de cada aluno, professor ou funcionário. A partir de tais observações e de tais inquietações iniciais, tornou-se possível propor um **questionamento norteador para esta pesquisa**: Como se dá a relação família-escola em um território de alta vulnerabilidade social?

Esta pesquisa se **justifica** pela contribuição que trará ao campo de estudos sobre desigualdade social, pois este é um fenômeno mundial e que ocorre em maior ou menor grau em grandes e pequenas cidades. Vale lembrar que os trabalhos acerca da relação família-escola vêm crescendo nas pesquisas em educação, mas é preciso mencionar que além da participação da família no contexto escolar outras pesquisas têm elucidado as

influências da comunidade local, do bairro ou do território em que a escola se insere no desempenho escolar dos alunos e no processo de desigualdade social. Como nesta pesquisa se lida com uma escola situada em um bairro de alta vulnerabilidade social, julga-se de grande importância compreender como se dá a relação desta escola com o espaço onde ela se encontra.

O que se nota a partir da observação de campo, bem como por meio de pesquisas como, por exemplo, a de Carvalho (2010) é que as políticas públicas, principalmente a partir da década de 1990, diferentemente das décadas anteriores, voltaram seus olhares para as famílias a fim de que essas pudessem auxiliar o Estado no papel de regular, normatizar e educar, ao passo que a alusão ao discurso acerca da ação participativa das famílias e da comunidade na escola crescia uma década antes como afirma Almeida (2002). No entanto, o que se pôde verificar por meio da pesquisa empírica e documental é que as políticas públicas e a legislação que prevêm não só a relação escola, família e comunidade, bem como aquelas que determinam as formas dessa ação participativa acontecer, como os conselhos, as associações de pais e mestres, dentre outros, não apenas falharam em determinados aspectos como em alguns locais elas inexistem. O que se observa pela literatura sobre o tema é que a relação entre as duas instituições mostrasse muitas vezes conturbada, sem ações concretas de participação e externa ao que havia sido previsto por lei, como confirmado pelo estudo de Paro (1992).

Sabe-se que a escola é um espaço social que acaba por ser influenciada pelos problemas e ou situações vivenciadas ao seu redor, principalmente em espaços territoriais de pouca extensão e periféricos. Logo, as medidas adotadas pela escola também acabam voltando às residências trazendo alterações na vida familiar. Por isso, acredita-se que, embora a legislação e as políticas públicas determinem uma relação de parceria entre escola, família e comunidade, faltam meios para que essa seja melhor estabelecida. Seja pelo baixo capital cultural das famílias e da comunidade, seja pela falta de esclarecimento, seja pelo receio da escola em atribuir funções administrativas ou pedagógicas a pessoas externas ao meio escolar, ou ainda pela dificuldade por parte da gestão da escola em permitir a inserção de outros, o que é perceptível é que em geral a parceria entre as instituições é bem vista, mas sem meios de efetivação concretos.

Embora as pesquisas acerca da relação família e escola tragam uma gama de estudos de caso, como ocorre nas investigações, por exemplo, de Nogueira (2005),

Lahire (2008), Silva (2009), Zago (2012) dentre outros, esta pesquisa traz uma perspectiva original por fazer um estudo de caso acerca da relação família-escola tendo em vista as influências do território de alta vulnerabilidade social³. Para isso daremos voz aos professores e especialistas da escola e às famílias que vivem no bairro.

A escola selecionada para o estudo localiza-se em um bairro próximo ao centro comercial do município de Mariana. A fim de se manter o anonimato da escola e do bairro, foi criado o codinome de Santa Luzia para a escola e São Sebastião para o bairro.

Com o objetivo de responder a pergunta ou questão principal dessa pesquisa, partiu-se da **hipótese** de que o território de alta vulnerabilidade social, incluindo as famílias populares, os hábitos e os costumes, influencia na relação família-escola. De acordo com a literatura analisada e com a pesquisa de campo realizada, verificou-se que as instituições situadas nesses locais tendem a concentrar os problemas ou as conjunturas vivenciadas no espaço local, incluindo situações de criminalidade e violência ou a precariedade econômica e social das famílias. Nessas condições as pesquisas como as de Érnica e Batista (2011) e Koslinski e Ribeiro (2009) têm evidenciado uma alteração negativa da relação dos funcionários da escola para com os alunos. Estes acabam sendo estigmatizados pelas condições locais e isso consequentemente reflete-se no desempenho escolar, mas não apenas como também na relação família-escola. O que se nota ainda é que as famílias e a comunidade mantêm uma relação com a escola a partir das determinações pela escola deferidas. Contudo, as famílias não se envolvem mais ativamente ora pelo receio ou falta de entendimento sobre a organização escolar, ora por não querer se envolver. Tal fato pôde ser observado em nossa pesquisa em campo e também foi corroborado pela pesquisa de Érnica e Batista (2011).

A fim de responder as questões iniciais foram traçados os seguintes **objetivos**:

Objetivo Principal:

³ Entende-se vulnerabilidade social como um conceito multidimensional que se refere à condição de indivíduos ou grupos em situação de fragilidade, que os tornam expostos a riscos e a níveis significativos de desagregação social. Relaciona-se ainda a qualquer processo acentuado de exclusão, discriminação ou enfraquecimento de indivíduos ou grupos, provocado por fatores como pobreza, crises econômicas, nível educacional deficiente, localização geográfica precária e baixos níveis de capital social, humano, ou cultural. O termo refere-se ainda ao impacto resultante da configuração de estruturas e instituições econômico-sociais sobre comunidades, famílias e pessoas em distintas dimensões da vida social. Crises econômicas, debilidade dos sistemas de seguridade e de proteção social e fenômenos de precariedade e instabilidade laboral intensificam a dificuldade enfrentada por indivíduos e grupos em sua inserção nas estruturas sociais e econômicas, gerando uma zona instável entre integração e exclusão (XIMENES, s/d).

Investigar como se dá a relação família-escola em um território de alta vulnerabilidade social.

Objetivos Específicos:

- Investigar, a partir da fala de funcionários da escola e das famílias, como se dá a relação família-escola na atualidade, estando em um território de alta vulnerabilidade social;
- Contextualizar o território vulnerável e as famílias de baixa renda do bairro São Sebastião propondo paralelos entre o passado e o presente.

A presente proposta contou com um arcabouço teórico basicamente apoiado em pesquisas sociológicas dos anos 2000 em diante, contando com algumas exceções de autores que consideramos clássicos de anos anteriores e que não poderiam deixar de ser citados. Foi realizada uma intensa busca pelos Grupos de trabalhos - GTs da Anped e do Endipe sobre o tema relação família e escola, e escola, família e comunidade, do portal da Capes, bem como de revistas científicas *online* e a bibliografia disponibilizada pelo Observatório Sociológico de Família e Escola – OSFE (Faculdade de educação-FAE/ Universidade Federal de Minas Gerais-UFGM). Os demais recursos metodológicos baseiam-se em técnicas como as visitas observacionais na escola e no bairro pesquisado, bem como a utilização de entrevistas semiestruturadas. O trabalho documental com arquivos da escola e da prefeitura municipal também se tornou uma técnica na busca por vestígios que possam elucidar informações sobre a escola, as famílias e o bairro no passado. Após estas considerações pretende-se demonstrar como se encontra a estrutura desse trabalho.

Inicialmente, **no capítulo um**, será apresentada uma discussão sobre o tema ou a relação família-escola a partir de dois aportes teóricos, que em especial norteiam a compreensão acerca do tema: os teóricos influenciados pelo autor Pierre Bourdieu e os estudos contemporâneos sobre as relações entre família e escola. Teóricos como Maria Alice Nogueira (2005; 2010), Nadir Zago (2012), Maria da Graça Jacintho Setton (2013) e Bernard Lahire (2008), por exemplo.

No **capítulo dois**, será realizada uma análise e uma discussão acerca das pesquisas que tratam de famílias populares (incluir bibliografia), bem como da relação da instituição escolar com o meio em que se insere, como Maria da Glória Marcondes Gohn (2009), Pedro Silva (2009), dentre outros.

No **capítulo três** será elucidada a forma como se construiu e se consolidou essa pesquisa. Serão abordados os critérios metodológicos que tornaram possíveis a execução da investigação, além dos recursos e auxílios de algumas técnicas como as pesquisas de campo, o recurso ao arquivo e as entrevistas semiestruturadas, e dos subsídios teóricos de autores, como Pedro Silva (2003), Elsie Rockwell (1989) e Judith L Green (*et al*, 2005). Neste capítulo também serão trazidos alguns resultados da pesquisa empírica.

No **capítulo quatro** pretende-se apresentar a descrição da escola pesquisada, o porquê de sua seleção, e ainda serão apresentados os resultados alcançados a partir dos documentos dos arquivos da escola e do município, bem como as análises das entrevistas realizadas com os indivíduos atuantes na escola, as famílias e os membros do bairro pesquisado.

Capítulo 1. A relação família-escola.

1.1. Breve histórico acerca da temática família-escola nas pesquisas em educação.

A proposta de se ampliar a relação de parceria entre família e escola não é recente, porém, na atualidade tem ganhado força nas pesquisas em educação, principalmente no campo da sociologia. O tema também tem sido enfatizado na mídia, que alimenta a ideia de que a maior participação da família na escola pode auxiliar na promoção do sucesso escolar, e nas políticas públicas que tendem a seguir pelo mesmo caminho. Para situar a temática no campo da sociologia da educação não poderíamos deixar de citar a influência da sociologia francesa, desde a década de 1960, bem como a teoria da reprodução cultural de Pierre Bourdieu⁴.

Ao analisar, a partir das noções de *capital cultural*⁵, *ethos e habitus*, as diferenças entre os grupos sociais, bem como a transmissão do patrimônio cultural entre gerações, Bourdieu entendeu que alguns dispositivos definiam a cultura de determinado grupo como legítima e o sistema de ensino tem sido um desses dispositivos. Segundo ele

(...) cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 1998, p. 42).

Cabe mencionar aqui também o argumento de Bernard Lahire com base no contexto da década de 60-70. Segundo ele

...os investigadores estavam demasiado absorvidos pela sua própria luta científica contra as ideologias da educação democrática (a educação é democrática, dado que trata todos os estudantes seja qual for a sua origem social, cultural, geográfica, ou sexo, etc., de igual forma), da meritocracia escolar (o sucesso escolar depende do esforço e do trabalho de cada aluno), e mesmo da ideologia do dom (os talentos de uma população são distribuídos desigualmente de forma natural), para se perguntarem o que faz do diploma um capital. Eles não se questionaram sobre as condições históricas que fizeram da

⁴ Não é objetivo deste trabalho explorar o paradigma da reprodução, mas para maiores informações ver Nogueira(1990).

⁵ Sobre o conceito de capital cultural ver *Os três estados do capital cultural* de Bourdieu (1998), Nogueira (2010) e Setton (2005).

escola uma instituição passível de fornecer uma moeda particular: os títulos escolares (LAHIRE, 2008, p. 81).

Ainda segundo o autor, essas teorias tenderam a universalizar um momento particular da história das sociedades ocidentais, quando a educação passou a desempenhar um papel central na reprodução das relações entre as classes sociais. E lembra ainda que somente em 1970, através da obra *La Reproduction*, de Jean –Claude Passeron e Pierre Bourdieu, acerca das desigualdades sociais, foi possível entender que a escola nem sempre cumpriu essa função, e que durante muito tempo ela foi objeto de resistência social por parte de uma parcela das elites.

Parafraseando Bourdieu: “a escola discrimina ao tratar os alunos (e também famílias e comunidades) como iguais” (BOURDIEU, *apud* SILVA, 2009, p. 28).

Em *Os excluídos do interior*, obra escrita anos depois, já em 1992, Bourdieu postula novamente a ideia de que as famílias depositam na escola a crença por um futuro melhor.

A instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção (BOURDIEU, 1998, p. 221).

Segundo Maria Alice Nogueira (2005), entre 1950 e 1960, um número significativo de pesquisas empíricas (nos EUA o relatório Coleman, na Inglaterra a aritmética política e na França a demografia escolar) viram no lar, ou melhor, na família, e respectivamente em sua dimensão sociocultural, uma relação com as desigualdades de oportunidades escolares entre os educandos. As pesquisas da década de 70 reconhecem, durante a socialização primária, a participação familiar na escolarização dos indivíduos, ao passo que diminuem o papel dela, reduzindo-a a classe do grupo familiar. Por isso, é possível afirmar que o funcionamento interno das famílias, baseando-se em sua relação com a escola, permanecia quase que intocável de um ponto de vista empírico. Em contraposição, os anos 80 assemelham-se mais aos dias de hoje e, com isso, práticas pedagógicas cotidianas têm sido analisadas de forma que as salas de aula, o currículo, bem como a família se tornam objetos aos quais os sociólogos voltam seus olhos.

Nas últimas décadas do século XX, a revolução tecnológica, a globalização, a comunicação e a computação criam novos costumes e demandas. Logo, especialmente nos grandes centros urbanos do Brasil, os altos índices de violência e de conflitos

sociais impactam a vida das famílias e a rotina das escolas públicas. Simultaneamente, a consolidação da democracia e a busca conjunta pela qualidade do ensino parecem abrir espaço para o maior entendimento e colaboração entre escola e família⁶. Mudanças econômicas, sociais, culturais e de valores, além de formas de organização que ocorreram nas últimas décadas, deram margem a uma série de rearranjos domésticos e de práticas educativas, embora tais mudanças não tenham reduzido as funções educativas das famílias. Pelo contrário, se ampliaram e se complexificaram tendo em vista a inserção do jovem e sua estreita relação com a formação escolar (ZAGO, 2012).

Essa grande mudança social e cultural se refletiu nos costumes e na intimidade das famílias. Depois de 1973, por exemplo, foi aprovada a lei do divórcio (lei nº 5.859/73) a partir da qual os casais começam a buscar no casamento relações afetivas e a felicidade individual. Mas tal condição está relacionada também ao aumento da escolaridade feminina e à inserção dessa parcela da população no mercado de trabalho. Cresce o número de famílias monopaternais e de famílias compostas ou recompostas (casal composto por um cônjuge que tenha um passado matrimonial e a guarda de um de seus filhos). Com o aumento dos divórcios e separações, bem como a contínua inserção da mulher no mercado de trabalho, novos padrões de comportamento e relacionamento familiar têm sido criados e o modelo familiar já não obedece mais ao modelo nuclear tradicional (SINGLY, 2007).

Outra mudança pertinente no fenômeno social família-escola foram os tradicionais canais de transmissão de herança aos filhos (terras, dinheiro, patrimônios) que se reduziram e hoje os filhos dependem mais do capital escolar. Uma consequência que vem atingindo a população de diferentes meios sociais. Os estudos atuais reforçam a importância da educação verificada em classes populares e a grande demanda pelo prolongamento dos estudos, sendo esta uma necessidade atual para responder às mudanças do mundo do trabalho, à urbanização da sociedade brasileira e às mudanças nas políticas educacionais de expansão do sistema escolar (ZAGO, 2012). Mas para elucidar a ideia de transmissão ou herança familiar, seja ela material ou simbólica, cabe ressaltar as análises de alguns autores.

Para Maria Alice Nogueira (2005) os estudos de viés culturalista de Pierre Bourdieu levaram à postulação da família enquanto transmissora de uma herança, seja ela material ou simbólica, à qual o êxito dos filhos está diretamente ligado.

⁶ Ver mais a respeito em CASTRO; REGATTIERI (2009).

Além disso, é importante lembrar, como afirma Maria da Graça Jacintho Setton (2005, p.82), que estamos acostumados a atribuir a concepção de “transmissão” aos valores conferidos à família, porém, essa atribuição por si só não elucida a apropriação e a reprodução nos indivíduos. Compartilhando da mesma tese com Lahire (2008), é possível perceber que há uma série de fatores como as disposições econômicas, a ordem doméstica, a autoridade familiar e ainda as formas de investimento pedagógico que não só alteram como também constituem a configuração familiar.

Cabe também mencionar o trabalho de Nadir Zago (2012), que afirma que as estratégias da família de forma material ou simbólica têm papel importante na vida escolar dos filhos. Todavia, é preciso entender o aluno como parte de sua própria trajetória e de suas relações com o meio externo ao seio familiar, como o bairro ou outros meios de socialização, já que algumas ações dos pais podem auxiliar na carreira escolar dos filhos, mas não garantem necessariamente sua permanência na escola.

Já para Cleópâtre Montandon (2005) também há que se pensar na relação educativa situada em um contexto maior, nas fronteiras da família, como, por exemplo, os avós, os sogros, meios irmãos e demais redes de parentesco, sendo o efeito do estilo educativo dos pais prejudicado, anulado, reduzido ou ampliado por essas relações. Da mesma forma que também pode ser anulado ou ampliado de acordo com a educação que a criança recebe na escola ou em outros contextos sociais. Ainda que não se saiba ao certo se é o modelo educativo dos pais que tem efeitos sobre as crianças ou se é a partir delas que os pais desenvolvem seu estilo educativo.

Essa ampla discussão na academia⁷ não está desvinculada da prática, isto é, tanto as escolas quanto as políticas educacionais e a mídia apresentam a necessidade de maior diálogo e de produção de conhecimento sobre o assunto. Quase sempre são mostrados na mídia casos de pais desorientados, docentes estressados e desiludidos, e relações de conflito entre adultos e crianças. Em decorrência da urgência do debate sobre o assunto, a relação família-escola também tem ganhado força nas políticas educacionais. Em contexto internacional:

O estabelecimento em 1994 pelo governo norte-americano de Bill Clinton, da colaboração família-escola como a oitava meta da educação nacional (Goals 2000: Educate America Acts). A criação, na Inglaterra, nos anos 1990, pelo governo trabalhista de Tony Blair, de um “contrato casa-escola” (home-school contracts), mediante o qual

⁷ Ver mais a respeito em Léa Paixão (2006), Cleópâtre Montandon (2005), Nadir Zago (2008) ou Maria Alice Nogueira (2006).

os pais britânicos se comprometiam a assumir responsabilidades no plano da assiduidade, da disciplina, da realização dos deveres de casa dos seus filhos. O lançamento, em 1998, pelo Ministério da educação na França de uma campanha internacional pela parceria família-escola (Campagne nationale sur Le nouveau partenariat école-famille: confiance et ouverture) que criava, entre outros, a “Semana dos pais na escola”. A designação, em 2002, pela Comunidade Européia, no dia 8 de outubro como o Dia Europeu dos Pais e da Escola (NOGUEIRA, 2006, p. 156).

No Brasil, não foi diferente. No início da década de noventa instituiu-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/90), que acabou em reiterar a responsabilidade da família no ensino formal dos filhos: “Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (Art. 55). Ou seja, cabia aos pais a incumbência de encarregar a educação dos filhos à escola já que a educação tornava-se um dever do Estado, o que novamente veio a ser mencionado com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº 9394 em 1996. Há uma significativa recorrência ao papel e à presença dos pais ao afirmar-se que é função desses garantir o ingresso ao matricular os alunos na escola e zelar pela frequência na mesma, ainda que o controle seja papel da escola. O Art.6º da LDB assim expressa: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental” (BRASIL, 1996).

O apelo à parceria ganhou ainda mais força com campanhas do governo. Outro exemplo a ser elucidado é a instituição feita pelo MEC do “Dia da Família na Escola”, em 24 de abril de 2001, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. O projeto faz parte de uma proposta mais ampla, de cunho internacional, com apoio do Banco Mundial, de projetos que se baseiam na ideia de que a “rentabilidade escolar” pode melhorar com a presença dos pais na escola, o que representa um apelo social (ZAGO, 2012). Durante o evento, o MEC distribuiu uma cartilha nas escolas públicas com um guia para que as famílias pudessem participar mais do processo de escolarização dos filhos e como poderiam auxiliá-los nas tarefas extraclasse⁸.

Contudo, é preciso destacar que a razão desse investimento ou capacitação na parceria entre família e escola deve-se principalmente a uma crença ou a uma promoção do sucesso, ou melhor, a uma preocupação com o “fracasso” atrelado à ausência de

⁸ Ver mais a respeito em NOGUEIRA (2006).

participação da família na vida escolar dos filhos. Como é possível evidenciar a partir das autoras:

(...) atribuem-se inúmeros males à deterioração da relação entre educadores e crianças e mais particularmente ao enfraquecimento da autoridade dos pais e docentes: violência, delinquência, fracasso escolar e etc (MONTANDON, 2005, p. 487).

(...) inúmeras pesquisas vêm demonstrando a influência positiva sobre o desempenho acadêmico, do envolvimento parental na escolaridade dos filhos, o que contribuiria, a termo, para a redução das taxas de evasão e de repetência”. Contudo, o apelo atual pela parceria família-escola baseia-se numa relação com os resultados dos alunos, em que o “fracasso escolar” é menos e caso de alunos cujos pais acompanham com maior frequência o trabalho da escola (NOGUEIRA, 2006, p. 157).

Uma justificativa utilizada com frequência relaciona-se aos resultados pedagógicos dos alunos. A partir de dados de levantamentos e de pesquisas, afirma-se que o fracasso escolar é menor entre as crianças cujos pais acompanham o trabalho da escola (PAIXÃO, 2006, p. 57).

Conforme afirmam as autoras, o contexto político referente à década de 1990 faz parte de um movimento mais amplo, de projetos pautados na idealização dos pais como parceiros da escola atuando ao lado do Estado, controlando e regulamentando a escolaridade.

Assim sendo, mesmo diante da percepção de diversos pesquisadores sobre os motivos que levaram o Estado a estimular a parceria dos pais com a escola, Nadir Zago (2012) salienta que ainda faltam estudos que proporcionem uma problematização no campo das políticas que incentivam a parceria família-escola, tanto do ponto de vista teórico quanto empírico.

Assim, embora o Estado aparentemente esteja estimulando a interação entre família e escola, a presença das famílias no espaço escolar não acontece, pois existe uma idealização da parceria entre essas duas instituições, essa aparente parceria toma lugar nos eventos e reuniões promovidas pela escola e não pela autonomia e ingerência das famílias.

Quanto às estratégias utilizadas pelas famílias hoje em dia, numerosos trabalhos analisam os diversos efeitos das práticas educativas familiares sobre as trajetórias escolares dos alunos. Essas práticas se revelam, aliás, mais definidoras dos destinos escolares do que a origem social, mesmo que exista uma forte correlação entre os dois tipos de variáveis (NOGUEIRA, 2005).

Para além dos debates aqui elucidados, Nadir Zago (2012) salienta que em 1994 o tema da relação família-escola se configurava como um objeto de estudo em construção, com uma produção ainda dispersa, mas que atualmente vem ganhando maior abrangência no campo da educação e já conta com amplo espaço de discussão em congressos e grupos de trabalho, especialmente no campo da sociologia da educação.

1.2. Mudanças na configuração familiar e na escola nos últimos anos.

A configuração da família vem sofrendo inúmeras modificações ao longo do tempo e para acompanhar tais mudanças há também uma adaptação do conceito de família utilizado atualmente. Não há uma configuração familiar ideal, porque são inúmeras as combinações e formas de interação entre os indivíduos que constituem os diferentes tipos de famílias contemporâneas: nuclear tradicional, recasada, monoparental, homossexual, dentre outras combinações. Os padrões familiares vêm se transformando e reabsorvendo as mudanças psicológicas, sociais, políticas, econômicas e culturais, o que requer adaptações e acomodações às realidades enfrentadas.

Maria Eulina Pessoa de Carvalho (2004) argumenta que as mudanças e as transformações nas formas de organização familiares e as alterações das relações de poder na escola e na família são elementos fundamentais para a investigação sobre o desenvolvimento dos jovens na atualidade e, respectivamente, a relação família-escola. Para isso, é necessário entender os processos pelos quais a família, a escola e a política brasileira vêm sendo modificados ao longo das últimas décadas.

Tal relação persiste para além de um passado remoto. Fazendo um breve panorama geral sobre o contexto família-escola é possível perceber que as famílias eram incumbidas de educar antes mesmo da formação das instituições escolares. Aproximadamente nas primeiras décadas republicanas (1889-1930) são criados os grupos escolares, que seguem um modelo de educação moderna em contraposição ao modelo de educação doméstica atrelada ao papel das famílias. Anteriormente à existência desses, a escolarização doméstica de iniciativa privada organizava-se em grupos de parentes ou vizinhos em áreas rurais⁹.

⁹ Ver mais a respeito em Castro; Regattieri (2009).

Ainda na década de 30 a educação doméstica dava lugar a um modelo educacional racional e científico, atrelado aos valores culturais e ideológicos republicanos. Até mesmo ser educador dos anos 1920 significava pertencer a um campo específico, dotado de saber técnico-científico. Mas, para além disso, os pais não só tinham que levar os filhos à escola como o Estado passava a exigir novos comportamentos das famílias, regulando hábitos como os de saúde, higiene e educação (MAGALDI, 2007, p. 21).

Com o início da Era Vargas na década de trinta, não só a educação passava por reformas como o papel educacional da família foi perdendo sua legitimidade. A responsabilidade familiar recaía sobre o papel feminino. Segundo Magaldi (2007) os anos de 1920 e 1930 eram caracterizados por uma sociedade fortemente comprometida com a continuidade, inclusive no que diz respeito ao lugar da mulher em seu interior. Contudo, a ideia de família “destituída do papel de educar” parecia não ser unânime. Ainda no período, havia aqueles empenhados em resgatar a atuação de algumas instâncias como a família e a comunidade, por exemplo, na função de educar. Por isso, não poderíamos deixar de citar a influência do movimento escolanovista e mais precisamente a atuação de Armanda Álvaro Alberto e Cecília Meireles¹⁰, já que para elas tanto os alunos quanto as famílias eram agentes fundamentais no processo educativo.

No entanto, é preciso destacar que para os escolanovistas¹¹, cujas ideias não se assimilavam necessariamente às autoras citadas acima, a família é o

quadro natural que sustenta socialmente o indivíduo, como o meio moral em que se disciplinam as tendências, onde nascem, começam a desenvolver-se e continuam a entreter-se as suas aspirações para o ideal (MANIFESTO, 1932, p. 193).

¹⁰ Armanda Álvaro Alberto, integrante do grupo dos escolanovistas, em 1921 fundou a Escola Proletária de Meriti, em Duque de Caxias, onde criou o Círculo de Mães – uma experiência inédita na busca de aproximação entre a escola e a família. A atuação civilizatória da Escola de Meriti, que incorporava métodos tanto para moralização de costumes da comunidade, quanto para a promoção de progresso da região onde estava inserida, se dava primeiramente através da ação pedagógica dirigida à criança, mas não seria suficientemente eficaz se apenas se restringisse a ela. A comunidade também precisava se constituir, de forma direta, em alvo de iniciativas educativas. Tanto para Armanda quando para Cecília Meireles, outra integrante do grupo dos escolanovistas, é possível notar a importância conferida à família na participação na escola vista como uma real contribuição para esta (MAGALDI, 2007).

¹¹ Seus ideais foram consolidados no manifesto que, publicado em 1932, vislumbrava uma mudança social na sociedade brasileira a partir de uma reforma na educação, no que tange à sua função social, sua finalidade, seu papel perante o Estado dentre outras mudanças. Foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por mais de 20 intelectuais pertencentes à Associação Brasileira de Educação, fundada em 1924.

E a luz dessa concepção, no que tange ao papel do Estado diante às famílias:

(...) o Estado, longe de prescindir da família, deve assentar o trabalho da educação no apoio que ela dá à escola e na colaboração efetiva entre pais e professores, entre os quais, nessa obra profundamente social, tem o dever de restabelecer a confiança e estreitar as relações, associando e pondo a serviço da obra comum essas duas forças sociais - a família e a escola, que operavam de todo indiferentes, senão em direções diversas e às vezes opostas (MANIFESTO, 1932, p. 193).

Elucidadas essas explicações é possível perceber que um dos movimentos mais influentes, senão o mais influente, da época defendia a posição em que a educação fosse um dever do Estado, cabendo à família o apoio a escola num ato de colaboração. Já para Armanda Álvaro Alberto e Cecília Meireles, as concepções de educação ultrapassavam os olhares dos demais atuantes do grupo. Os ensinamentos da moral, por exemplo, eram aprendidos no lar, ainda que a escola fosse dotada de uma função educacional maior e incontestável.

Tanto Cecília Meireles como Armanda Álvaro Alberto insistiam em situar a família em um lugar subordinado ao da escola e dos educadores profissionais, torna-se fundamental assinalar que ambas conferiam ao papel educativo dos pais um valor incontestável. Cecília, por exemplo, qualificava o lar como “insubstituível” na educação da criança, já que, segundo sua visão, “os verdadeiros ensinamentos da moral não vão muito além do que se aprende no meio da família” (MAGALDI, 2007, p. 96).

Já nas décadas seguintes, a gama de mudanças que afligiam o país viriam a se refletir não só nas famílias como na educação, na sociedade, no trabalho, nos moldes econômicos e na política. A partir dos anos 1950 as famílias reaproximam-se da escola, mas nos anos autoritários, durante a ditadura, de 1964 a 1985, as escolas públicas brasileiras passam por um processo de centralização e tornam-se menos permeáveis ao diálogo com as famílias e as comunidades.

Enquanto isso a escola constituía-se enquanto lugar de aprendizagem e desenvolvimento, reunindo uma diversidade de conhecimentos, atividades, regras e valores permeados por conflitos e diferenças, na qual a diversidade de pessoas faz parte de um contexto onde há várias interações que auxiliam no desenvolvimento do aluno. Além disso, é ainda um ambiente de várias culturas que mediam o preparo para a inserção na sociedade. Por isso, a escola é de fundamental importância na vida do

indivíduo, mas enquanto um subsistema da sociedade ela não só reflete suas transformações como tem que lidar com as diferenças.

Nesse contexto de transformações nas famílias e nas escolas a legislação acaba tornando-se um reflexo. Por isso, com o advento da Constituição Federal de 1988, sobreveio uma radical mudança, com relação aos antigos padrões tradicionais, sobre as concepções de família, alterando-se o conceito que a definia e o papel atribuído a elas.

A evolução social aliada à Constituição Federal de 1988 criou novas configurações familiares admitindo a união estável, as famílias monoparentais e mais recentemente as homoafetivas. Atualmente identifica-se a família pela presença de um vínculo afetivo, afastando a necessidade do casamento formal. Esta concepção está atribuída à noção de família moderna, substituindo assim o modelo patriarcal e ganhando nova função social. Para além do caráter de célula-mãe, a família atualmente vem sendo entendida como precursora da preparação para a vida em sociedade. O art. 226 da Constituição Federal de 1988, que trata especificamente da família, por exemplo, dispõe que ela é a base da sociedade, tendo especial proteção do Estado.

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

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

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

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

§ 5º - Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher. § 6º O casamento civil pode ser dissolvido pelo divórcio.

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

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

Como é possível evidenciar no parágrafo 3º do art. 226, o vínculo afetivo, já citado acima, ultrapassa o valor e a relevância do matrimônio perante o Estado. Além disso, o que também representa um reflexo das mudanças sociais, é o entendimento de famílias compostas pela união de pessoas de qualquer sexo, previsto no parágrafo 4º do art. 226, o que representa uma inovação com relação ao tradicional entendimento de família como a nuclear, por exemplo. E por último a ser destacado e não menos

importantes são as referências aos direitos e deveres iguais para homens e mulheres na relação conjugal, sendo essa uma grande mudança, já que as responsabilidades atribuídas à mulher nas décadas anteriores, principalmente nas décadas de 20 e 30, enfatizavam a centralidade do papel feminino na manutenção do lar e na educação das crianças¹².

Sendo assim, o que se observa é que cada vez mais a base familiar distancia-se da estrutura do matrimônio. O movimento de mulheres, a disseminação dos métodos contraceptivos e os resultados da evolução da engenharia genética deixaram de balizar o conceito de família. Caiu o mito da virgindade e - até mesmo pelas mulheres. A concepção não mais decorre exclusivamente do contato sexual, e o casamento deixou de ser o único reduto da união entre duas pessoas. O desafio atual é encontrar nas relações interpessoais o elo que caracteriza a ideia de família.

Com base nas mutações advindas do contexto socioeconômico em que, enquanto elemento social que se insere, as famílias podem ser transformadas por constantes fatores como o aumento da expectativa de vida que tende a redefinir novos equilíbrios nas relações internacionais, a inserção da mulher no mercado de trabalho, e os novos arranjos familiares, como faz referência Maria Amália Faller Vitale (2004).

Contudo, cabe mencionar que a família ainda hoje é vista como base da sociedade, conforme dito anteriormente, ainda que passe por toda e qualquer modificação. Como afirma François de Singly: “A família não desaparece, mas muda de sentido. Em lugar de se impor aos seus membros, a família se torna de alguma maneira um “serviço” que pode ser colocado à disposição dos indivíduos, preocupados em viver juntos” (SINGLY, 2007, p.170). Para além do antagonismo de ideias que permeiam as gerações decorrentes das mudanças ocorridas nas últimas décadas, Singly aponta ainda para o fato de que hoje, para famílias de classe média e alta, uma boa educação é realizada quando os filhos são felizes e controlados. Já para classes populares esta é caracterizada quando os filhos são honestos e obedientes (SINGLY, *op cit*).

As famílias têm se adaptado às novas formas de existência oriundas das mudanças da sociedade que vão desde o conflito entre os valores antigos e os novos, além da coexistência de interações enquanto uma rede dinâmica e ampla que envolve aspectos cognitivos, sociais, afetivos e culturais que fazem com que a família não mais seja definida apenas pelos laços de consanguinidade, mas sim por um conjunto de

¹² Ver mais sobre o assunto em Magaldi (2007).

variáveis, incluindo o significado das interações e das relações entre as pessoas. Os laços de consanguinidade, os formatos legais de união, o grau de intimidade nas relações, as formas de moradia, o compartilhamento de renda são algumas dessas variáveis que, combinadas, permitem a identificação de inúmeros tipos de famílias (PETZOLD, 1996 *apud* DESSEN; POLONIA, 2007).

Portanto, a família é de importância fundamental e tem ação mediadora nas influências culturais na vida do indivíduo. Sua maneira de pensar, agir e comportar-se está intimamente ligada aos valores transmitidos no lar onde cresceu. Com as mudanças na sociedade, transformam-se também os padrões familiares, que vão absorvendo as mudanças psicológicas, sociais, políticas, econômicas e culturais, o que requer adaptações e acomodações às realidades enfrentadas. Mudando os padrões tradicionais familiares, muda-se também a função social de cada indivíduo, o que conseqüentemente reflete no desempenho de cada sujeito na sociedade. Sendo assim, observa-se que a legislação muda de acordo com as alterações que vão ocorrendo na sociedade e, ou seja, conforme as mudanças econômicas e sociais que vão acontecendo e da mesma forma, a sociedade também se altera diante às modificações no contexto político.

1.3. Família-escola no contexto político brasileiro

Sabe-se que a legislação educacional reflete as transformações sociais, políticas e econômicas de um país, e, ao longo de sua história, o Brasil tem vivido momentos marcados por maior ou menor democratização e estabilidade política ou econômica. Mas para chegar ao contexto brasileiro de relação entre as políticas públicas com as famílias é necessário abordar um contexto mais amplo.

Segundo o ideário escolanovista da década de 30, no Brasil, caberia ao Estado assentar o trabalho da educação no apoio que ele dá à escola e na colaboração efetiva entre pais e professores, entre os quais, tem o dever de restabelecer a confiança e estreitar as relações, associando e pondo a serviço da obra comum essas duas forças sociais – a família e a escola, que operavam de formas indiferentes, senão em direções diversas e às vezes opostas (MANIFESTO, 1932, p. 193).

Para os escolanovistas, a escola enquanto função social faz parte da vida em sociedade e interfere na qualidade de vida e em nossos hábitos. Por isso, instituições

como a família, comunidade, religião entre outras intervêm na transmissão de valores e de traços culturais. Para o Movimento Escola Nova

a escola, campo específico de educação, não é um elemento estranho à sociedade humana, um elemento separado, mas "uma instituição social", um órgão feliz e vivo, no conjunto das instituições necessárias à vida, o lugar onde vivem a criança, a adolescência e a mocidade, de conformidade com os interesses e as alegrias profundas de sua natureza(...). Dessa concepção positiva da escola, como uma instituição social, limitada, na sua ação educativa, pela pluralidade e diversidade das forças que concorrem ao movimento das sociedades, resulta a necessidade de reorganizá-la, como um organismo maleável e vivo, aparelhado de um sistema de instituições susceptíveis de lhe alargar os limites e o raio de ação (MANIFESTO, 1932.p. 201).

Assim, segundo essa corrente de pensamento, a transmissão de cultura operava-se principalmente através do convívio social, incluindo o meio familiar. Pois, na relação entre gêneros e gerações diferentes ocorre o processo de socialização e de integração cultural. Já a escola somente se sobressai quando adquire técnicas sistematizadas, quando a comunicação ocorre de forma sistemática e metodológica, e somente a ela compete à educação, de maneira muito mais extensa do que a outras instituições.

Alguns anos mais tarde, já no período pós-guerra, nos países capitalistas centrais, a oferta universal de bens e serviços proporcionados pela efetivação de políticas públicas parecia descartar a família, privilegiando o indivíduo cidadão. Acreditava-se que a família seria prescindível e substituível por um Estado protetor dos direitos dos cidadãos. Com isso, o Estado moderno reduziu várias das atribuições substantivas da família no campo da reprodução e da proteção social dos indivíduos. (CARVALHO, 2010). Ainda para a autora, diante a essa gama de acontecimentos, uma saída do Estado moderno foi a de fortalecer a opção pelo indivíduo portador de direitos (2010), o que para Maria Alice Nogueira (1990) culminou em

Um dos resultados mais concretos desse estado de abundância foi a montagem de aparatos estatais de serviços e de proteção social. A luta contra a desigualdade e a promoção da igualdade social, as políticas de combate à pobreza e os programas de reforma social foram concebidos na época, embora sem resultados satisfatórios. As políticas de desenvolvimento econômico e de modernização tecnológica colocavam na ordem do dia o problema da demanda de mão-de-obra qualificada, requerida pela rapidez dos avanços técnicos, incluindo-se aí as necessidades em matéria de formação de quadros administrativos, burocráticos, científicos, técnicos etc. suscitadas pelos

processo de terceirização das atividades produtivas que se desencadeava desde então (NOGUEIRA, 1990, p. 51).

Para além do período pós 2ª Guerra, o contexto mundial também era assolado por outras transformações. Nos anos 1960, em escala mundial, difundia-se a pílula anticoncepcional, que separou a sexualidade da reprodução e abalou os alicerces familiares. Tal fato ampliou o universo feminino e, aliado à expansão do feminismo, alterou as possibilidades da mulher no mundo social. Na década de 70, na França, dadas as possibilidades de contracepção, reivindicava-se o direito de livre escolha da maternidade e na década seguinte reivindicava-se sua não imposição (SARTI, 2010). Ainda no mesmo período o movimento estudantil, o feminismo e o movimento de contracultura se dividiam no cenário de revoltas.

O Brasil em 1964 sofria um golpe de Estado militar e, respectivamente, a educação, assim como uma gama de outras instituições, viria a refletir as mudanças provocadas por esse processo autoritário e centralizador. Em consequência da fase ditatorial o Estado inicia um forte controle sobre a escola, que ao longo dos anos de ditadura perdeu grande parte da autonomia conquistada nas décadas de 40 e 50 através das discussões a cerca da descentralização da administração escolar, principalmente com sua consolidação por meio da LDB de 1961. Tais mudanças institucionais se tornaram ainda mais rigorosas após a promulgação da Lei 5692/71, que promoveu uma política mais burocrática e centralizadora do poder.

Com a volta da democracia no Brasil, as escolas ganham novamente maior autonomia, acompanhando em maior ou menor escala as transformações pelas quais a sociedade e, portanto, as famílias, vêm passando. O país sofreu uma série de modificações sociais, dentre as quais o movimento de expansão do ensino médio, atrelado à ampliação de mão de obra qualificada, sendo os anos de 1960 e 1970 os anos da capacitação para o mercado de trabalho, do *boom* econômico e da carência da mão de obra (CARVALHO, 2010).

Contudo, o processo de burocratização estatal iniciado com o governo militar trouxe, em certa medida, uma desarticulação das políticas educacionais já existentes. Tal processo, aliado aos problemas estruturais e conjunturais enfrentados pelas escolas públicas e ao baixo investimento na educação pública de qualidade, tem levado ao desmonte da estrutura.

Após esse impasse, com o passar dos anos, as políticas públicas educacionais se concentraram também em questões como: as condições de funcionamento das escolas, a formação e a capacitação dos professores e a qualidade do material didático, dentre outras. A leitura no trabalho escolar e a participação dos pais na escola foram priorizadas para compensar os efeitos da maior incorporação de alunos provenientes de famílias de menor escolaridade, pois se tratava da educação pública. Para o governo brasileiro era desejável que se configurasse um modelo que ganhasse identidade unitária para esta etapa da educação básica e que assumisse formas diversas e contextualizadas, tendo em vista a realidade brasileira.

Como nos anos 1970 a opção das políticas sociais recaía sobre a mulher no grupo familiar, ofertando-lhe as condições para o desenvolvimento de habilidades e atitudes para melhor gerir o lar, na década de 80, com o fim da ditadura militar, assistiu-se a uma “eclosão dos movimentos sociais, compostos em sua maioria por mulheres, como por exemplo: o movimento de luta contra a carestia, de luta de creches, saúde, etc.” (CARVALHO, 2010, p. 268) Já na década de 90, o olhar das políticas públicas voltou-se para as crianças das famílias. Os adventos da nova constituição bem como o Estatuto da Criança e do Adolescente iriam recuperar o olhar sobre a família. Não era propriamente um olhar sobre a família, mas sim para a criança na família: “Lugar de criança é na família, na escola e na comunidade” (*slogan* da época) (CARVALHO *op cit*).

Para Cynthia Sarti, essa é uma demonstração de que

ainda que as tecnologias de anticoncepção e reprodução assistidas tenham de fato aberto espaço para novas experiências no plano da sexualidade e da reprodução humana, ao deflagrar os processos de mudanças objetivas e subjetivas, que estão atualmente em curso, não lograram dissociar a noção de família da “natureza biológica” do ser humano (SARTI, 2010, p. 23).

Enquanto responsável por essas crianças, a família passa então a desempenhar papéis ao lado do Estado, como de regular, de normatizar, de impor direitos de propriedade, de poder, e o dever de proteção e assistência. O discurso do Estado passa não só a incluí-la efetivamente na disposição das leis como atribui a ela o dever de educar ao seu lado.

Embasada no discurso acerca da valorização da criança e, conseqüentemente, do papel da família, a LDB de 1996 tem como antecedentes outras duas leis de grande importância que já traziam luz ao debate: a Constituição Federal de 1988, que modifica

a concepção de família, e o Estatuto da Criança e do adolescente de 1990, que determinava os direitos e deveres das crianças e adolescentes bem como o papel da família e da comunidade em face desses sujeitos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/90) acaba por reiterar a responsabilidade da família no ensino formal dos filhos: “Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (Art. 55). Sendo assim, aos pais fica a incumbência de encaminhar os filhos à escola, e ao Estado cabe o fornecimento de condições adequadas para que esses indivíduos não apenas frequentem como permaneçam na escola. E define ainda que

a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, art.3, 1990).

Contudo, para Cynthia Sarti (2010) as leis foram como golpes uma vez que o ECA “dessacraliza” a família a ponto de introduzir a ideia da necessidade de se proteger qualquer criança contra seus próprios familiares, ao passo que reitera as relações familiares como direito da criança.

É importante destacar esse aspecto por contribuir para a “desidealização” do mundo familiar, ainda que se saiba que esse recurso legal é frequentemente utilizado para estigmatizar as famílias pobres, definidas como desestruturadas, “incapazes de dar continência a seus filhos”, sem a devida consideração do lugar dos filhos no universo simbólico dessas famílias pobres (SARTI, 2010, p. 24 e 25).

Nesse sentido, o ECA aponta para uma contradição quando aparenta proteger a criança e o adolescente até mesmo da própria família, mas vê na família e na convivência proporcionada por ela um direito básico.

Para Maria do Carmo Brant de Carvalho (2010), enquanto expressão máxima da intimidade a família representa a construção de sentidos e sentimentos, é o nicho afetivo das relações necessárias à socialização dos indivíduos, que acabam por desenvolver um sentimento de pertencimento a um campo relacional iniciador de relações inclusivas na própria vida em sociedade. Por isso, as políticas públicas descartaram alternativas institucionais, tais como orfanatos, internatos, manicômios, asilos, na oferta de proteção necessária a doentes crônicos, idosos, jovens e adultos dependentes, ou a crianças e adolescentes “abandonados”. Assim, as políticas de saúde e assistência social vão

introduzir serviços de proximidade voltados à família e à comunidade. Os serviços coletivos implementados pelas políticas sociais estão combinando diversas modalidades de atendimento ancoradas nesses dois grupos, assim como as políticas assistenciais de combate à pobreza. A sociedade urbana carece de família, mas não em seu modelo tradicional e sim de como ela se apresenta hoje (CARVALHO *op cit*).

Por isso, vale mencionar o período referente à década de 90 enquanto um momento de mais atenção do poder público e da sociedade civil às famílias e de uma realocação do papel social destas. Como mencionado anteriormente, esse foco nas famílias também compreendeu a educação como fórum privilegiado de educação e as mudanças nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação refletiram esse movimento.

Porém, não se pode afirmar ao certo como estas leis têm sido geridas em contexto nacional. Não se sabe até que ponto as políticas públicas têm conseguido regulamentar ou sanar os problemas e dificuldades da relação família-escola que, embora sejam indissociáveis, necessitem de acompanhamento.

Capítulo 2. A escola fora dos muros: o território socialmente vulnerável.

Várias pesquisas têm tentado entender o espaço além dos muros da escola. Na atualidade, entende-se que muito além da influência familiar, o meio econômico e social, os hábitos e costumes onde a escola está inserida também têm influência na vida escolar dos alunos, especialmente em locais periféricos e vulneráveis onde a concentração de problemas sociais e os estigmas são ainda maiores. Nesses locais, as instituições sociais, em especial as escolas, acabam centralizando esse contexto vulnerável. Por isso, pretende-se neste capítulo elucidar as ideias de comunidade, bairro, favela e território vulnerável a fim de que se possa contextualizar teoricamente o local onde o estudo de caso em questão foi realizado¹³.

Por isso, neste momento almeja-se esclarecer algumas noções acerca da idéia de comunidade e ainda sobre o que alguns autores trazem a respeito da relação escolacomunidade. O conceito de comunidade pode ser múltiplo e nem sempre contemplado nas pesquisas sobre a educação e sobre as escolas. No entanto, é importante lembrar que fora dos muros da escola encontram-se crenças, valores e relações sociais que acabam fazendo parte do universo escolar, seja através das culturas levadas pelos alunos seja através da própria relevância que o recinto escolar agrega na comunidade. Cabe mencionar que aqui serão apontadas algumas das ideias referentes à participação da comunidade na gestão da escola (PARO, 1992; ALMEIDA, 2002) e à influência da comunidade enquanto território social na escola (GOHN, 2004; SILVA, 2009) a fim de que elas possam auxiliar no entendimento dessa relação tão presente e por vezes pouco explorada nas pesquisas em educação.

2.1. A influência do meio no espaço escolar

Segundo Pedro Silva (2009), o conceito de comunidade pode abordar o território geográfico ou administrativo que pode ou não ser definido espacialmente, além de crenças e valores comuns que nem sempre são palpáveis, e por mais que representem uma forma de afirmação local podem não ser tão comuns. O conceito de comunidade

¹³ Após uma breve consulta no dicionário Aurélio encontrou-se as seguintes definições para bairro e favela. Bairro: s.m. Cada uma das partes principais em que se localiza a população de uma cidade. / Porção de território de uma povoação, mais ou menos separada. / Arrabalde; subúrbio (DICIONÁRIO AURÉLIO s/d). Favela: s.f. Aglomeração de casebres em certos pontos dos grandes centros urbanos, construídos toscamente e desprovidos de recursos higiênicos; morada da parte mais pobre da população (DICIONÁRIO AURÉLIO s/d).

aborda ainda a existência de relações sociais e, mesmo quando o sentimento de pertença identitária é forte, implica em hierarquização e clivagens que não devem ser ignoradas. Para Vitor Paro (1992) comunidade pode ser o conjunto de pais/famílias que, ou por residirem no âmbito regional servido por determinada escola, ou por terem fácil acesso físico a ela, são usuários, efetivos ou potenciais de seus serviços. Já para Maria da Glória Marcondes Gohn (2004) a comunidade pode ser entendida como um modelo civilizatório, como um grupo permanente de pessoas que ocupam um mesmo espaço, que interagem dentro e fora de seus papéis sociais e que criam laços de identidade a partir dessa interação ou ainda fazem parte de um território quando este passa a ser o suporte de práticas identitárias, na base de conflitos e também de construção de consensos.

Para além das diferenças, a escola continua sendo o lugar por excelência de desenvolvimento do indivíduo e de preparação desse para a vida em sociedade. Além disso, ela representa uma extensão da comunidade, da identidade e de sua cultura local. Por isso, a escola é uma instituição de grande importância na vida das famílias e dos indivíduos e “conta com um modelo de padrão civilizatório de humanização dos sujeitos a partir do local onde se situam, no caso: os bairros” (GOHN, 2004, p. 49) Citando Dimenstein:

Quando a escola deixa de ser um aglomerado de salas de aulas e vira um espaço público de convivência, ela aumenta o capital social de uma comunidade. Capital social é a rede de conexões humanas (família, igreja, associações, clubes) que oferecem um sentimento de pertencimento, de identidade, de que o indivíduo é parte integrante (DIMENSTEIN, 1999 *apud* GOHN, 2004, p. 51).

Ou seja, a instituição escolar torna-se um lugar de importância para a comunidade, mas não apenas isso como ainda um lugar onde se concentram todas as adversidades vividas. Os costumes, hábitos e a própria segregação vivenciada em comunidades carentes acaba se refletindo no universo escolar.

Há a necessidade de a comunidade participar efetiva e ativamente da gestão escolar, de forma que assim tenha autonomia frente aos interesses do Estado. Contudo, isso só irá acontecer "na medida em que aqueles que mais se beneficiarão de uma democratização da escola puderem participar ativamente das decisões que dizem respeito a seus objetivos e às formas de alcançá-los" (PARO, 1986 *apud* PARO, 1992, p. 256). No entanto, também cabe frisar que não basta apenas à comunidade ser presente na escola, deve haver condições para que essa participação se torne realidade.

Ainda que para alguns autores, como Adir da Luz Almeida (2002), a relação escola-comunidade seja delicada, a discussão acerca do assunto não é recente e o autor faz um panorama geral acerca da participação popular em alusão ao período entre às décadas de 60 e 80. Segundo ele, na década de 60, após a segunda guerra mundial, a ONU entendia a pobreza como um entrave para todos, num período de guerra fria. Sendo assim, as práticas da comunidade eram entendidas como medida para solucionar o problema de integrar os esforços da população aos planos regionais e nacionais de desenvolvimento econômico e social. Entre os anos de 1961 e 1964, o cenário político brasileiro foi tomado pelas reformas de base e pelo desenvolvimento nacional e, ao mesmo tempo, pelos movimentos populares, que foram ganhando força em virtude de uma visão mais abrangente da problemática brasileira e de maior abertura do espaço político, contando tanto com o consentimento governamental quanto com o da igreja, que apoiaram financeiramente as ações desenvolvidas pela população. Ainda no mesmo período, os movimentos sociais viveram a experiência de luta pelos direitos sociais. Nas grandes periferias surgiam os novos movimentos sociais alçados em interesses em comum e em laços de solidariedade¹⁴. Com a criação da LDB em 1971, são criadas as Associações de Pais e Mestres, as APMS, como entidades de existência obrigatória na unidade escolar (ALMEIDA, *op cit*).

Face ao fim da ditadura militar no Brasil nos anos 1980 e imbuída em um período de redemocratização, a educação de cunho participativo era retomada. No entanto, as reformas neoliberais realizadas nas escolas públicas de ensino fundamental e médio, na década de 90, alteraram o cotidiano das escolas e deram as bases para a mobilização de novas lutas e movimentos sociais pela educação (GOHN, 2004). Para a autora, motivos como falta de vagas, filas para matrículas, passagens de ano sem exames (devido à progressão automática), atrasos no repasse de verbas para as merendas nas escolas, bem como outras questões enfrentadas como desemprego e crise econômica, fizeram com que os pais buscassem uma relação maior com a escola, antes mais fechada à participação dos mesmos. Devido a esse processo, em muitos bairros as escolas passaram a atuar como centros comunitários, agindo contra problemas como violência e drogas. Com isso, as escolas tornam-se lugares civilizatórios, espaços de formação e de aprendizagem (GOHN *op cit.*, p. 56).

¹⁴ Para maiores informações sobre o assunto ver: Gohn, na obra *Teoria dos Movimentos Sociais* (2000).

Percebe-se ao longo do tempo que os organismos como as associações nas escolas, por exemplo, possuem certa influência política de sua época. Se na década 30, por exemplo, a política educacional brasileira era influenciada principalmente pelo escolanovismo, na década de 70 a escola tornou-se centralizadora, autoritária e controladora devido aos anos da ditadura militar e do forte controle dessa sobre a educação dentre outros âmbitos. Os anos 70 para a educação brasileira representaram tempos de “modernização da escola”, calcados nos pressupostos de objetividade, racionalidade e neutralidade, já que a expansão do ensino médio na época estava fortemente atrelada ao mercado de trabalho e sendo estas condições necessárias à produção de um determinado modo de pensar a cientificidade. Já nos anos 80, após o final dos anos ditatoriais no Brasil, a educação de essência participativa era retomada (ALMEIDA, 2002).

Gohn (2004) também afirma que inúmeras têm sido as práticas civis geradas pela sociedade. Através dessas associações não estatais surgem novos formatos de participação, tais como conselhos, fóruns, assembléias populares e parcerias diversas. Contudo, apesar do processo de descentralização na educação¹⁵ ter estimulado o debate, o mesmo não ocorreu no interior das escolas. Em geral, são as diretoras que organizam as reuniões assim como suas respectivas pautas e geralmente os pais ou a comunidade não dispõem de tempo e sequer sabem da relevância de participarem dessas reuniões. Ou ainda, os funcionários da escola pertencentes a esta organização ou fazem parte para dar quórum ou então se mantêm em silêncio, tendo em vista a direção muitas vezes enérgica ou centralizada.

Contudo, para Paro (2002), a existência de mecanismos de ação coletiva como a Associação de Pais e Mestres (APM)¹⁷ e o Conselho de Escola, que deveriam propiciar a participação mais efetiva da população nas atividades da escola, parece não estar

¹⁵ É preciso lembrar que um processo político de descentralização nem sempre está atrelado a uma forma democrática de gestão ou dos processos de trabalho escolar, ou mesmo a um “debate”. A descentralização não garante necessariamente uma relação aberta com a comunidade ou com as famílias. ¹⁷ As Associações de Pais e Mestres, A.P.M.(s), nasceram inicialmente em caráter facultativo (1931), num período ditatorial, mais tarde consolidado pelo Estado Novo (1937). Durante muito tempo as poucas A.P.M.(s) existentes foram efêmeras, criando um cenário de descrédito de forma geral. Mesmo não havendo um interesse popular das autoridades escolares da época, legisladores interessados na democratização do país incluíram na primeira LDB de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases), a recomendação da criação das A.P.M.(s). Somente em 1971, as A.P.M.(s) tornaram-se obrigatórias nas escolas, num cenário de extremo Autoritarismo, o que tornou as instituições verdadeiros poços de problemas, uma vez que a participação, impedida pelo autoritarismo, seria a palavra-chave para o seu êxito. Ver mais em Antonio (2008).

servindo satisfatoriamente a essa função, em parte devido a seu caráter formalista e burocratizado.

O fato de haver um bom relacionamento entre órgãos, como entre os conselhos ou as APMs e a administração da escola, não significa necessariamente que a escola seja um ambiente democrático onde todas as decisões são tomadas em conjunto e em colaboração. Conseqüentemente, a ausência dessa relação pode alterar ou prejudicar o ambiente em que tantas decisões devem ser tomadas. Mas, para além das relações de maior ou menor afinidade entre o corpo docente ou a secretaria e a administração da instituição escolar, há que se pensar que a escola se rege por hierarquias e a principal delas é centralizada no papel do diretor, que é reconhecido como “chefe” maior, mas que é conduzido por regras superiores e a elas presta conta. No meio escolar verifica-se frequentemente as sobrecargas ao papel do diretor. No entanto, a proposta é que haja uma gestão democrática que conte com a participação de diferentes agentes a fim de que haja um processo participativo plural (GOHN, 2004). Paro (2002) também caminha nesta direção ao afirmar:

Além disso, o diretor aparece, diante do Estado, como responsável último pelo funcionamento da escola e, diante dos usuários e do pessoal escolar, como autoridade máxima. Assim, tendo de fato que prestar contas apenas ao Estado, acaba, independentemente de sua vontade, servindo de preposto deste diante da escola e da comunidade (PARO, 2002, p. 262).

O que não quer dizer que a participação da esfera pública em locais institucionalizados, como a escola, represente uma substituição do Estado, mas sim uma forma de ação para que naquela instituição haja qualidade e respeito diante às disparidades locais. A escola pode ser um espaço de preparação para a vida em sociedade no qual os indivíduos têm a chance de se organizarem para a participação em sociedade e ainda é onde há a formação de cidadãos ativos a partir de interações entre a escola e a comunidade (GOHN, 2004). Já o autor Paro elucida:

Com respeito à diversidade de interesses dos grupos em relação ao interior da escola, pode-se dizer que, "na escola pública, que atende às camadas populares, tanto diretor quanto professores, demais funcionários, alunos e pais possuem, em última análise, interesses sociais comuns, posto que são todos trabalhadores, no sentido de que estão todos desprovidos das condições objetivas de produção da existência material e social e têm de vender sua força de trabalho ao Estado ou aos detentores dos meios de produção para terem acesso a tais condições (Paro, 1986 apud Paro, 1992, p. 263).

A educação pode promover mecanismos de inclusão social que são as formas que promovem o acesso aos direitos de cidadania, que resgatam ideais esquecidos pela humanidade, como o de civilidade, tolerância e respeito ao outro, por exemplo. Por isso, é necessário voltar os olhos pra sociedade civil, romper com os laços arcaicos e tradicionais e promover na escola um campo de formação de um novo modelo civilizatório que forme cidadãos para atuar ativamente e transformar culturas políticas em transformadoras (GOHN, 2004).

Contudo, um fator de fundamental relevância, que pode ser visto não apenas nas relações entre escola, família e comunidade, como nas pesquisas a respeito, é o frequente receio por parte das pessoas, de classes populares, em adentrar na instituição escolar uma vez que em geral possuem baixa escolaridade e pouco esclarecimento principalmente em relação às regras e às normas burocráticas da instituição escolar.

2.2. O território de alta vulnerabilidade social.

Outros autores caminham em sentido similar às definições até então apresentadas, contudo, abordando o conceito de território. É preciso enfatizar que este conceito é o que mais se adéqua a esta pesquisa, e para auxiliá-la utiliza-se das obras do Observatório das Metrópoles e do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), como: Mariane Koslinski(2009), Luiz Cesar de Ribeiro Queiroz (2009) e Antonio Augusto Gomes (2012); Luciana Alves (2012), Hamilton Harley Carvalho-Silva (2012) e Maurício Érnica (2011) respectivamente. Optou-se ainda por trabalhar com tais pesquisas porque todas aqui apresentadas tratam de territórios com baixos índices econômicos e sociais, concentração de pobreza, logo, alto índice de vulnerabilidade social e, por isso, se adéquam a esta pesquisa que está sendo realizada.

Mas, antes de dar início a temática referente a relação entre o território e a instituição escolar, Mariane Koslinski (2009) demonstra como os estudos sobre a relação escola-território começaram. Segundo a autora, há três principais gerações de estudos precursoras no campo sociológico. Após a Segunda Guerra Mundial, a sociologia da educação tentava compreender a reprodução das desigualdades e a promoção da eficácia da igualdade educacional. Uma segunda geração de estudos voltou-se a estudar o efeito-escola nas oportunidades educacionais, mostrando, assim,

que a escola faz diferença. Tinham ainda a pretensão de mostrar quais fatores influenciavam no desempenho escolar dos alunos.

Finalmente, diante do crescimento das grandes cidades e, conseqüentemente, da guetificação¹⁶, a sociologia da educação dedicou-se ao lado da sociologia urbana¹⁷ sobre as possíveis influências da organização social do território sobre as oportunidades educacionais para além das próprias influências da escola ou da família. Desta forma, hoje, retoma-se a preocupação com as grandes transformações dos centros urbanos e o conseqüente isolamento sócio econômico, com a desorganização social, a criminalidade e os respectivos impactos sobre as instituições sociais existentes no bairro. Se antes os estudos sociológicos na área da educação dedicavam-se a entender as desigualdades de resultados educacionais atrelados à família e a escola, em 1990¹⁸, observa-se agora uma proliferação dos estudos que analisam os efeitos da vizinhança e seu impacto sobre a distribuição de oportunidades educacionais (KOSLINSKI e RIBEIRO, 2009).

Como é possível perceber, o aumento exacerbado da população e dos grandes centros urbanos provocou um descontrole populacional. Com isso, mas não apenas por esse fator, formaram-se os pequenos povoados ou as chamadas favelas, que em geral são espaços vulneráveis social e economicamente, além de agregarem situações de violência e de criminalidade.

As pesquisas de Maurício Érnica e Antônio Augusto Gomes Batista (2011) corroboram os estudos anteriormente citados. Para ambos autores, em territórios de alta vulnerabilidade social, além de haver escassez de serviços privados, também há uma baixa cobertura de equipamentos públicos que possam garantir direitos sociais. Com isso, devido a essa carência de outros recursos sociais, embora não apenas, a escola torna-se o centro de referência pública local. E como nestes locais as pessoas encontram-se isoladas, os problemas inerentes ao território acabam refletindo-se no desenvolvimento interno da escola, impondo-a desafios sem que ela tenha condições de

¹⁶ Entende-se por guetificação os processos de segregação ou exclusão cultural e social que ocorrem nos grandes centros urbanos.

¹⁷ A sociologia urbana nasce a partir da “Escola de Chicago” que, analisando os processos de segregação residencial de grupos sociais homogêneos étnica e culturalmente, criou referências conceituais e metodológicas sobre os efeitos do contexto de vizinhança sobre os processos de assimilação dos indivíduos na ordem social e competitiva (KOSLINSKI e RIBEIRO, 2009).

¹⁸ Maurício Érnica e Antonio Gomes Batista (2011) atribuem ainda a este período a explosão da nova questão social urbana e a universalização do acesso no Ensino Fundamental.

saná-los, o que acaba prejudicando as demais atividades propriamente escolares. Uma amostra desse papel da escola é, por exemplo, quando ocorrem enchentes ou demais situações emergenciais e a escola acaba sendo usada como um lugar de socorro. Outra situação que acaba se refletindo na escola é quando ocorrem situações de conflito fora da escola que acabam repercutindo em episódios de violência no interior dela.

O que os autores até aqui pretendem mostrar é que a escassez de recursos sociais e o isolamento desses territórios levam a instituição escolar a tornar-se a instituição social mais importante do território vulnerável e também um espaço de reprodução da situação vivenciada no bairro. Ou seja, a precariedade econômica e social, as situações de violência e criminalidade acabam se reproduzindo nos comportamentos e hábitos dos alunos e conseqüentemente no trabalho dos profissionais da escola e no ambiente como um todo.

Assim, a instituição escolar é, inevitavelmente, o lugar de reprodução cultural e social. Isso também fica evidente no trabalho de Luciana Alves et. al(2012) quando diz que a influência do meio e dos fatores de risco podem ser tão grandes que as possibilidades de reprodução social, especialmente aquelas por meio de estratégias educativas, possam ser comprometidas. Atrelados a outros fatores, o contexto de isolamento acaba reproduzindo-se na escola de forma negativa.

Para Koslinski e Ribeiro (2009), os pares influenciam-se de forma mútua. Ou seja, a pobreza torna-se generalizada em um bairro onde todos têm as mesmas condições de vida, neste caso, precárias. Isso acaba sendo desvantajoso, pois torna o isolamento cada vez maior com relação a outros espaços ou outras classes sociais. Além disso, fatores como violência, furto, desistência escolar ou criminalidade acabam tornando-se aceitáveis para os jovens que conviveram ou viram outros com os mesmos hábitos¹⁹. Logo, é mais provável que esses jovens sejam influenciados do que aqueles que conviveram em um espaço misto de classes, de culturas e disposição social.

Érnica e Batista (2011) corroboram a ideia dos autores ao dizer que, quando as escolas situadas em regiões isoladas socialmente concentram alunos com um perfil

¹⁹ Os autores chamam de modelo epidêmico o fato de os pares influenciarem-se mutuamente. Contudo, os autores Jencks e Mayer (1990) criticam o modelo epidêmico por este partir do pressuposto de que o mau comportamento é contagioso, quando para eles essa perspectiva ignora que os indivíduos não são igualmente suscetíveis às influências da vizinhança ou da escola. (KOSLINSKI e RIBEIRO, 2009)

homogêneo, no que se refere aos recursos culturais e econômicos e ao capital cultural familiar, haveria um efeito resultante desse coletivo relativamente homogêneo (*efeito de pares*) que potencializaria o efeito que seria produzido pelas características familiares tradicionalmente estudadas, se consideradas individualmente, como raça, sexo, renda, escolaridade dos pais. Ou seja, o efeito de pares é maior do que as características familiares isoladamente.

Contudo, é preciso ainda mencionar outro fator em meio a essa influência do território sobre os alunos: as estratégias utilizadas pelas famílias a fim de impedirem que essas condições desfavoráveis influenciem de forma negativa no desempenho escolar dos alunos. A pesquisa de Luciana Alves et. al (2012), por exemplo, contraria a hipótese de que as mães de territórios vulneráveis não valorizam a educação dos filhos. Pelo contrário, essas mães se esforçam e mantêm estratégias a fim de impedir que as influências negativas do território atrapalhem o desenvolvimento educacional dos filhos. Independente da realidade particular de cada uma delas e das limitações, as precariedades de vida não as impedem de agir direta ou indiretamente na educação dos filhos. Como também argumenta Érnica e Batista (2011), é preciso enfatizar ainda que o “efeito de território” não se traduz em uma lei inexorável. Ou seja, os alunos oriundos de famílias com baixos recursos culturais que estudavam em territórios menos vulneráveis tiveram desempenho superior àqueles que estudavam em territórios onde os problemas se acumulavam e estes alunos se destacaram na pesquisa dos autores.

Embora a presença, as práticas e as estratégias da família na vida destes alunos sejam de suma importância para estes, o “efeito de território” tem uma presença tão importante em suas vidas que mesmo os estudantes que estejam fora de seus locais de moradia, tendem a se isolarem nas unidades educacionais, vivenciando os estigmas e preconceitos recaídos sobre eles e ainda a reprodução dos padrões de sociabilidade fomentados pela segregação social que não condizem com o funcionamento da escola. Portanto, para a própria instituição de ensino torna-se difícil manter uma escolarização de qualidade onde há estudantes com baixos recursos econômicos, sociais e culturais (ÉRNICA e BATISTA, 2011).

Infelizmente, as interferências do território vulnerável não param por aí. Além do isolamento social, há um descrédito por parte dos profissionais em trabalhar nestes espaços com o desenvolvimento destes alunos e uma série de fatores que não

contribuem para o bom desempenho destes alunos ou destas instituições de ensino, promovendo assim as notas tão baixas destas escolas em avaliações estaduais ou nacionais por exemplo.

Em outras palavras, a proximidade física não permitiria um impacto benéfico de uma socialização coletiva em contextos territoriais heterogêneos, previsto por grande parte da literatura do efeitovizinhança. Podemos sugerir, como hipótese, que as escolas próximas a favelas são “encapsuladas” por esses territórios; que elas funcionam e se organizam de uma forma peculiar e que, por exemplo, elas apresentam um clima educativo não propício ao aprendizado dos alunos. (ALVES et al, 2012 p. 374.)

Para além de notas baixas em avaliações do governo, o resultado disso também são as desigualdades sociais sob uma forma de exclusão branda, já que os alunos continuam matriculados, mas o modelo de ensino é incapaz de lhes assegurar condições de aprendizado e desenvolvimento (ÉRNICA e BATISTA, 2011).

Vários fatores tentam explicar a diferença entre a qualidade das escolas situadas em vizinhanças onde há maior concentração de pobreza. Alguns se relacionam com a ideia de infraestrutura e até mesmo com a capacidade de gestão da escola. Contudo, o que constatam os autores até então aqui citados é que a influência do território é inevitável.

Capítulo 3 - Teórico metodológico

Nesse capítulo serão discutidas as obras que nos auxiliaram na compreensão do objeto da pesquisa e alguns recursos utilizados no processo de coleta e análise dos dados, isto é, na trajetória metodológica seguida a fim de que os objetivos desta pesquisa pudessem ser alcançados.

3.1. *Fundamentos teóricos da metodologia*

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa no arquivo municipal da prefeitura da cidade de Mariana-MG com o objetivo de se encontrar vestígios do início da década de 1990 sobre a criação da escola (1994), sobre o bairro e a comunidade local onde a escola está inserida, sobre as situações vivenciadas pelas famílias e pela comunidade ali residentes e as possíveis influências ou ações públicas na educação. É preciso ressaltar que a pesquisa refere-se ao órgão municipal oficial da cidade, sendo este o único meio encontrado e disponibilizado pelo arquivo que poderia responder às nossas inquietações iniciais sobre a formação da escola e a realidade das famílias, da comunidade e das situações nela decorridas.

Posteriormente, iniciaram-se as visitas observacionais no bairro e na escola pesquisada. Através de um diário de campo registrou-se tudo o que foi visto durante as visitas, incluindo: descrições do bairro e escola, ações dos funcionários e alunos ou de qualquer outro sujeito que nela estivesse. No decorrer das visitas à escola, uma nova fonte surgiu. O arquivo da escola, que até então não estava disponibilizado, tornou-se mais uma fonte a ser utilizada para entender como veio sendo construída a relação entre família, escola e comunidade por meio de atas de reuniões de pais, administrativas e pedagógicas e atas de boletins de ocorrência.

Por fim, as técnicas principais centraram-se nas entrevistas com indivíduos selecionados do ambiente escolar, das famílias e da comunidade local a fim de que fosse possível ouvir a voz desses sujeitos e tentar compreender como tem sido mantida a relação escola, família e comunidade na atualidade pelo ponto de vista dos entrevistados.

Reconhecendo as dificuldades em reconstituir a trajetória desta relação e lembrando ainda que esta não é a intenção principal da pesquisa, notou-se a necessidade

de se recorrer às demais técnicas periféricas que auxiliassem buscar resquícios dessa relação especificamente nesse estudo de caso.

Para isso recorreu-se à pesquisa em arquivo, a fim de que pudessem ser coletados vestígios de informações sobre a história da comunidade, bem como da fundação da escola, com o objetivo de complementar o estudo acerca da escola, sendo esta então uma técnica auxiliar.

É importante frisar que o termo “periférico”, conforme utilizado por Silva (2003) não deve ser interpretado de forma pejorativa. Como afirma o autor, uma pesquisa pode basear-se em díspares (e complementares) recursos técnicos a serem utilizados. Podem ser eles: questionários, entrevistas, a observação e a observação participante, assim como também o uso da quantificação e do tratamento estatístico dos dados. O que será diferente será a ênfase na utilização das técnicas, pois cada visão ontológica e epistemológica da realidade social e seu estudo ditam quais serão as técnicas centrais e as técnicas periféricas a serem utilizadas. Por isso, a fim de que fosse possível responder aos objetivos principais dessa pesquisa, optou-se por recorrer às entrevistas, enquanto técnicas centrais, e, enquanto técnicas periféricas, e não menos importantes, as visitas observacionais e as pesquisas nos arquivos.

É preciso destacar o foco na técnica central, ou seja, na entrevista, que abrange a realidade da escola e sua relação com a família no território vulnerável, do ponto de vista de cada agente pertencente a essa realidade.

Em síntese, o trabalho em seu desenvolvimento metodológico baseia-se em:

Técnicas periféricas:

- Pesquisa bibliográfica:
Artigos e publicações em geral que envolvam o tema sobre família, escola e território vulnerável.
- Pesquisa documental:
Em arquivos do município e da escola contendo informações que auxiliem na compreensão na trajetória da escola e sua relação com a comunidade e a família durante a década de 90.
Exemplos: órgãos oficiais da prefeitura; atas de reuniões pedagógicas, de pais e de ocorrências da escola.
- Pesquisa observacional na escola:

Por meio de visitas regulares e com o auxílio de um diário de campo pretendia-se observar situações cotidianas vivenciadas na escola, como por exemplo: descrição do espaço físico, das atividades presenciadas, bem como das ações de funcionários que atuam na escola, alunos e demais indivíduos que utilizarem do ambiente escolar.

Técnicas centrais:

- Entrevistas:

Após a pesquisa observacional pretendia-se entrevistar os sujeitos que tiveram maior presença ou participação nas atividades escolares durante a pesquisa, sendo estes: diretor, pedagogo, professor, pais ou avós e ainda sujeitos que compõem a comunidade, além de famílias que possam contribuir reafirmando ou não sua relação com a escola.

3.2. As entrevistas

As entrevistas foram orientadas seguindo um roteiro norteador das mesmas. Posteriormente à pesquisa observacional torna-se possível identificar os agentes que poderão contribuir para o desenvolvimento da pesquisa como: diretor, pedagogo, professores, pais ou avós dos alunos da escola e membros da comunidade local, atentando-se para os seguintes critérios:

Nos casos em que o sujeito for da família ou do bairro:

- Tempo de relação direta com a escola;
- Participação ativa na escola, por meio de reuniões, por exemplo;
- Participação no bairro, por meio de associação de bairro, salões comunitários, por exemplo.

Sendo assim, os sujeitos entrevistados foram:

- Professor (um que não reside no bairro - com maior tempo de atuação na escola);
- Diretor (um atual e um antigo - com maior tempo de atuação na escola);
- Funcionário da escola (um que não reside no bairro- com maior tempo de

atuação na escola);

- Moradores do bairro (duas pessoas que trabalham na escola e que vivem no bairro; duas pessoas que vivem no bairro e que pertençam a algum órgão no mesmo);
- Família (cinco integrantes de famílias distintas que tenham um ou mais filhos na escola).

Foram utilizados três roteiros de entrevistas semi estruturadas, seguindo quatro blocos temáticos. O roteiro para os funcionários da escola visou investigar como se dá a relação família-escola no bairro de alta vulnerabilidade social a partir de suas respectivas visões e pontos de vista e o roteiro esboçado para as famílias e membros do bairro segue a mesma perspectiva. Desta forma, pretendeu-se obter análises distintas, de pessoas com capitais culturais, sociais e econômicos distintos, a fim de que se tornasse possível alcançar os objetivos desta pesquisa.

Sendo assim, nossas entrevistas basearam-se nos seguintes blocos temáticos:

Bloco temático 1. A relação família-escola no território socialmente vulnerável.

Bloco temático 2. A importância da escola enquanto instituição social e educacional.

Bloco temático 3. A influência da família, do bairro e das demais organizações sociais na escola.

Bloco temático 4: Mudanças na legislação e nas políticas públicas e suas influências na escola.

Após a pesquisa nos arquivos, as visitas observacionais e a digitalização das entrevistas, foi feito um cruzamento de dados a fim de que se tornasse possível alcançar os objetivos fomentados nessa pesquisa.

3.3. Seleção e Caracterização da Escola Municipal Santa Luzia e da comunidade do bairro São Sebastião.

Neste início de ano, a escola selecionada para a pesquisa conta com 2 turmas de 1º, 2º, 3º, 4º, 5º e 6º anos e uma turma de 7º, 8º e 9º anos, somando um total de 320

alunos no ensino fundamental no turno matutino, 2 turmas de 1º e 2º períodos respectivamente, somando 48 alunos da educação infantil no turno vespertino e 84 alunos entre 1ª e 8ª séries no turno da noite e no ensino médio, pela educação de jovens e adultos- EJA .

Verificou-se, inicialmente, através dos sites do INEP e do Q Edu²⁰ que a escola havia tirado umas das notas mais baixas da região em umas das avaliações nacionais da educação básica: o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Dados do IDEB/INEP 2011²¹ mostraram que entre os 4º e 5º anos a escola obteve menor nota entre as escolas municipais e estaduais do município. As notas baixas na avaliação apontaram para diversas possibilidades, embora duas chamem maior atenção: ou esses alunos estão assimilando mal o conteúdo ou existe algo, para além da relação professoraluno, que esteja influenciando as notas dos mesmos. Por isso, acredita-se que a realidade social destes alunos e as situações de carência social, de tráfico e de violência vivenciadas no local da escola podem estar influenciando a educação destes alunos.

Com relação à precariedade do bairro, utilizou-se enquanto critério o Nível Sócio Econômico (NSE) através do Q Edu. Segundo o Q Edu, da área urbana da escola pesquisada na cidade de Mariana é a que se encontra com nível sócio econômico médiobaixo. As notas baixas da escola na avaliação do IDEB e a precariedade vista no bairro, corroborada pela qualificação do Q Edu, levou a entender que um bairro pequeno, em uma cidade do interior, que conta com condições precárias de subsistência, pode representar um quadro onde a instituição escolar é de grande apoio às camadas populares, não apenas do ponto de vista do saber e da educação formal como também da formação social. Por isso, entender como as políticas públicas repercutem nesse processo é de fundamental relevância para que se possa compreender como a escola lida com as famílias e a comunidade pertencentes a essa realidade social.

A nota atribuída de Nível Sócio Econômico à escola foi de “4,5”, ficando acima apenas de uma escola da rede rural da cidade. O nível socioeconômico sintetiza o perfil

²⁰ O “Q Edu” É um portal aberto e gratuito, onde há informações sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil.

²¹ É importante mencionar que foram utilizados os dados referentes a 2011, tendo em vista que durante as pesquisas iniciais na escola estes eram os dados atuais da época e, como o Ideb é avaliado bianualmente, os dados referentes a 2013 ainda não estão disponíveis.

econômico e social dos estudantes de uma escola a partir dos alunos matriculados na escola, de acordo com os dados.

O nível socioeconômico (NSE) sintetiza as características dos indivíduos em relação à sua renda, ocupação e escolaridade, permitindo fazer análises de classes de indivíduos semelhantes em relação a estas características. No QEDU, os indivíduos foram agrupados apenas por escola. (...) Nas pesquisas educacionais o debate sobre classes e estratos sociais é um tema central, não só por que a educação é uma das dimensões fundamentais nos estudos de estratificação e mobilidade social, mas, também, devido a forte correlação entre resultados escolares e o nível socioeconômico e cultural das famílias, comprovada por ampla evidência empírica em vários países do mundo desde meados dos anos 1960 e também no Brasil. Assim, nas avaliações educacionais a elaboração de questionários contextuais, que contenham as informações relevantes e que sejam fidedignos, constitui uma etapa crucial do processo avaliativo (Q EDU, 2013, s/p.).

Após a primeira visita e com o consentimento da então diretora da época e da pedagoga da escola, deu-se início à pesquisa com as primeiras visitas de observação. Contudo, é preciso mencionar que devido às mudanças políticas e eleitorais na cidade a gestão da escola também sofreu alterações no decorrer da pesquisa. A antiga diretora foi substituída, o que gerou certo impasse naquele momento da pesquisa devido à ruptura com a gestão anterior. A nova diretora também permitiu a execução da pesquisa, e assim o trabalho teve prosseguimento.

No início de 2013, com a mudança na direção da escola, algumas variações de hábitos foram determinadas. Sendo assim, vivenciando através das visitas à escola o dia a dia dos alunos, não poderíamos deixar de notar essas alterações. A direção de 2013 afixou um cartaz na secretaria regulamentando que as 7h da manhã é servido o café para todos da escola, incluindo alunos e funcionários, embora as crianças da educação infantil recebam o lanche em sala. Segundo a diretora, esta é uma medida de prevenção, tendo em vista que os alunos são muito pequenos e pode ocorrer algum conflito com relação aos demais. Sendo o horário do almoço gerido da seguinte forma:

1. 1º, 2º e 3º anos: entre 09:30 e 09:50;
2. 4º e 5º anos: entre 09:50 e 10:10;
3. 6º ao 9º anos: entre 10:20 e 10:40;
4. Alunos da educação infantil (creche): após 10:40.

O lanche da manhã e o almoço também são oferecidos aos funcionários da escola, um lanche é servido no turno da tarde e o jantar para os alunos do turno da noite.

Ainda segundo informações da direção, duas turmas da creche do bairro utilizam as salas da escola devido à falta de espaço em outro ambiente. Pela manhã, as atividades dos alunos da creche são realizadas no espaço da escola e no período da tarde os alunos tem aula com os demais do 1º e 2º períodos que estudam na escola.

Naquele bairro nota-se a forte identidade comunitária frente aos outros espaços da cidade. Seja por receio, espanto ou qualquer atribuição de valor, a comunidade do bairro São Sebastião representa para a cidade um local de forte apelo social, com grande índice de violência e demais carências sociais, além de representar um sinônimo de disparidade com relação aos demais bairros centrais. Não se trata de uma “favela”, mas de um bairro popular, com asfalto, água encanada, luz elétrica, porém, com esgoto a céu aberto em algumas ruas e com incidência de tráfico de drogas.

A partir das duas primeiras visitas observacionais no campo iniciara-se um diário de campo²². Com papel e caneta na mão foi possível descrever os aspectos físicos da escola e do bairro, bem como a relação das pessoas que ali vivem, além de seus hábitos e costumes. No caderno de campo constam as primeiras impressões da escola bem como as situações naquele dia observadas. Não foi possível deixar de notar alguns fatores que causaram grande curiosidade. O primeiro deles foi encontrar os portões da escola abertos, fato que chamou atenção. Uma escola de extensão elevada encontrar-se com o portão principal aberto não é algo comum de se encontrar em outros ambientes escolares. Não se sabe ao certo se isso é bom ou ruim ou se ocorre de forma proposital ou não na escola, mas levou a pensar que o portão aberto dava margem a entrada de outros sujeitos na escola.

3.4. Recorrendo aos arquivos

Realizadas as primeiras visitas de observação, notou-se que havia a necessidade de situar a trajetória da escola, bem como do meio onde ela está inserida, envolvendo famílias, indivíduos e situações diversas, além de sua cultura²³. Por isso, com o propósito de ampliar o histórico acerca do contexto social que envolve a escola, as

²² As visitas observacionais estão disponibilizadas, na íntegra, nos anexos.

²³ Sendo cultura entendida aqui enquanto um conjunto de práticas e princípios construídos por seus membros à medida em que estabelecem papéis e relações, normas e expectativas, direitos e obrigações que constituem o sentimento de pertença ao grupo local (GREEN, DIXON, op. cit.2005).

famílias e a comunidade, foi realizada uma pesquisa no arquivo municipal da cidade de Mariana e no arquivo da escola com o intuito de buscar tais informações.

A ideia de recorrer aos arquivos baseia-se na busca por um contexto histórico acerca da escola, bem como das respectivas influências que ela pode ter sofrido pelas políticas públicas da época e por sua relação com as famílias e com a comunidade naquele período.

No arquivo municipal havia um impasse: o de não estar aberto a pesquisas. Entretanto, após uma seleção auxiliada pelo responsável, foi possível encontrar uma coletânea de órgãos oficiais da prefeitura organizados desde a década de noventa, intitulados de *O monumento*, existente desde 1984²⁴. Contudo, o arquivo conta apenas com os acervos da década de noventa. Embora esse período fosse fundamental para analisar o contexto em que a comunidade se insere e a chegada da escola no bairro, não contempla todo o período investigado. Para tal análise, foram digitalizadas a lei orgânica de implementação da escola no município e os impressos datados entre os anos de 1990 e 1996, sendo ao todo digitalizados 115 documentos. Contudo, é preciso frisar que o “jornal” refere-se a uma série de eventos simultâneos na cidade e em virtude disso foi realizado um recorte de aproximadamente 15 impressos, tendo em vista aqueles que tratavam de:

1. Acontecimentos na escola, como festividades, feiras e reuniões;
2. Eventos envolvendo o bairro ou a comunidade local, como: jogos, reuniões no salão comunitário, problemas ou situações enfrentadas no local e ações da prefeitura no bairro;
3. Menção à educação, em um contexto geral, no município, como: a chegada de leis ou alguma ação realizada pela secretaria de educação da cidade.

A ideia principal foi fazer um recorte com base nos “editais” e “reportagens” que contribuiriam para situar e criar uma imagem da escola e da comunidade na década de noventa. Após uma triagem, foram selecionadas e fotocopiadas as edições que faziam

²⁴ É preciso mencionar que não cabe aqui discutir o discurso ideológico abordado pelo jornal. Vale lembrar que *O Monumento* foi o único arquivo encontrado que trata, embora não por completo, de relatos a respeito do bairro, das situações vivenciadas pela comunidade, da implementação e de algumas atividades na escola e ainda da educação no município. Apesar da busca, não há na escola ou em outro lugar um arquivo que contemplasse as necessidades da pesquisa, por isso optou-se por recorrer ao Arquivo da Prefeitura Municipal a fim de que fosse possível encontrar informações a respeito.

alguma menção ao bairro ou à escola e ainda a fatos na cidade que tinham reflexo nas mesmas²⁵. É preciso mencionar que o jornal é um órgão oficial da prefeitura, logo, passou por diversas administrações e olhares distintos sobre a situação no município. Há que ser ressaltado que não é objetivo desse trabalho analisar o discurso ideológico apresentado pelos jornais.

Já no arquivo da escola, ainda que não estivessem devidamente organizadas, foram encontradas atas de reuniões pedagógicas, atas de reunião de pais e livro de boletins de ocorrência. Ao todo foram fotocopiados: um livro de atas de Boletins de ocorrência, datado de 1995 a 2007, somando 256 digitalizações, um livro de atas de Reuniões administrativas, datado de 1995 a 1999, somando um total de 22 digitalizações, e um livro de atas de Reuniões de pais datado de 1995 a 1998²⁶, somando um total de 16 digitalizações.

Como frisado anteriormente, o arquivo não se encontrava viabilizado para uma pesquisa. As atas não estavam em um único local e foi necessária grande colaboração por parte das funcionárias da secretaria da escola para que a pesquisa pudesse se desenvolver. Após fotocopiadas e registradas, as atas auxiliaram a compor, assim como a pesquisa junto ao acervo municipal, parte da trajetória da escola, bem como sua relação com os alunos, as famílias e a comunidade.

Capítulo 4- Trajetórias cruzadas: a comunidade do bairro São Sebastião, famílias populares e a Escola municipal Santa Luzia.

²⁵ Em geral assuntos relacionados à educação, problemas com moradias, entre outros, no caso da pesquisa no acervo municipal.

²⁶ Embora o livro de Reuniões de pais esteja datado inicialmente entre 1995 a 1998, há relatos até 2001.

Após uma comparação inicial entre as escolas da rede estadual e municipal da cidade de Mariana, Minas Gerais, tornou-se possível fazer algumas considerações. O município, que como qualquer outro conta com disparidades entre bairros, sejam elas sociais ou econômicas, já apresentava um antecedente histórico de carência principalmente no bairro São Sebastião, onde a pesquisa foi realizada. Além das disparidades com relação a outros bairros, embora esse não seja o único com dificuldades sociais no município, algumas questões estavam abertas a uma infinidade de possibilidades com relação àquela comunidade e sua trajetória com a escola.

A partir dessa inicial inquietude e através de um olhar um pouco mais aguçado acerca do bairro, foi possível elucidar algumas inferências. Notou-se que o bairro, ainda que se encontre próximo à região central da cidade, é muito pouco frequentado por demais pessoas do município. Alguns indivíduos argumentam que têm medo ou receio de entrarem no bairro, e até mesmo funcionários da escola demonstram certo temor e desconfiança ao adotar algumas atitudes na escola que levem ao não consentimento ou insatisfação das pessoas do bairro, e outros até mesmo chegaram a sugerir que houvesse cautela ao fazer alguma interferência no bairro. Alguns desconsideram a ideia de intervenção e argumentam que as pessoas que ali moram já instituíram uma identidade própria e já não contam com as políticas públicas ou sociais que tentem transformar aquela realidade.

Nesse sentido, há de se pensar em como os gestores da escola adotam as políticas públicas educacionais em relação aos alunos, filhos de moradores de um bairro onde, supostamente, não se permite inferências, em especial das políticas que prevêm a relação escola, família e território. Há de se pensar também em como a escola lida com a realidade precária de uma localidade carente de recursos e negligenciada pelos demais. Tendo em vista a extensão territorial significativamente pequena em que o bairro se insere e contrapondo-o às demais localidades do município, pode-se afirmar que o bairro São Sebastião em especial pode ser considerado o bairro que mais sofre interferências na escola local.

Além de dificuldades com o tráfico de drogas, violência e invasões de terras mencionadas por pessoas do bairro e da escola, alguns dados contribuíram para

corroborar as hipóteses precursoras deste trabalho. Tais observações tornaram possíveis algumas considerações acerca da relação entre família e escola a partir dos vestígios apresentados pelos arquivos do município e da escola, bem como do que nos falam as vozes da escola, das pessoas do território e das famílias.

4.1. Delineando o território socialmente vulnerável e as famílias do Bairro São Sebastião; paralelos entre passado e presente.

Seria ingênuo afirmar que o território pesquisado enfrenta situações estranhas às demais localidades. O enfrentamento municipal contra as drogas, as invasões de terras e outras situações podem ser evidenciadas a partir dos documentos encontrados nos arquivos pesquisados, tanto no arquivo da escola, quanto no arquivo municipal que datam desde o início da década de 90.

Ainda no ano de 1993, a prefeitura, em parceria com a polícia militar, investiu em uma operação chamada “Operação Disque Drogas”, a fim de mobilizar toda a população da cidade para impedir que o problema se agravasse (O monumento, out/1993, s/p). Até então, o que se pode interpretar a partir disso é que a cidade já vinha enfrentando o problema em vários locais, haja vista que, nos documentos pesquisados, essa não foi a única campanha feita pelo poder público e não foi direcionada a um bairro específico, embora atualmente o bairro pesquisado seja um dos mais apontados quando o assunto se remete ao tráfico.

Coincidência ou não, aproximadamente no mesmo período, ainda no início da década de 90, tinha início a criação de salões comunitários nos bairros. No bairro pesquisado o salão está localizado ao lado da escola e, segundo o editorial de *O Monumento*, era uma maneira de acolher grupos de jovens e outros fornecendo assistência religiosa e social às comunidades. Em dezembro de 1994, por exemplo, ocorreu a primeira formatura do pré-escolar da escola no salão comunitário, contando com a participação de “ pais e familiares dos pequenos formandos, autoridades e numerosos convidados, tomando totalmente os espaços do auditório” (O monumento, dez/94, p.11).

No que tange ao território, uma situação bastante visível atualmente, mas também nos arredores da cidade, é o problema com relação às moradias. As pessoas do bairro contam com a escola não apenas para educação dos filhos,mas também recebe o auxílio dela quando necessário como, por exemplo, no último período de chuvas da região,

quando parte das famílias alojaram-se no recinto escolar devido à falta de moradias. Atualmente um grande número de famílias reside em locais invadidos que, na maioria das vezes, pertencem ao município. Além desse fato, as famílias sofrem ainda com os altos valores dos imóveis. Percebendo o problema no final do ano de 1994, a prefeitura divulgou a construção de casas populares, como é possível verificar no trecho do editorial:

No mínimo, umas 500 casas populares foram construídas e todas ocupadas. São habitações dignas de se morar, bem servidas de luz, água e reservatórios. Quantos se livraram do espantinho do aluguel?! Ainda nos referindo ao caso de moradia, o Sr. Prefeito, por índole avesso a situações ilegais, procurou chamar à fala aquelas pessoas vivendo em imóvel construído em lotes invadidos, ou doados “de boca”, sem qualquer documentos, dialogando e oferecendo condições no sentido de legalizar, caso por caso, sem onerar, ao contrário, tranquilizando-as e todos os familiares presentemente e de futuro (*O monumento*. Dez/94, p.1).

De acordo ainda com o arquivo municipal, não se sabe ao certo quantas famílias da comunidade pesquisada foram atendidas e nem ao menos se os problemas referentes à invasão de lotes foram sanados, já que não há dados estatísticos disponibilizados pelo município que respondam a essa questão. O que se sabe é que, simultaneamente aos problemas relacionados à moradia, a cidade enfrenta chuvas ininterruptas e, como a comunidade está localizada nas proximidades do Ribeirão do Carmo, rio que atravessa a cidade, por vezes ocorrem desastres.

Uma aparente solução para estes problemas só veio a ser efetivada no bairro em questão quando, em 1996, segundo *O monumento*, houve:

Construção do muro de contenção das margens do Ribeirão do Carmo (gabião), com aproximadamente, 400m e urbanização da área. Abertura do acesso ao bairro (boqueirão), com o desmonte de rocha e calçamento do local. Construção de conjunto de casas populares, em área adquirida e urbanização com serviços de água, esgoto, luz e calçamento. Reformas de inúmeras casas carentes e a construção da Casa da Sopa para atendimento às crianças. (*O monumento*, fev/96, pág.7).

Com relação às reformas verificadas acima, referentes ao ano de 1996, é preciso destacar que o problema com relação às fortes chuvas parece não ter sido sanado por completo. Recentemente, após o período de chuvas entre dezembro e janeiro de 2011 e 2012, um grande número de famílias ficou desabrigado²⁷. A escola acabou por se tornar

²⁷ Não há maiores informações sobre o número exato de famílias desabrigadas.

o refúgio e a Casa de Sopa²⁸ também. Na primeira visita observacional na escola, realizada em novembro de 2012, a diretora e a vice-diretora relataram como foi a permanência dessas famílias na escola, e como tem sido a relação com as duas famílias que restaram desse período e que residem na Casa da Sopa até então.

Segundo relatos do vice-diretor, algumas situações ocorreram durante a permanência das famílias na escola, já que, devido ao período das grandes chuvas, a comunidade que até então não tinha local para ser abrigada foi acolhida no recinto escolar por tempo indeterminado. Além dos armários amassados e violados, houve ainda, segundo o diretor, furto de objetos pessoais, até então guardados no armário, e furto de livros e revistas quando não foram queimados. Ainda no período de estadia das famílias, houve queimaduras nas paredes próximas as janelas das salas, de modo que é possível observar que ali eram improvisados fogões ou fogueiras, e banheiros próximos à quadra quebrados e deteriorados. Com relação às famílias que ainda vivem no local, o vice-diretor declarou que elas têm livre acesso à escola e uma delas têm filhos que estudam nela. Contudo, algumas situações como o uso de drogas e a utilização do espaço da escola para organização de festas trouxeram alguns aborrecimentos para a gestão escolar.

Devido às deficiências econômicas e sociais do território, é possível inferir, através não só dos documentos analisados, como também das visitas à escola e ao bairro, que a escola acaba complementando, de forma assistencial, a alimentação ou outras necessidades básicas que a família não tem condições de arcar. Em dois excertos a seguir é possível evidenciar a preocupação por parte da escola em implementar o uso de uniformes, tendo em vista o gasto para as famílias.

A diretora falou sobre os uniformes que queremos implantar nas escolas, disse também que como os pais não tem obrigação de comprar os uniformes, compra quem quiser e achar necessário (Ata de Reuniões com os pais e professores do maternal, 1º, 2º e 3º períodos, s/d, p. 11)

Através desse trecho é possível perceber que a direção da escola entendia ou previa que as famílias não seriam forçadas a obter os uniformes, e em outro momento confirma-se a preocupação com a falta de recursos financeiros das famílias: “Sobre os uniformes dos

²⁸ Segundo fontes da direção da escola, a Casa da Sopa é um órgão municipal, atualmente desativado, que no passado distribuía refeição às famílias carentes do bairro.

alunos a diretora pediu para ser feito bingos, rifas para ajudar os alunos com menos condições (Ata de reunião administrativa e pedagógica, 11/03/1998, p. 9).

Segundo os documentos da escola durante determinado período, mais especificamente em 1995, os alunos recebiam merenda escolar aos sábados. Não se sabe ao certo o quanto essa disponibilidade durou e como se dava tal processo. O que foi possível observar, a partir de um documento da escola, é que em determinado período as famílias também frequentavam à escola devido à disponibilidade da merenda, o que veio a ser discutido em reunião com os pais, tendo em vista que a merenda deveria ser fornecida apenas aos alunos:

Discutimos também sobre o leite mandado para as casas. Deixei bem frisado que a merenda aos sábados é apenas para os alunos da escola, por isso é obrigatória a apresentação de cartão, isto é, para não trazer transtornos para as serventes e o porteiro (Atas de reuniões de pais, 23/03/1995, p. 1).

Mas, a situação parece se repetir em outro ano e evidencia uma realidade vivenciada por pessoas carentes que viram na instituição escolar uma opção de sustento.

Deixei bem claro (a diretora) que o leite é servido apenas para os alunos e os demais deverão pegar na casa da sopa. (...) Se porventura houver outras pessoas, logicamente faltará para os alunos (Atas de reuniões de pais, 28/02/1996, p.2).

Como é possível perceber pelo excerto da ata mencionado acima, a escola cumpriu por determinado período (que não está claro no documento), o papel de fornecer a merenda escolar aos sábados e viu a necessidade de conscientizar as famílias para que não usufruíssem desse benefício, pois era preciso priorizar os alunos da escola. Embora a escola seja municipal, e por consequência receba verbas municipais, inclusive para a merenda, a direção apresentava a necessidade de melhorar a alimentação fornecida aos alunos, como pode ser evidenciado neste trecho: “Pretendemos também fazer um canteiro na escola para melhorar a merenda”. (Ata de reunião administrativa e pedagógica, 11/03/1998, p. 9). Contudo, é preciso mencionar que não se sabe ao certo se a proposta devia-se necessariamente a uma intenção de melhora na alimentação escolar, à falta de verbas ou ainda a outros fatores.

Mas, os cuidados da escola para com os alunos pareciam ultrapassar as necessidades como a alimentação. A necessidade afetiva para com os alunos também parecia ser uma preocupação da escola: “Pedi também (a diretora) para os professores saberem dialogar com os alunos, porque os mesmos precisam de carinho e paciência

devido à carência que os mesmos apresentam” (Atas de Reuniões administrativas, 11/03/1998, p. 10).

Alguns anos depois, o diálogo a respeito da higiene também era pauta importante nas reuniões com as famílias. Esse fator revela que o papel da escola vai além dos saberes cognitivos e de uma educação formal. Ao falar da higiene para os pais dos alunos, a diretora diz que “a escola fornece material básico para o aluno, aquele que não cuidar do seu não terá outro, pois muitos estão destruindo-o e usando para outros fins” (Atas de reuniões de pais, 28/05/2001, p.5). Isso demonstra que a escola cumpria seu papel na educação dos alunos para além do saber cognitivo e de uma educação sistematizada, enquanto encontravam-se em ambiente escolar, mas também lembrava que precisava da família e de seu auxílio nessas tarefas.

Nos documentos analisados foi muito comum encontrar registros que evidenciassem o pedido de auxílio da escola às famílias, principalmente às mães, com relação à disciplina dos alunos, dentre outras explicações.

Foi solicitado aos pais pela diretora, a colaboração por parte dos mesmos quanto a disciplina para que possamos mantê-la. Sempre que solicitarmos suas presenças, não deixarem de comparecerem a escola para ficarem sempre cientes do que se passam com seus filhos. É muito valioso esse diálogo entre os pais e a escola (Atas de reunião de pais, 28/02/1996, p.2).

Foi também pedido para os pais não entrarem alterados na escola, tratar bem os funcionários, não agredir os professores, pois é dialogando que se resolve os problemas dos alunos (Atas das Reuniões administrativa, s/d 1998, p. 11).

Ou ainda, “Foi solicitado a colaboração dos pais quanto a disciplina. Sempre que surgir algum problema procurar a direção para dialogar, pois só assim conseguiremos resolvê-los”(Atas de Reuniões de pais, 23/03/1995, p. 1). E nesse outro excerto aos pais é solicitado um maior incentivo ao compromisso dos filhos com a escola “(...) incentivar aos filhos o compromisso que eles têm com a escola sendo assíduos, a não ser que tenham motivos suficientes (...)” (Atas de Reuniões de pais, 28/05/2001, p.5).

Os relatos também levam a pensar nas ações atribuídas à direção escolar enquanto instituição social, corroborando novamente para o entendimento de que a escola ultrapassa o papel de responsável pela educação formal, como se pode ver nos excertos: “Outra coisa importante é montar um projeto sobre a dengue falando sobre o combate ao mosquito transmissor, e o que o mesmo transmite e quais são os

sintomas.” (Ata de reunião administrativa e pedagógica, 11/03/1998, p. 9), ou em outro momento: “A diretora falou sobre o projeto que está sendo discutido com a prefeitura sobre o tratamento de água em Mariana”. (Ata de reunião administrativa e pedagógica, 11/03/1998, p. 10).

Para Gohn (2004) a década de 90 demarca um momento em que motivos como a falta de vagas, filas para matrículas, passagens de ano sem exames, atrasos no repasse de verbas para as merendas nas escolas, bem como outras questões enfrentadas, como desemprego e crise econômica, fizeram com que os pais buscassem uma relação maior com a escola, antes mais fechada à participação dos pais. Devido a esse processo, em muitos bairros as escolas passaram a atuar como centros comunitários, agindo contra problemas como violência e drogas, o que as levaram ainda a buscarem parcerias para a melhoria dessas ações. Com isso, as escolas tornam-se lugares civilizatórios, espaços de formação e aprendizagem.

Os excertos apresentados corroboram com as pesquisas de Maurício Érnica e Antônio Augusto Gomes Batista (2011), ao dizerem que a escola torna-se o local de referência em territórios isolados socialmente. Quando a direção da escola assume posição frente à precariedade econômica das famílias, quando coloca em pauta em suas reuniões uma questão de saúde pública, como é o caso da *dengue* ou quando se vê na necessidade de melhorar a alimentação de seus alunos, exemplificam um papel social que a escola vem assumindo.

Após um breve contexto geral acerca do território vulnerável onde a pesquisa foi realizada, é possível inferir que não apenas os fatores econômicos ou sociais fizeram desse bairro um local excluído e estigmatizado socialmente. Embora, o bairro situe-se ao lado do centro do município, as menções referentes ao bairro estão sempre relacionadas à violência, às drogas e à carência econômica e social. Sendo assim, a obra de Norbert Elias (2000) auxilia para compreender a relação entre estabelecidos e outsiders definida no local da pesquisa, onde um grupo exclui o outro das chances de poder e *status* e este grupo tem ainda suas chances monopolizadas em maior ou menor grau.

4.2. Do Passado à atualidade: a Escola Municipal Santa Luzia

O ano de 1990 parece ter marcado bastante a cidade no que diz respeito à educação formal, ao menos é o que revelam os documentos da época. Segundo *O Monumento*, só neste ano foram realizadas diversas obras nas escolas da cidade em virtude das metas estipuladas pelo então prefeito da época. Além de reformas na estrutura física das escolas, no mesmo ano foi criada a Escola profissionalizante, a fim de que fosse possível atender crianças, jovens e adultos dentre outros projetos. Contudo, a legalização das escolas municipais da cidade só ocorreu neste ano com o devido consentimento do Conselho Estadual de Educação (O monumento, Jul/90, p.3), sendo essa uma pequena amostra da chegada da autarquia das políticas públicas sobre o município.

Ainda no mesmo ano, na cidade é celebrada a chegada do Estatuto da Criança e do Adolescente contando com a participação de agentes como membros dos correios, do Rotary Clube, cerca de 150 crianças representando as escolas da cidade, demais entidades assistenciais e grupos coordenados pela igreja, como a pastoral do menor, por exemplo. Durante a solenidade, o então prefeito recebeu uma carta escrita pelas crianças. pedindo que o estatuto fosse respeitado. Na carta, as crianças diziam:

Senhor prefeito, a Constituição Brasileira é uma das mais avançadas do mundo quanto aos direitos da criança e do adolescente. Mas, para que se tornem realidade, é preciso que em cada município brasileiro os nossos direitos sejam realmente um DEVER da família, da sociedade e do Estado. A obra mais importante de um prefeito é a proteção integral, com ABSOLUTA PRIORIDADE das crianças e jovens do seu município. Por isso, lhe entregamos essa mensagem, na confiança de que o senhor fará tudo, para que em nossa comunidade toda criança tenha o direito de ser criança e todo o jovem possa olhar o futuro sem medo (O monumento, out/90, pág. 17).

A carta, entregue ao então prefeito, ainda tinha anexado o artigo 227 da Constituição Federal que diz:

É dever da família, da comunidade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Embora a escola pesquisada ainda não estivesse implementada nesse período, ela pode ser considerada uma outra amostra de chegada e recebimento de uma legislação de âmbito nacional que chegara ao município e que fora não só apresentada às escolas e aos demais cidadãos, como ainda demarcava um período de mudanças que viriam a ocorrer.

Os eventos acerca da educação na cidade não pararam ali. Após um seminário de alfabetização na cidade, alguns projetos de alfabetização em bairros populares foram realizados. Dentre eles, é preciso destacar o que ocorreu no bairro São Sebastião, na então comunidade pesquisada. Como ainda não havia escola naquela comunidade, a Secretaria de Educação da cidade começou a desenvolver atividades de orientação com as crianças carentes do bairro, como higiene pessoal, noções de limpeza, banho e pré alfabetização para aqueles que estavam fora da escola. A secretaria de educação contou com a parceira de monitores do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto para realizar atividades como tecelagem em argila, artesanato, etc. (O monumento, Nov/dez/90, p. 6).

Apesar das visitas observacionais no bairro revelarem um cenário de carência e precariedade, a década de noventa, especificamente o ano de 1993, parece ter sido um ano de grande movimentação ali, ao menos no que diz respeito ao esporte. Neste ano houve torneios de peteca, damas, voleibol, futsal e basquetebol, envolvendo não apenas pessoas do bairro pesquisado como de outras na mesma cidade, promovendo-se assim um cruzamento entre os bairros da cidade (O monumento, maio de 1993, p. 6). O que não parou naquele ano, já que é possível verificar em vários outros anos o contínuo envolvimento com os esportes, tendo sido promovido, dentre outros o Torneio da Juventude nos anos subsequentes.

Na década de 1994, são enfatizadas as construções de escolas no período, com destaque para a Escola Municipal Santa Luzia, que só foi criada em 1º de janeiro de 1994 (O monumento, Lei nº 1.109/94). De acordo com os documentos encontrados, o bairro sofreu uma desapropriação de áreas para que pudesse ser iniciada a construção da escola e de um ginásio poliesportivo anexo a ela. A escola parecia dar seus primeiros passos importantes nos meses finais do ano de 1994. Segundo “O monumento”, em dezembro ocorreu a primeira feira de ciências, realizada por professores, diretores e alunos. Aparentemente a feira foi aberta ao bairro, mas não há resquícios ou citações a respeito. O que foi enfatizado foi a abordagem de temas como primeiros socorros, ecologia, meio ambiente, garimpo, cólera, entre outros (O monumento, dez/94, p.12). Isso também se repetiu em anos posteriores, segundo o jornal.

Ainda segundo o editorial de *O monumento*, a educação era “meta favorita” do então prefeito. Coincidência ou não, de acordo com os documentos encontrados, de fato houve um aparente avanço na educação naquela década. Seja esse através da criação de

escolas, da ampliação e criação de cursos técnicos e profissionalizantes (ainda que o primeiro fosse criado em 1990), seja através da participação de eventos nas escolas.

Tal fator está atrelado a um período em que as reformas neoliberais realizadas nas escolas públicas de ensino fundamental e médio, na década de 90, alteraram o cotidiano das escolas e deram as bases para a mobilização de novas lutas e movimentos sociais pela educação (GOHN, 2004).

Em 1995, a Escola Municipal Santa Luzia também foi cenário de um grande movimento para educação na cidade, envolvendo a Companhia Vale do Rio Doce, a Fundação Roberto Marinho, as empresas Samarco e Samitri, a vice prefeita da época e a secretária de educação. O encontro teve como objetivo unir as escolas estaduais e municipais da cidade, envolvidas com um projeto intitulado Vale-Vídeo e, no mesmo período, com outro projeto com o intuito de incentivar a preservação do meio ambiente (O monumento, maio 1995, p.11). Simultaneamente foi promovido também na escola um curso de atualização de professores de Mariana, contando com a parceria do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto (O monumento, agosto, 1995, p.13).

Os projetos de parceria com a escola pareciam surgir comum a tentativa de parceria entre escola e agentes externos a ela. Ao mesmo passo, na escola pesquisada tinha início um movimento, por parte da direção, de atenção para as precariedades sociais e econômicas dos alunos. Nas atas da escola, essa preocupação aparentemente já se fazia presente na realidade da escola. Em reunião administrativa e pedagógica com professores de 1ª a 4ª série, a diretora pronuncia que: “Será marcado um encontro com os professores do maternal e 3º período para uma conversa sobre ‘Como fazer um trabalho mais voltado para a realidade do aluno’”²⁹. Não é objetivo desta pesquisa analisar ideologicamente o discurso utilizado pela escola, mas nos documentos verificados era constante o pedido da direção aos professores para que eles tivessem atenção com os alunos, tratando-os com afeto e carinho, por exemplo.

Na atualidade, algumas das principais referências nas pesquisas em educação é a atenção que a escola deve ter em relação a diversidade dos alunos, tendo em vista a gama de mudanças políticas, econômicas e sociais que acabaram contribuindo para que a escola atendesse a um número cada vez maior de alunos e cada vez mais diferenciados. Seja por causa da educação moral no lar, seja devido a alguma deficiência

²⁹ Atas de Reuniões administrativas, 22/02/1995, p. 2.

cognitiva, física ou ainda às deficiências diversas enfrentadas na vida dos alunos fora dos muros da escola, eles chegam ao ambiente escolar com trajetórias diversas por serem oriundos de famílias com menor ou maior volume de capitais culturais, e é na escola, enquanto instituição legitimada, que essas culturas se refletem.

Para além das dificuldades enfrentadas pela escola, essa reconhecia que o diálogo com a família, assim como uma boa parceria, não apenas facilitaria o desenvolvimento da escola como contribuiria para seu progresso. Como exposto nos documentos a seguir:

Pedimos aos pais para que olhem constantemente a cabeça dos filhos e que não é para mandarem os mesmo quando apresentarem doenças contagiosas tais como caxumba, sarampo, catapora e etc. Em seguida pedimos para mandarem os alunos uniformizados bem como não deixá-los usar o uniforme em casa para que possam vir sempre limpos. Quanto ao material escolar, apesar de ser gratuito, solicitamos aos pais para nos ajudarem a zelar pelos mesmos (Atas de Reuniões de pais, 23/03/1995, p.1).

Em janeiro do mesmo ano algumas escolas estaduais foram municipalizadas pelo então prefeito. A ação adiantou então a Lei de diretrizes e bases da educação, de nº 9.394 de 1996, tendo em vista que ela provê autonomia dos Estados e Municípios e incumbe os municípios de:

Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, art. 11, item V, 1996).

Segundo o documento, a ideia principal de transformar as escolas estaduais em municipais seria em virtude de aprimorar o ensino fundamental. Com isso, é possível inferir que o então prefeito da época parecia almejar um novo modelo escolar em contraposição aos antigos grupos escolares do estado.

O procedimento do governo municipal deve ser considerado de cooperação valiosa oferecida ao Estado, apesar do pesado ônus para a municipalidade que está agindo em consonância perfeita com as diretrizes federativas (...). Haja vista preocupação em dotar as escolas municipais de um espaço físico conivente, pouco comum em comunas que conhecemos. Antigamente os grupos escolares eram construídos exclusivamente a expensas dos estados. Nunca sem o prestígio e interferência de um político influente (...). Evoluem-se os métodos. E,

felizmente, a geração presente se faz privilegiada (O monumento, jan/95, p.03).

Concomitantemente ao pedido de maior comparecimento dos pais à escola, a direção abre espaço para que os pais pudessem também fazer sugestões ou tirar suas dúvidas. Por fim, fica bem claro, ao final desse excerto, a disposição da escola em favor do recebimento das famílias na mesma.

Deixei bem claro que se algum pai quisesse reclamar poderia fazer, pois estávamos dispostos a ouvi-los. Tudo que parecia ser dúvida para eles foi esclarecido e solucionado. Logo, após recebi (a diretora) vários pais que desejavam conversar em particular na sala de direção e tudo foi bem solucionado. Agradei a presença dos mesmos e deixei bem claro que as portas da escola estarão sempre abertas para recebê-los quando for necessário, que será um imenso prazer para nós a sua visita de vez em quando, pois somente assim poderemos educar melhor os seus filhos com a ajuda dos mesmos” (Atas das Reuniões administrativa, s/d 1998, p. 2/3).

No entanto, a escola também parece reconhecer seu papel de instância legitimadora do saber ao estabelecer em reunião que a família não participante e não atuante na escola perde seus direitos de fazer reclamações na escola.

Deixamos os pais cientes que, de acordo com o nosso regimento escolar, quanto a disciplina e para o bom funcionamento da escola estamos agindo da seguinte forma: primeiro o aluno será advertido oralmente, segundo por escrito, terceiro uma suspensão de 3 dias e eventualmente transferência quando for o caso (Atas de Reuniões de pais, 23/03/1995, p.1).

Ou, como o exemplo a seguir, onde a escola pede a colaboração dos pais para que não haja tumulto durante a entrada dos alunos. “Pedi-se às mães o favor de cumprir o horário determinado pela escola para evitar maiores transtornos na portaria” (Atas das Reuniões administrativa, s/d 1998, p. 11). Além disso, a escola também se confere o direito de estabelecer as normas e determinar que todos as respeitem e contribuam para seu funcionamento, como elucidado nesta ata de reunião: “Logo após foi lido e discutido várias partes do regimento escolar, inclusive sobre horário, tolerância, disciplina, enfim todos os direitos e deveres dos alunos” (Atas de Reuniões de pais, 28/02/1996, p. 2), ou por fim, nesta outra: “Os pais que não acompanharem seus filhos durante o ano letivo não poderão cobrar da escola direitos para seus filhos” (Atas de Reuniões de pais, 28/02/1996, p. 2).

Em outro fragmento também é evidenciado que juntos, os pais ou as famílias não só têm voz na escola, como também podem alterar algumas de suas normas.

(...) vários pais pediram para o filho estudar a tarde. Como havia duas 1ª séries novatas de manhã, resolvi juntamente com a supervisora colocar uma 1ª série a tarde para atender a necessidade dos pais. Perguntei quais os pais desejavam esta mudança e vários demonstraram tal necessidade. Ficou decidido, logo em seguida que colocaria uma turma a tarde (Atas de reuniões de pais, 28/02/1996, p. 2).

No caso a ser exposto a seguir, a direção da escola suspende um aluno após o advertir oralmente e de forma escrita e, após o insucesso das tentativas, decidem chamar a mãe do aluno a fim de ajudar a solucionar a situação. Segundo o documento, a mãe, que inicialmente não pode comparecer a escola, pediu que

(...) quando houver indisciplina por parte do aluno, como a mesma trabalha fora o dia todo e não pode comparecer na escola no momento certo, pediu para chamar a sua tia que mora na mesma casa. Autorizou a mesma para corrigi-lo e para fazer o que for necessário (...) se caso houver agressão do aluno com os colegas ou funcionários, poderá chamar a polícia ou até expulsá-lo (Atas de reuniões de pais, 22/06/1995, p.7).

Aqui é possível também fazer menção a um detalhe importante: a referência a outros agentes da família. Como as relações de poder nas famílias foram se modificando, em alguns casos a responsabilidade pela família é atribuída a outras pessoas como tios (a), irmãos (a), avôs (a), dentre outros, como por exemplo nos casos a seguir. Após um aluno da 5ª série ser advertido oralmente por diversas vezes, a diretora afirma “(...) já conversei com sua irmã responsável, pois o mesmo não tem mãe” (Atas do Livro de Boletins de Ocorrência 26/04/01, p. 78). Nessa outra situação

O inspetor, mais uma vez, foi convocado para ir à casa do aluno chamar a mãe ou o avô, responsáveis pelo aluno, já que este vinha se comportando de forma grosseira a muito tempo (Atas do livro de boletins de ocorrência, 11/03/96 p.13).

É bastante frequente nas atas analisadas a referência à falta de disciplina, mal comportamento e atos de vandalismos, além de agressões verbais e físicas dentro do ambiente escolar. A fim de solucionar esses impasses, o livro de boletins de ocorrências surge como uma alternativa de não apenas registrar essas situações, como também de armazenar formalmente as suspensões e a chamada da família para ajudar a resolver as situações de conflito na escola.

É constante nas reuniões, em que a escola convoca os pais para reclamar dos alunos, ouvirmos as mães dizerem para a escola chamar a polícia, para providenciarem a

transferência do aluno de escola ou para recorrerem a um outro meio, já que elas não se vêem mais possibilitadas. Essas mães mostram-se cansadas, e na maioria das vezes os meninos são os mais citados, embora as meninas também sejam grande parcela nessa situação. Por fim, as mães chegam a dizer que desistiram dos filhos, que “é bom que fiquem sem a escola” já que elas não aguentam mais serem chamadas na mesma e ainda que entregaram os filhos “ao mundo”(Atas do livro de boletins de ocorrência, 20/03/1996, p. 18).

Após um outro caso de advertência a uma aluna, a diretora recebe apoio da mãe ao adverti-la quando a mesma atrapalhou um evento que ocorria na escola: “A mesma chamou a atenção da filha e concordou com a punição dando a maior força para a direção” (Atas do Livro de Boletins de Ocorrência , 28/08/1995, p. 10).

Uma outra evidência a ser notada foi a constante menção a alunos (meninos) em caso de mal comportamento e de mães ao serem chamadas à escola, sendo poucas vezes citados os pais ou alunas nas atas. De acordo com a pesquisa de Alves et al (2012), foi possível observar que durante o dia, ou seja, durante o período escolar, são as mulheres que se tornam presentes no território, cuidando dos afazeres domésticos, levando e buscando as crianças na escola, já que na maior parte dos casos os pais passam o dia todo fora de casa, no trabalho.

Em outras situações, as próprias mães viram na instituição escolar um apoio quando não sabiam aonde ou a quem recorrer. No exemplo a ser exposto, após uma série de reclamações e advertências aplicadas a um determinado aluno, a diretora afirma:

Pedi que voltasse só com a presença da mãe e ninguém apareceu (...)
Em reunião de pais da escola, no dia 28/02 a mãe conversou comigo (a diretora) em particular dizendo que são problemas graves que estão acontecendo dentro de casa (Atas do Livro de Boletins de Ocorrência, 12/03/96 p. 14).

Contudo, o fato de alguns pais depositarem sua confiança na escola ainda não significa uma parceira plena com a mesma. Outro fato que deve ser frisado é a constante menção à omissão dos pais nas atas de boletins de ocorrência, seja não indo à escola quando foram chamados pelo mal comportamento do aluno, seja alterando-se com os professores e demais funcionários da escola ou ainda abdicando-se da tarefa de educar em casa, já que muita das vezes o filho já deu trabalho demais e a mãe já não sabe o que fazer ou o trabalho fora de casa a impede de cumprir com essas funções.

4.3. O que nos trazem as entrevistas

Realizadas as visitas observacionais, a pesquisa bibliográfica e ainda a pesquisa nos arquivos da escola e no municipal, foram realizadas 13 entrevistas com pessoas da escola, da família e do bairro onde a pesquisa foi realizada. Dentre estas pessoas, uma é professora da escola e não reside no bairro, cinco são mães de alunos e residentes do bairro, uma é pedagoga da escola e não reside no bairro, uma é secretária da escola e residente no bairro, uma é inspetora da escola e reside no bairro, uma é diretora da escola e não reside no bairro, uma é vice-diretora da escola e não reside no bairro, duas são moradoras do bairro sendo que uma atua como presidente do salão comunitário e a outra é uma das responsáveis por um projeto social no local.

Antes de iniciar a apresentação dos depoimentos, é necessário fazer algumas explicações. Primeiramente, é preciso destacar a ausência de homens nas entrevistas, embora a seleção não se direcionasse exclusivamente às mulheres, e lembrar os critérios de seleção dos entrevistados. São eles: a) Tempo de relação direta com a escola; b) Participação ativa na escola, por meio de reuniões, por exemplo; e c) Participação no bairro por meio de associação de bairro, salões comunitários, entre outros.

Até o momento, nenhuma pessoa do sexo masculino enquadrou-se nestes critérios, e por isso foram selecionadas apenas mulheres para as entrevistas. Outro ponto importante a ser mencionado é que, devido às constantes alterações que a direção da escola vem sofrendo, a diretora entrevistada estava na gestão da escola há apenas 46 dias, sendo esta a 3ª direção da escola desde que a pesquisa foi iniciada. É necessário esclarecer ainda que a inspetora e a secretária da escola foram selecionadas porque não apenas trabalham na escola, como também residem no bairro. As mães entrevistadas foram selecionadas de acordo com suas respectivas disponibilidades de tempo para a entrevista e foram apontadas por funcionários da escola sem qualquer exigência ou critério de participação na escola a priori. E por último, a professora selecionada atua na escola há muitos anos e não reside no bairro, o que contribuiu para um outro olhar acerca da realidade vivenciada pela escola.

É preciso dizer ainda que as entrevistas, durante o seu processo, passaram por alguns obstáculos como as constantes mudanças na gestão da escola, a não disponibilidade por parte de alguns em responder as questões e a ausência de outros que se disponibilizaram, mas não compareceram no dia e hora da entrevista.

Porém, superados tais impasses, foram realizadas e transcritas as entrevistas e, a fim de resguardar o anonimato dos sujeitos da pesquisa, foram utilizados nomes fictícios. A análise posterior será feita de acordo com a divisão dos blocos temáticos.

4.3.1. Bloco temático 1. A relação família-escola em um território socialmente vulnerável.

Duas questões iniciais relacionadas à descrição do território e ao contentamento (ou não) em morar no bairro mobilizaram esse bloco temático. Tendo em vista essa indagação inicial, as 5 mães entrevistadas consideraram o bairro em que a escola se insere como um local “bom” e tranquilo para se viver quando foi solicitado que descrevessem o bairro onde viviam. Contudo, quando questionadas se gostavam de residir no bairro, as informantes, com exceção de duas mães, apontaram que sofrem com o alto índice de violência, além dos problemas com tráfico de drogas.

Os excertos a seguir podem demonstrar o contentamento inicial de algumas: “Ah, eu acho um bairro bom, tranquilo.” (Mãe A). Outra mãe, de forma similar, responde:

Todo mundo julga ela violenta, tem bastante preconceito, mas tem 28 anos que eu moro aqui e para mim aqui é tranquilo. Assim... eu saio, faço minhas obrigações e volto de madrugada e nunca ninguém mexeu com a gente aqui em casa. Então eu gosto de morar aqui (Mãe R).

A menção à violência no território surge de forma branda para esta mãe. Em contrapartida, outro depoimento revela o receio de uma mãe em viver no bairro:

Bom, eu acho que assim... O lugar, quem faz é você. Você entra e sai a hora que você quer. Hoje o mundo da droga está em todo lugar. Se você não mexe com aquilo nada vai te afetar... Hoje em dia está difícil... Então você tem que fazer sua parte, ficar na sua, fazer o que tem de fazer... Não mexer com ninguém... Se te perguntar, você responde, se você viu, viu, se não viu também é a mesma coisa... Por que hoje em dia está difícil, então você tem que fingir de cega, surda e muda. Mas, assim... Aqui é tranquilo. Nesses 20 anos que eu moro aqui, ninguém nunca mexeu comigo, é um bairro muito bom, que tem de tudo, onde você faz amigos e onde se tem inimigos também, não é?! Mas, pra mim não tem diferença não, aqui ou outro bairro é a mesma coisa (Mãe G).

Como é possível observar, embora a entrevista não tivesse nenhuma pretensão de indução à temática referente à violência ou drogas, o depoimento acima evidencia nas questões iniciais da entrevista uma realidade presente no bairro.

Em contrapartida, a secretária responde: “a comunidade, eu não vou falar que ela é carente, mas é um lugar bom para morar, mas as pessoas não valorizam.” (Secretária S), a inspetora argumenta “(...) é um bairro bem violento, né. Assim, tem épocas que ele está bem violento.” (Inspetora Y). Já o discurso da professora, que não reside no bairro, lamenta pela carência das famílias, que acaba se refletindo nos anseios dos alunos:

São famílias carentes. Carentes assim né, com relação a alimentação, isso não. É carência mesmo de sonhar. As famílias aqui tem um problema no bairro que está com muita violência, então esta carência das famílias torna o anseio delas muito grande e no meu ponto de vista, essa carência delas, das famílias, passa para os alunos, que são os filhos e que a escola não consegue atender certas reivindicações vindas da família, porque também a escola não está preparada para isso (Professora O).

Quando a questão baseava-se na descrição do bairro os comentários não foram opostos e sim complementares. Todos, excluindo as mães A e B, que não se posicionaram muito a respeito, informaram sobre aspectos do bairro que corroboram com o que pôde ser verificado nas pesquisas observacionais e nos arquivos da escola: um bairro carente de perspectivas e que sofre com a violência.

Outro fator verificado foi a forma como as entrevistadas falavam do assunto. As que residiam no bairro, por exemplo, informavam que este era um bom lugar pra se viver, calmo e tranquilo, embora com certa violência. Em contrapartida, as entrevistadas que não residiam no bairro demonstraram receio em virtude do alto índice de violência.

Porque os meninos, eles não tem... Tudo que eles passam no bairro, na família mesmo, os anseios deles, eles descontam tudo na escola, você entendeu? Então toda agressividade, toda a falta de educação que eles fazem com a gente mesmo, tem outras pessoas que chegam às vezes, os visitantes, uma coisa assim, esse pessoal... Tem pessoa que sai daqui horrorizada pela falta de educação, mas isso aí é reflexo do que eles vivem aqui fora. E a escola não tá dando conta de solucionar estes problemas. Solucionar não né, sanar, porque solução, solução, só Deus é quem tem (Professora O).

Talvez seja possível elucidar a ideia de pertencimento ou de construção identitária no caso dos moradores, já que em um dado território podem ser criadas crenças e valores que geram uma identidade local. Ou seja, as situações vivenciadas pelas pessoas que ali vivem podem não soar como problemas.

Outra proposta de análise para essas respostas dos moradores do bairro é o conformismo atrelado à ideia elisiana nos *estabelecidos e outsiders*³⁰. Ou seja, embora estas mães estejam em um território de alta vulnerabilidade social e vivenciem a precariedade dessa realidade, se opor a isso é uma forma de ir contra os padrões e crenças do local. Contudo, chama a atenção as moradoras do território vulnerável que não são mães de alunos e que, ao fazerem a descrição do bairro, apontaram a violência como um dos grandes problemas sociais.

É uma comunidade assim muito mal vista, pelo menos no meu ponto de vista. E até os próprios moradores daqui tem um preconceito com relação à comunidade. Mas, tirando isso, assim, eu acho uma comunidade trabalhadora, acho que tem muitos trabalhadores aqui (Moradora do bairro J).

No meu ponto de vista é um bairro tranquilo, tem alguns problemas sim, com drogas, com certa violência, de vez em quando, aqui dentro têm essas pessoas mesmo que são envolvidas com drogas mesmo, mas relacionado a pessoas de bem nunca teve nada, aqui geralmente não tem assalto, não tem nem pessoas que invadem a casa dos outros pra estar roubando. O que a gente tem mesmo é a coisa das drogas, não vejo nada demais assim, eu acho um bairro tranquilo, em vista de muitos que eu vejo por aí a fora, ainda acho um bairro tranquilo (Moradora do bairro N).

Ambas entrevistadas residem no bairro desde que nasceram e estão envolvidas em algum órgão social, sendo a primeira responsável pelo salão comunitário e a segunda por um projeto social. O que chama a atenção na fala das duas é que a violência é apontada imediatamente ao descreverem o bairro onde vivem. No caso das mães, a referência à temática das drogas ou da violência só apareceu ao longo da entrevista, ao passo que para as moradoras ocorreu já na descrição do bairro.

Uma análise possível desse caso está relacionada ao fato de que essas mulheres do bairro estão diretamente ligadas a um número maior de famílias e, conseqüentemente, aos seus respectivos problemas sociais ou econômicos. No salão comunitário, por exemplo, ocorrem as vacinações, a catequese, as reuniões organizadas pela prefeitura de assistência social, entre outras. Já o projeto social abrange crianças do bairro e conta com um cadastro indicando as condições sociais em que as famílias se encontram. Assim como a escola, o salão comunitário e o projeto são centros de

³⁰ A obra de Norbert Elias (2000) elucida acerca da intensa pressão pelo conformismo e pelo controle demasiado da vizinhança em casos de opiniões contrárias aos padrões tradicionais do local.

referência, embora em menor escala, no território vulnerável. Sendo assim, também são locais de reprodução da desigualdade e vulnerabilidade social do território.

No quesito relação família-escola em um território vulnerável, nenhuma entrevista trouxe informações que se opõem. Todas apontaram para uma relação “boa”, sem conflitos e com frequência assimilada a ideia de parceria. As famílias também não mostraram objeção ou insatisfação frente às atitudes da escola. Lembrando que a ideia de relação família-escola existe por si só e independe da ideia de parceria ou de maior inclusão. Entende-se ainda que a palavra “relação” pode ser amplamente caracterizada.

Quando questionada acerca de sua relação com a escola, uma mãe respondeu: “Assim, eu sempre estou procurando saber das professoras dos meus filhos como que eles andam na escola. Sempre eu venho aqui” (Mãe A). Contudo, quando questionamos a ela sobre como deveria ser a relação entre a escola e as famílias ela preferiu não responder.

É possível associar essa ausência de resposta a um receio que existe em muitas famílias em intervir no processo educacional da escola. De acordo com Cléopâtre Montandon (2001) a família é considerada como consumidora ou cliente que nada sabe sobre pedagogia ou gestão escolar. Sendo assim, a única coisa que se deve fazer a respeito é informá-la apenas, embora essa informação nem sempre seja a mais importante e a mais satisfatória na opinião dos pais. No depoimento a seguir, por exemplo, uma mãe aponta o que lhes é comunicado durante as reuniões no ano letivo:

Os assuntos são sobre uniforme, sabe? Às vezes o filho da gente não tem e o outro já tem... Então, a escola daqui hoje está assim: se você tem uniforme você entra se você não tem você não entra. Então mais é sobre uniforme, sobre educação deles, material escolar, mochila... É sobre isso aí (Mãe J).

Para a autora, os pais são colocados como adversários a partir do momento em que as autoridades escolares esperam sua reação para agir. Isso desmotiva alguns, em especial aqueles que desejam uma relação de parceria construtiva, já outros vão suscitar o jogo e vão se tornar um grupo de pressão, estimulando sempre reações negativas.

Ainda na questão sobre relação escola-família, a secretária da escola e a professora respondem:

No meu modo de pensar eu acho que a família deveria participar mais da escola, e isso aqui não acontece, a gente não vê isso. Às vezes uma criança passa mal e a gente comunica com os pais e os pais não dão aquela atenção. E até mesmo pra tentar conscientizar os filhos de que eles precisam da escola e ter aquele respeito e não deixar tudo para a

escola, porque eu acho que eles delegaram a educação dos filhos para a escola e a responsabilidade deles mesmo, eles não têm (Secretária S).

Muito vaga (a relação). É como eu acabei de falar agora. O que acontece a escola está aberta. Só que com essa distância muitas vezes da família a escola também não busca meios pra poder chamar a família, aí a relação não é nada boa (Professora O).

Ambas reforçam a ideia de que a família interage com a escola, embora seja de forma “vaga”. A pedagoga da escola reforça que:

Então, não existe mais essa coisa de vir na escola, porque antes tinha muito teatro, muita coisa, os pais participavam disso, e hoje não. Hoje, os pais vêm porque a gente chama. Não existe essa coisa de vir e ver como que está e participar das atividades (Pedagoga C).

No entanto, ao passo que a secretária aponta certo descaso dos pais quando o chamado é feito pela escola, a fala da professora caminha em direção oposta ao afirmar que faltam meios estratégicos por parte da escola para que essa busque e solidifique sua relação com as famílias. Com isso, acaba por reconhecer também que essa relação deveria ser uma atitude a ser conduzida pela escola.

O que se pode inferir é que família e escola têm expectativas distintas no que tange ao processo de escolarização. Ao passo que a escola espera que as famílias eduquem moralmente seus filhos de forma que estes cheguem à escola aptos a receberem o saber formal e sistematizado, em contrapartida as famílias almejam uma progressão que não tiveram em suas gerações. “A gente espera mais participação né (das famílias). Que eles vejam a escola como uma projeção do futuro” (Pedagoga C). Já a mãe responde:

Isso aí é claro que ele vai aprender, né?! Daqui uns anos ele pode formar, tirar uma carteira de motorista, comprar um carro, ter tudo na vida, minha filha. Escola é bom demais, eu, no meu tempo, não estudei por que a gente morava longe demais da escola e não tinha como ir, né?! Não aguentava andar a pé pra lá e pra cá... Aí ia menos na escola... Quando estava chovendo não tinha ponte pra passar, nem cavalo pra ir... Aí por isso que não aprendeu nada. Meus irmãos todos são assim, só trabalharam no mato, nos canaviais (Mãe E).

Mas essas não são as únicas expectativas que não são sanadas. A escola retomou alguns papéis antes desempenhados pela comunidade civil ou religiosa e por outras famílias que se encarregavam de garantir certas aprendizagens às crianças. Atualmente a família depara-se com uma inovação de métodos pedagógicos, assim como uma extensão do sistema escolar que conta com diferentes tipos de especialistas que

supostamente orientariam as famílias, como assistentes sociais, psicólogos, médicos (MONTANDON, 2001).

O discurso da inspetora de alunos tende a ser parecido com o da professora e da secretária no que tange a inserção das famílias na vida escolar.

Olha, a escola sempre, principalmente nessa, nessa direção, sempre teve a intenção de estar fazendo com que as famílias participem, com as reuniões de pais. Só que é uma participação mínima dos pais. Eu sempre ressaltai isso. Não vêm todos os pais. Então a participação é mínima dos pais (Inspetora Y).

Após essas respostas da professora e da inspetora, é possível notar que, do ponto de vista da escola, os pais deveriam participar mais das atividades e reuniões da escola, mas confessam que faltam melhores formas para que essa relação seja estreitada. Nesse momento, novamente a ideia de relação é atrelada a noção de participação ou de inserção das famílias na escola, e todos levam à compreensão de que uma relação “melhor” se daria caso houvesse mais participação das famílias em reuniões.

Eu acho que as famílias deveriam ser mais presentes, por que isso incentiva a criança... Que nem quando vai entregar o boletim a criança fica assim, toda... Então, imagina quando o pai ou a mãe não vai, então já é um “desincentivo” para a criança, então eu acho que a família deve estar junto com a escola mesmo (Mãe R).

Eu acho que a família deve contribuir comparecendo nas reuniões, procurando saber como está o desenvolvimento dos filhos na escola. Eu acho que assim já está contribuindo já (Mãe J).

Em contrapartida, a secretária aponta para uma falta de zelo dos pais em relação aos filhos, atribuindo à escola o papel de educar não apenas cognitivamente, mas também cuidando de hábitos que seriam da família, como a saúde, por exemplo. Para Érnica e Batista (2011), como em territórios de alta vulnerabilidade social as famílias tendem a contar com menores recursos culturais, o desencontro entre a cultura escolar e familiar é inevitável. Isso explica a crítica da secretária quanto a falta de hábitos nas famílias que auxiliem no processo educacional dos filhos.

Mas, apesar da pouca participação dos pais na escola, todas as funcionárias apontaram para o fato de haver poucas reuniões e de que a presença dos pais na escola não acontecer espontaneamente. Logo, deveria partir da escola uma posição de chamada das famílias. “Se a gente chamar eles vêm (...). Mas nas necessidades que a gente tem tido, realmente tem vindo, não 100%, mas uns 70% tem comparecido sim.” (Diretora J), a secretária e a professora respondem:

Eu acho que deveria ter mais um entrosamento, mais reuniões e os pais chegarem à escola não para cobrar dos professores, diretores, do corpo de gestão da escola, deveriam participar mais pra ver o comportamento dos filhos porque realmente aqui é muito difícil, a gente vê o descaso das famílias (Secretária S).

Na verdade eles não buscam. Vem aqui para poder reclamar, né. Mas na minha opinião, se a escola estivesse mais bem organizada, poderia atender melhor as famílias, porque elas não tem onde recorrer (Professora O).

A mãe entrevistada A, embora demonstre durante a entrevista ser uma pessoa de baixo capital cultural, responde: “Eu acho que deveria ter um pouco mais de reunião, são poucas reuniões que tem na escola, reunião com os professores, com diretores também, quase não tem. Costuma ter uma vez por ano a reunião.” (Mãe A). Logo, de acordo com a fala dessa mãe, a ideia de relação associa-se à de parceira, e o aumento no número de reuniões é apontado como uma melhoria na relação família-escola.

Com relação a esse aspecto, todos corroboraram para o fato de que a escola organiza poucas reuniões, mas que o fato se dá devido a uma constante alteração na gestão da escola fazendo com que os projetos nela realizados sejam cada vez mais fragmentados. As escolas situadas em locais mais abastados tendem a ter profissionais mais qualificados e experientes, ao passo que as vizinhanças mais pobres recebem em menor número de profissionais qualificados e tendem a reter em menor número de bons profissionais (AINSWORTH, 2002; JENCKS e MAYER 1990 *apud* RIBEIRO e KOSLINSKI, 2009, P. 358).

Todas concordaram que a falta de reuniões prejudica o estreitamento da relação família-escola, contudo, com relação a uma “abertura” por parte da escola às famílias, todas expressaram que essa abertura poderia ser maior caso a escola fizesse mais convites às famílias e às demais pessoas que vivem no bairro, mas que isso não acontece por conta de uma constante fragmentação nos projetos da gestão.

4.3.2. Bloco temático 2. A importância da escola enquanto instituição social e educacional.

Não foram postas em dúvida a importância da escola enquanto instituição social e dotada do saber. Contudo, não foram encontrados indícios de que a escola se envolve diretamente e efetivamente com problemas e situações apontadas pelas pessoas que

vivem no bairro. Para a mãe A, por exemplo: “Ah, eu acho que a escola não se envolve muito não. No meu ponto de vista não” (Mãe A). A secretária da escola também argumentara que, enquanto diferencial na vida do bairro e nos problemas vivenciados por ela, a escola não tinha uma ação efetiva. Ao mesmo passo, a inspetora, que também reside no bairro, respondeu apenas que aos sábados, quando acontecem feiras e eventos em geral, a escola faz o convite à comunidade e às famílias, porém, quando perguntamos se estas atividades estavam acontecendo no momento, ela respondeu que não. No entanto, a diretora atual da escola afirma outro ponto de vista sobre a participação da escola nos problemas e situações vivenciados no bairro que chegam até a escola através dos alunos

É o que já estamos fazendo. Mostrando pra eles a importância que eles têm. Que eles não são diferentes de ninguém, entendeu. E trabalhando justamente a autoestima deles, os valores deles, valorizando cada um dentro da sua necessidade. Nós temos aqui alunos que são artistas e a gente está tentando resgatar isso (Diretora J).

Conforme a fala da diretora, a escola trabalha no intuito de auxiliar os alunos a se auto valorizarem, já que a escola conta com grande número de alunos desacreditados, isso segundo a diretora que trabalha na escola há pouco tempo. Já com relação ao diferencial na educação fornecido pela escola, a análise da fala da mãe entrevistada remete a Bourdieu (1998), apontando o valor depositado na instituição escolar ao almejar o sucesso no futuro profissional. A mãe responde:

A escola tem um grande papel, está influenciando, professores vêm qualificados para dar aula, principalmente pra crianças, meus filhos são de sete e quatro anos. Sempre tem professores mais pacientes, entendeu? É isso. A escola é pra estar ajudando nossos filhos também, pra estar desenvolvendo nossos filhos. Igual, meu filho de quatro anos ele era bem tímido, ele não pronunciava muito com as pessoas, e depois que ele veio pra escola, aí ele começou a conversar mais, a brincar mais com os outros coleguinhas deles (Mãe A).

Percebe-se que, apesar de essa ser a fala de uma única mãe entrevistada, que existe uma grande confiança por parte desta família na escola para com a educação de seus filhos. As famílias de classes populares tendem a depositar na escola a esperança por um futuro melhor dos filhos. Para Lahire (2008), esse representa um traço da ordem moral e doméstica das famílias populares que se submetem à autoridade escolar. Já que não conseguem dar o devido suporte educacional, muitas famílias de classes populares dão grande importância ao “bom comportamento” e ao respeito à autoridade do

professor. Do ponto de vista da secretária da escola, quando questionada sobre a importância da escola enquanto instituição social, ela responde: “Eu acho que é mais na ajuda, na orientação dos pais. Esse trazer a criança para a escola e incentivar os filhos a estudar pra ter um futuro melhor” (Secretária S). A inspetora responde: “Porque a escola a todo momento vive querendo, que posso dizer, modificar, né. Quer que o aluno aprenda, querendo que o aluno conheça” (Inspetora Y). Quando questionamos sobre de que forma a escola se torna um diferencial na vida dos alunos ela responde

Ah... Eu acho que são os projetos. Igual, tem o projeto do pessoal do meio ambiente aqui. Tem o projeto da, do pessoal da UFOP, que eu achei muito legal. O pessoal de História estava mostrando a cidade, no caso, nós temos uma cidade histórica e eles estavam inserindo os alunos na própria cidade histórica deles que eles não conheciam, entendeu? Os pontos turísticos, as igrejas, os monumentos históricos. Aí eu achei isso bem legal porque às vezes a gente mora aqui, até mesmo o próprio bairro e não conhece. Não sabe da história do Ribeirão do Carmo, a Capelinha de São Sebastião que foi uma das primeiras capelas aqui. E a Casa de Vicente que foi a primeira Câmara, entendeu? Eles terem conhecimento disso. O próprio nome da escola: Santa Luzia, eles conheceram quem foi Santa Luzia, entendeu? Acho que foi um projeto bem legal (Inspetora Y).

Em contraposição, a professora entrevistada demonstra certa decepção quando questionada se a escola representa um diferencial na vida daqueles alunos. Em outras falas a professora expõe que a realidade do território, que lida com o tráfico e com a violência, não oferece perspectiva na vida dos alunos e faz com que eles percam os sonhos e a esperança em um futuro melhor. Por isso, em sua visão, na vida daqueles alunos a escola não representa um diferencial. Para ela:

Eu acho que para eles, não... eu acho que eles... e por causa de tantos problemas eles também deixaram de ter aquele amor pela instituição, sabe. Eles não vêem isso aqui como escola não. Porque eles vêm aqui para tudo, menos para estudar. Eles não estão preocupados em passar, nada. Eu acho até que isso está relacionada com a falta de sonho. Por eles não sonham com nada... Que importância tem vir pra escola. Nenhuma. Não é? (Professora O).

Através da fala dessa professora é possível identificar um perfil comum ou uma homogeneização dos perfis de alunos oriundos de territórios vulneráveis. De acordo com a pesquisa de Érnica e Batista (2011) existe uma forte tendência desses alunos vivenciarem os estigmas e preconceitos recaídos sobre eles, e ainda reproduzirem o padrão de sociabilidade fomentado pela segregação social que não condiz com o funcionamento da escola.

A alusão à ideia de preconceito contra os excluídos também é referenciada por Elias (2000). Praticamente todas as sociedades estigmatizam outros grupos como sendo grupos de status inferiores ou de menor valor. Tradicionalmente o conceito de “preconceito” é usado como símbolo unificador para o desprezo de grupos, de palavras e de atos. Mas a natureza do preconceito, o motivo pelo qual um grupo estabelecido encara outro grupo outsider como estando em uma posição mais baixa e tendo menos valor, permanece normalmente sem esclarecimento.

Quando questionadas sobre a interferência do território e das famílias na escola, ou sobre a possibilidade de abertura da escola a algum projeto ou movimento do bairro, todas fizeram menção a um projeto intitulado “Alferes” que, segundo os depoimentos, trabalha com as crianças da escola que residem no bairro a fim de afastá-las da violência e das drogas. Aparentemente, existe um espaço no próprio bairro onde o projeto é realizado, no entanto, a escola cede espaço quando necessário para palestras e eventos afins. Como afirma a secretária:

Eu acho que esse projeto que ta tendo agora, o Alferes, ele é que tá trazendo a família, não é a escola, é só família e comunidade. Foi o cabo Vanderlei é que trouxe esse projeto pra cá, porque a violência era demais, muita criança começando a entrar nas drogas. Aí ele teve a ideia de trazer esse projeto pra cá. Acontece assim (na escola), as palestras, um vídeo passa aqui, mas aqui na frente, na casa cedida pela Paróquia (Secretária S).

A inspetora também faz alusão a outro movimento que ocorre na escola: “aqui na própria escola acontece a catequese que seria no salão” (inspetora Y). A partir do depoimento, é possível verificar uma influência da religião católica no território e que se reflete na escola, ainda que de forma pequena, ao menos na utilização do espaço escolar. Outro fator interessante é pensar que o espaço escolar ultrapassa a ideia única de sala de aula e vai além, tornando-se também um espaço alternativo para projetos sociais e religiosos. A mãe entrevistada, em contrapartida, desconhece o projeto “Alferes”, e quando questionada se ela ou as pessoas do bairro promovem alguma atividade com a escola ela responde que não, mas que participa de eventos na escola quando ela é convidada. Ela exemplifica fazendo alusão a uma excursão que ocorreu há pouco tempo e diz que no passado isso não acontecia. Ou seja, na visão dela, no passado a escola era menos aberta às famílias.

Em contraposição ao que responderam os funcionários da escola: “A escola está sempre de portas abertas, igual eu falei com você, entendeu. Indiferente da gente fazer

qualquer coisa, qualquer evento, a gente tá sempre convidando os pais para ficar aqui” (Diretora J). A secretária da escola argumenta que no passado a escola era mais aberta ao bairro devido à direção muito flexível da época e diz que atualmente a escola é aberta, mas que deveria:

Chamar mais os pais, porque assim, ter aquele, como que eu posso falar. A gente vê muito em escolas particulares a família com a escola, ter esse momento, o dia a dia pra ter confraternização, entre os pais, os alunos e os funcionários da escola. Acho que ficaria bem legal também, pra conhecer o trabalho também. Não só aquela parte de professor e aluno, mas a convivência, a amizade, pra saber como a pessoa é. Eu acho que ficaria legal também (Secretária S).

Aqui já teve a gincana dos pais. Já teve... Mas aí... Quando teve, era festa pras mães. Foi uma festa da família, né. Pode até chamar de festa da família. Aí também teve a participação dos alunos com os pais, sabe. Aí fizemos brincadeiras, aquela brincadeira da cadeira, várias brincadeiras com os pais. Com as mães, né?! Porque isso aí é mais as mães. Mas foi mais de primeira a quarta... Mesmo assim eu fui lá assistir e tudo... Eu sempre gosto de está envolvendo. Que geralmente as coisas aconteciam mais de primeira a quarta e agora nem de primeira a quarta mais está acontecendo. Aí do sexto ano, que são maiores a gente fazia atividades mais com eles mesmos. A gente gostava de fazer gincana porque a gincana envolvia. A gente fazia gincana do turno da noite e da manhã e eles vieram. Pra você ver como é que era, está vendo. De repente a escola foi perdendo totalmente o rumo. O que a gente conquistou em 10 anos nós perdemos em menos de 1 ano (Professora O).

Já a professora também argumenta que a escola é aberta, mas que faltam meios para que essa abertura seja concretizada e ainda que no passado essa relação era mais frequente. Contudo, algumas mães acreditam que, na atualidade, essa abertura seja maior: “ Agora que eles estão deixando mais os pais participarem. Nos passeios assim, sempre eram os professores mesmo que iam. Agora estão deixando os pais irem (Mãe

A).” Outra mãe argumenta de forma similar:

[...] Hoje ela é melhor. Antigamente ela não tinha uniforme, não dava material. A escola antigamente, as condições dela eram muito ruins, não tinha alimentação... Então hoje a alimentação dela é boa, dá fruta no horário certo, eu não tenho nada a reclamar da escola daqui não (Mãe J).

Nenhuma mãe entrevistada demonstrou que no passado a escola era mais aberta às famílias. No entanto, a ideia de abertura para ambas merece atenção: a primeira por mencionar os passeios e a segunda ao falar do material e da alimentação escolar. De acordo com estas falas observa-se que a precariedade social destas famílias promova

uma expectativa na escola que contemple as suas necessidades básicas. Conforme a criança recebe material escolar, uniforme e alimentação de qualidade, por exemplo, as famílias com baixo capital econômico vêm na escola a instituição social que arca com as necessidades locais do território.

Para Montandon (2001) a escola tem e não tem se aberto às famílias. Comparado ao início do século XX, verificou-se importantes mudanças a respeito. Mas, se a educação pré-escolar se abriu em larga escala, o mesmo não foi verificado com as escolas de 1º ciclo. Nos países onde houve essa mudança o que se observou em primeiro lugar foram as experiências de participação dos pais na vida da turma, ao lado dos professores, desempenhando um papel de ajuda, como co educadores. Sob outro ponto de vista, há as experiências nas quais os pais se tornam alvo das intervenções do sistema escolar, já que a escola lhes ajuda ou dá suporte em todos os domínios que tenham a ver com o trabalho escolar. O depoimento da pedagoga sugere uma boa resposta acerca do por quê dessas mudanças na abertura da escola ao longo dos anos:

O que eu vejo falar, que eu não estava aqui né, mas o que eu vejo falar é que era bem assim mais próximo. Tinha menos alunos também, a comunidade, eu acho que vários fatores também que interferem né, então a quantidade de alunos, era mais fácil estar indo nas casas né. A problemática era muito menor, apesar de ter indisciplina, mas hoje a gente tem um turbilhão de coisas pra fazer, secretaria exigindo números e mais números, então a gente fica muito preso dentro da escola, então eu acho que ao longo do tempo isso veio distanciando sim. A questão dos projetos que envolviam muito as famílias na escola, eu acho que isso a gente deixou perder também. Eu estou aqui há 10 anos, então ao longo desses 10 anos eu vi que a coisa foi realmente se perdendo né e por ter essa mudança dos diretores cada um pensa de um jeito, e a gente vai seguindo aquele pensamento do diretor que veio e a gente acaba com isso. Mas eu acho que essa questão assim de ter aumentado muito o fluxo, porque a gente tinha 300 alunos, aí passou para 700 e hoje caiu o número de novo, nós temos 400 alunos. Então tinha poucos alunos, a escola até que ela foi sendo acreditada que os pais colocassem os filhos aqui, demorou um pouco. Então a demanda hoje aumentou muito, a gente fica preso muito a esses problemas, a coisas burocráticas, a indisciplina, coisas aqui dentro do prédio e esquece um pouco desse outro lado de chamar a comunidade de novo pra escola (Pedagoga C.)

Quando questionamos os entrevistados sobre como a escola lida com os problemas ou situações vivenciadas pela comunidade local, em nenhuma das respostas houve o apontamento de uma ação efetiva da escola, embora em questões anteriores todos apontassem reflexos da violência do bairro na escola, como pode ser verificado a seguir:

Muitas pessoas, professores, por exemplo, costumam ter medo de dar aula aqui na escola porque tem alunos agressivos, eu acho que atrapalham um pouco (a escola). Porque o bairro aqui é bem agressivo né... Alguns alunos (Mãe A).

Porque muitos professores têm medo de vir dar aula aqui, por causa dos acontecimentos. Assassinatos, tráfico de drogas, ameaças de morte e não pode chamar atenção de aluno porque os pais vêm brigar. Eles são ameaçados a todo instante aqui na escola. E até a gente, funcionário, a gente trabalha assim, mas com certo receio de falar alguma coisa assim com os alunos e no final da aula eles querer bater, agredir a gente (Secretária S).

(...) Até nas brincadeiras das crianças elas brincam de polícia/ladrão, traficante e polícia. Tudo que eles às vezes vão fazer já estão brigando, é ameaçar, falar que vai matar, entendeu (Inspetora Y).

O que se pode verificar através das falas acima é que a violência é vista pelos entrevistados como fator prejudicial ao desenvolvimento da escola e, conseqüentemente, dos próprios alunos, uma vez que as brincadeiras dos alunos refletem a violência das ruas. Tal fato também pode ser corroborado através da pesquisa de Érnica e Batista (2011), ao argumentarem que quando ocorrem situações de conflito fora da escola, acabam repercutindo em episódios de violência no interior dela.

Contudo, na fala dos funcionários da escola que não residem no bairro, já é possível verificar uma certa preocupação com a realidade vivenciada fora da escola por esses alunos. A violência, nesses depoimentos, é interpretada como um reflexo da localidade e acaba interferindo na própria educação dos alunos.

A própria localidade, há muito preconceito, o pessoal aqui eu acho que tem a autoestima bem baixa, entendeu, eu acho que isso atrapalha um pouco, mas aqui tem pessoas inteligentíssimas, pessoas muito boas de serviço, mas que não sabe aproveitar isso que tem, eles se sentem discriminados por causa do bairro que eles vivem e eu acho que isso tudo é uma cultura que tem que acabar... A cultura que eles trazem de casa, dependendo do sofrimento que eles têm em casa, eles refletem aqui na escola. Dependendo do que eles sentem, da necessidade que eles têm em casa reflete aqui. Nós temos alunos que vêm à escola, que ficam sem alimentação até a hora do recreio. Então isso influi na aprendizagem dentro de sala, influi no rendimento dele. Então eu acho que isso é bem presente aqui (Diretora J).

De acordo com Koslinski e Ribeiro (2009), esse fenômeno de influência mútua entre os pares onde os pares pode ser chamado de modelo epidêmico. Ou seja, se os

adolescentes de uma comunidade abandonaram ou desistiram da escola e se engajaram em crimes, outros adolescentes terão propensão a ver esses fatos como aceitáveis.

Eles (os alunos) descontam tudo na escola, você entendeu? Então toda agressividade, toda a falta de educação que eles fazem com a gente mesmo... Tem outras pessoas que chegam às vezes, os visitantes... Tem pessoa que sai daqui horrorizada pela falta de educação, mas isso aí é reflexo do que eles vivem aqui fora. E a escola não está dando conta de solucionar estes problemas. Solucionar não né?! Sanar, porque solução, solução só Deus é quem tem (Professora O).

Embora os discursos das entrevistadas com relação a essa pergunta não se oponham, é possível perceber que a interpretação daqueles que residem no bairro diferencia-se daqueles que apenas trabalham na escola. Para Érnica e Batista (2011), as famílias que residem no território vulnerável tendem a tornar-se um *continuum* indiferenciado dele. Uma das consequências disso é que em geral não conseguem superar os padrões do território para a criação de um ambiente propriamente escolar.

A diretora J e a professora O, por exemplo, interpretam que a realidade dos alunos não só se reflete na escola, como também é a caracterização do que esses alunos vivenciam nas ruas. A precária realidade do bairro apresentada pelos entrevistados, segundo os mesmos, acaba interferindo na escola. É o que também confirma o depoimento da pedagoga da escola:

Eu acho que assim, essa questão é até interessante, porque como lá fora a gente vê o aspecto de droga, da sexualidade assim, eles convivem com isso muito cedo, isso não se dá na escola, o reflexo de forma assim que essa falta de interesse em estudar, porque eles convivem com o dinheiro fácil, com essa coisa lá, mas isso não acontece dentro da escola. Então assim, essa questão do que acontece lá fora eles não trazem pra dentro da escola. Mas o que eu acho que reflete mesmo é essa falta de interesse dos meninos, por eles terem acesso à sexualidade mesmo, a coisa mesmo que se dá muito, de uma forma muito assim, eles não vêem a questão da idade, é tudo muito cedo pra eles e essa questão também das drogas, do dinheiro muito fácil isso interfere, o reflexo que eu vejo na escola é essa questão de eles não terem essa, porque estudar, pra que estudar porque eu consigo dinheiro fácil do mesmo jeito. Então eu vejo esse reflexo aqui dentro da escola, o que dificulta um pouco o trabalho da gente (Pedagoga C).

De acordo com Koslinski e Ribeiro (2009) ou com Érnica e Batista (2011), em territórios de alta vulnerabilidade social os estigmas por parte da direção da escola e dos professores acaba sendo inevitável. Talvez ainda seja prudente dizer que se universalizou o acesso da população a um modelo escolar que não pode ser

universalizável. Tal modelo tem em suas bases históricas e culturais o desenvolvimento de um modelo educacional voltado para um público muito diferente do atual, e o resultado disso são as desigualdades sociais sob uma forma de exclusão branda; os alunos continuam matriculados mas o modelo de ensino é incapaz de lhes assegurar condições de aprendizado e de desenvolvimento (ÉRNICA e BATISTA, 2011). Ou seja, de acordo com os autores, o modelo escolar não está preparado para lidar com as diversidades econômicas, sociais e culturais do público em questão, especialmente tratando-se de um território de alta vulnerabilidade social.

Isso faz com que não haja uma projeção de futuro educacional por parte daqueles alunos, já que, em geral, eles estão inseridos em uma realidade na qual nem mesmo a educação escolar soa como uma oportunidade de sucesso para o futuro profissional. Ainda há esperança na fala de alguns profissionais e na fala da mãe A que fornece a seus filhos uma educação e um futuro melhor. Alves et al (2012) demonstraram que há expectativas positivas por parte das mães em relação à escola e à escolarização de seus filhos, contrariando-se assim uma hipótese de que as famílias pobres ou situadas em territórios vulneráveis não valorizam ou tratam com indiferença a vida escolar dos filhos.

Contudo, insistentemente foi possível perceber que as interrupções nas gestões da escola afastam a continuidade de qualquer projeto que se inicie. As notas baixas nas avaliações nacionais representam um reflexo desta falta de projeção ou ainda de fatores presentes em um território de alta vulnerabilidade social. O fato também pode ser corroborado pelas pesquisas de Érnica e Batista (2011) ao argumentarem que quanto maior é o índice de vulnerabilidade social em um território, menores são as notas das escolas nas avaliações nacionais.

4.3.3. Bloco temático 3. Influência e participação na escola das famílias e de membros do território socialmente vulnerável.

Este bloco em questão dedicou-se a investigar como a escola lida com a participação ou a interferência das famílias e de pessoas do bairro e como essas pessoas analisam suas respectivas inserções no universo escolar. Todas as entrevistadas também citaram órgãos como colegiados, associação de pais e mestres (APM) e qualquer outra organização que tivesse relação com a escola ou interferisse nela.

Com relação à participação da família e à “abertura” da escola, obteve-se a seguinte resposta:

A escola está sempre de portas abertas, igual eu falei com você, entendeu. Indiferente da gente fazer qualquer coisa, qualquer evento, a gente está sempre convidando os pais para ficar aqui. No momento a escola está meio parada devido a obras e você pode ver que está limitado. Então no momento a escola tá passando por uma reforma justamente pra isso, pra poder acolher a comunidade melhor, para que eles se sintam melhor (Diretora J).

Contudo, uma mãe menciona que: “Não dá (abertura) por que assim... quando a gente vai nas reuniões só eles que falam então eles não aceitam que ninguém fale. É assim (Mãe J). A presidente do salão comunitário corrobora com a fala da mãe: “Eu acredito que é porque é uma escola municipal. Onde geralmente os governantes que determinam o que deve ser feito e pronto, não pede muita opinião das pessoas não.” (Membro do bairro J).

A referência a agentes ou órgãos externos como Salões comunitários, Associação de bairro, conselhos ou APM (Associação de Pais e Mestres) mostrou uma inconstância na fala dos entrevistados. Embora a presidente do salão comunitário afirmasse que não há interferência direta do salão na escola, a menção ao salão comunitário enquanto agente externo que utiliza do espaço escolar para suas atividades foi citada apenas pela pedagoga:

O que mais tem interferência é o salão comunitário, porque como a maioria das pessoas envolvidas na comunidade trabalham na escola, então esse link, ele é mais fácil do que igual a Associação de bairro que eu to te falando, que a gente nem, eu pra te falar a verdade nem sei quem é o presidente. Tem também essa questão que aqui tem muitos evangélicos, a gente não faz um link com esses evangélicos, com os pastores, no caso, pra está ajudando a gente a trabalhar, alguma coisa, que é mais assim direto mesmo é o salão paroquial aqui. Então a gente sempre tá divulgando alguma coisa, fazendo alguns trabalhos em conjunto, então assim, o mais forte é isso. (Pedagoga C).

Alguns dizem que existe a APM, outros dizem que existe conselho ou colegiado, outros ainda dizem que a associação existe, mas não é ativa. Com relação ao conselho, por exemplo, a pedagoga responde: “Existe o Conselho, mas ele não atua. Ele está lá no papel, foi feito tudo conforme as recomendações, mas hoje, se você me perguntar, ele não atua.” (Pedagoga C). E o discurso da professora caminha na mesma direção:

Agora, o colegiado, ele existe. Teve eleição ano passado e tudo mais. Só que como tudo, parou ali. O colegiado não tomou posse, o colegiado não

atuou em nada relacionado com a escola. As pessoas não levam nada a sério (Professora O).

Nos antigos arquivos da escola foi possível verificar que a instituição contava com um conselho e que nele havia a participação de membros externos da escola, como a família. Na atualidade, a resposta mais precisa que obtivemos foi que a APM não existe na escola e que ela conta com um conselho que foi eleito no último ano (2012). Contudo, ainda que registrado, devido às mudanças na gestão, o conselho não foi convocado desde então, e suas atividades no momento inexistem.

Nem mesmo nas atas da escola foram encontradas referências às APMs. No bairro, segundo os depoimentos, não há uma associação de moradores, mas há um salão comunitário. Contudo, nesse espaço acontecem apenas atividades religiosas referentes à igreja católica e segundo os entrevistados, o salão “pode” contar com a escola, mas não há uma ação direta de interlocução entre o salão e a escola.

Outra constante menção evidenciada foram as mudanças na gestão política da cidade. Pelo que se pôde observar, a cidade é muito motivada pelo movimento político, e as repercussões no campo da educação são quase que evidentes. Com as constantes mudanças de prefeito, por exemplo, muda o responsável pela secretaria de educação e os diretores das escolas municipais. Com isso, de acordo com alguns dos entrevistados, nenhum projeto tem continuidade.

Hoje não tem mais (uso da escola pelo salão) pela mudança da Secretaria de Educação, então hoje não tem mais. Porque antes a gente podia utilizar o espaço da escola, por exemplo, para um almoço beneficente, alguma coisa assim, mas hoje não pode mais. Hoje eles não permitem isso mais (Membro do bairro J).

A gente tava com uma... A gente tava com a direção assim, bem, bem preocupada no início do ano aí de repente ela já não pode ficar, aí trocou. Então essas trocas... E aí, quando troca a direção, até que vai começar tudo de novo, aí não dá tempo de começar porque a moça já saiu também, porque ela não adaptou. Não adaptou... Transferiu para outra escola. Então essas coisas, tudo atrapalha demais a nossa escola (Professora O).

Como foi possível perceber, as constantes mudanças na secretaria de educação da cidade e, conseqüentemente, da direção da escola, são apontadas como um problema no sentido de impedir a continuidade de projetos na escola. Embora a mudança na gestão não seja apontada como um problema para as famílias durante as entrevistas, notou-se que nem mesmo elas sabiam das mudanças, na maior parte das vezes.

Contudo, as famílias “reconhecem” o apoio do município devido ao suporte social oferecido pela prefeitura, como o fornecimento de uniformes, merenda, material escolar, mochilas e calçados.

4.3.4. Bloco temático 4: Mudanças na legislação e influência na escola

As constantes mudanças na gestão da escola foram citadas em muitos depoimentos dos entrevistados como um fator problemático para o desenvolvimento da escola e das atividades nela desenvolvidas. Como a cidade tem sofrido com uma intensa e constante modificação das lideranças políticas, e como os cargos da direção e da vicedireção escolar não são eletivos, quando um prefeito na cidade é eleito, mudam também os responsáveis pela secretaria de educação e, respectivamente, os diretores e vicediretores das escolas municipais. Todos, sem exceção, apontaram este fato como um problema de grande importância, que afeta não apenas os projetos que acontecem na escola, como também a continuidade dos mesmos.

Os depoimentos corroboram, assim, com a pesquisa de Victor Paro (1992) ao tratar da importância da gestão para o desenvolvimento escolar. Nesse sentido, é possível afirmar que mesmo com baixo capital cultural, as famílias reconhecem o quanto isso tem sido negativo para a escola. Todos, em suas falas, ainda que as questões do roteiro não fossem sobre o tema, mencionavam que as propostas na escola não tem continuidade, uma vez que não se sabe ao certo quanto tempo aquele diretor permanecerá na escola. Para se ter uma ideia, até o atual momento da pesquisa (2012/2013), o diretor que se encontrava na escola já era o 4º desde que esta pesquisa se iniciou (outubro/novembro de 2012). Logo, isso representa uma influência negativa, claramente perceptível pelos entrevistados.

Com relação à legislação, as mães entrevistadas desconhecem qualquer incentivo do poder municipal, estadual ou federal que determine a interação entre família e escola.

Algumas, de forma geral, acreditam que a prefeitura auxilia, mas pareceram não entrar muito no assunto por falta de maiores conhecimentos a respeito. Contudo, elogiaram a prefeitura quanto ao fornecimento de merenda, de uniformes e de material escolar.

Quando questionamos se elas conheciam a LDB de 1996, o ECA de 1990, ou alguma política pública que tratasse da relação família-escola, a maior parte desconhece.

Já a diretora, a secretária e a inspetora disseram que conheciam, porém a diretora disse que não pode “trabalhar” a lei diretamente na escola devido ao curto tempo na mesma. A secretária não soube informar a respeito, e a inspetora disse que conheceu as leis no curso de graduação. Já a professora disse que, em geral, quando precisa ou quando tem alguma dúvida, recorre ao ECA ou à LDB de 1996 para ver um direito ou dever relacionado aos alunos, mas não mencionou que existe ou existiu alguma ação direta da escola após a implementação das leis e nem que elas tiveram influência direta no papel da escola em relação às famílias.

O regimento tem tudo isto. Mas, estudar o regimento, por exemplo, todo ano que a gente chega na época do final do ano, está andando com o regimento na mão. Porque, é igual você está falando. Tem que ser um estudo, não é?! Pra gente poder realmente conhecer e saber o caminho que a gente vai seguir. Porque é igualzinho a LDB, a Lei de Diretrizes e Bases, tem de tudo que você estudou pro concurso, porque pra fazer um concurso você tem que estudar, aí acaba guardando alguma coisa. Mas aquele compromisso mesmo de conhecer, eu pelo menos estou falando de mim. Eu não peguei pra ler... Eu conheço (Professora O).

Quando o assunto era as mudanças na legislação e possíveis influências na vida da escola, das famílias e do bairro, foi possível notar que pouco ou quase nada foi alterado. Todos os entrevistados revelaram conhecer, ao menos de nome, a LDB de 1996 e o ECA de 1990, mas sequer tinham conhecimento sobre o que está previsto quanto à relação entre família, escola e bairro. Os funcionários da escola que demonstravam um pouco mais de conhecimento a respeito admitiram recorrer ao estudo da lei apenas em momentos problemáticos com alunos em situações de indisciplina demasiada, por exemplo.

Quando questionados sobre a existência de um estudo conjunto das leis, todos responderam que não, e que nem mesmo eles haviam feito um estudo extenso das mesmas. No entanto, há um aspecto importante a ser destacado: todos os entrevistados apontaram que a frequente mudança de gestão política da cidade acaba se refletindo em seu sistema educacional. Ou seja, quando se altera um prefeito, altera-se também o responsável pela secretaria de educação e, conseqüentemente, a direção das escolas municipais. Logo, os projetos não só não têm continuidade, como correspondem ao movimento político da época. Sendo assim, surge uma inquietude que logo é sanada pelos próprios depoimentos: como Leis nacionais, a exemplo dessas já citadas, são auferidas e materializadas sem um apoio ou suporte de um órgão maior até sua chegada

e a prática nas escolas? A resposta é que simplesmente vão chegando, de forma lenta e sem causar grandes alterações. E assim, a escola caminha de acordo com a gestão da época e se orientando pelas próprias diretrizes ou pela demanda que vai surgindo, e não pelo que está previsto na lei.

Considerações finais

Esta pesquisa reitera que a família é de importância fundamental e tem ação mediadora nas influências culturais na vida do indivíduo. A maneira como filho/aluno pensa e age está intimamente ligada ao seu capital cultural familiar, embora não necessariamente isso seja uma regra. Com as mudanças na sociedade, transformam-se também os padrões familiares e a função social de cada indivíduo, o que consequentemente reflete no desempenho de cada sujeito na sociedade. Isso reflete-se no meio social em que o indivíduo se insere e na instituição na qual ele frequenta. Logo, a escola é o lugar de reprodução social da desigualdade social e da precariedade econômica em territórios de alta vulnerabilidade social.

Vários fatores tentam explicar a diferença entre a qualidade das escolas situadas em vizinhanças onde há maior concentração de pobreza. Alguns se relacionam com a ideia de infraestrutura e até mesmo com a capacidade de gestão da escola. No entanto, a pesquisa assim como a bibliografia consultada revela que a influência do território vulnerável é aparente.

Cabe lembrar os objetivos que motivaram essa pesquisa, que foram os de: investigar como se dá a relação família-escola em um território de alta vulnerabilidade social; investigar, a partir da fala de funcionários da escola e das famílias, como se dá a relação família-escola na atualidade, estando em um território de alta vulnerabilidade social; e contextualizar o território vulnerável e as famílias de baixa renda do bairro São Sebastião propondo paralelos entre o passado e o presente.

As entrevistas demonstraram o lugar de destaque que a escola ocupa no bairro, ao se constituir em uma das grandes referências para a população que alí vive. Tal centralidade também é observada na literatura utilizada neste estudo, demonstrando que em locais periféricos existe esta forte tendência.

Contudo também foi possível inferir que os males do território socialmente vulnerável se reproduzem no interior da escola, e fazem dessa um meio de reprodução

de desigualdade social do bairro. Uma das provas disso é que, no decorrer da pesquisa, houve uma evasão que chegou aproximadamente ao número de 200 alunos retirados da escola pelas famílias e realocados para outras escolas em outros bairros. De acordo com os funcionários da escola, o fato aconteceu após um incidente envolvendo um assassinato na família de um aluno.

As notas nas avaliações nacionais e estaduais da escola permanecem baixas há um longo período, e de acordo com a bibliografia já exposta, isso é algo comum de se acontecer em escolas situadas em territórios vulneráveis socialmente. Embora não fosse objeto desta pesquisa, também tornou-se possível inferir que a escola lida com o chamado “efeito território”. Com isso, a influência meio é negativa no desenvolvimento da escola, perpetuando-se, assim, os males já enfrentados no território.

Todas as mães entrevistadas mostraram-se cientes da importância social que a escola tem em suas vidas e não apresentaram queixas com relação à escola. Em sua maioria, disseram apenas que gostariam que houvesse mais reuniões, acreditando assim que a maior quantidade de reuniões viria melhorar a relação família-escola. As mães que menos se posicionaram a respeito tiveram pouco ou quase nada a dizer sobre a relação com a escola, mas também não se queixaram.

Notou-se ainda que o antigo discurso, já comum nas bibliografias sobre o tema família-escola, não mudou muito. Em geral, os funcionários da escola disseram que a escola está aberta às famílias, e que gostariam que as famílias fossem mais ativas e participassem mais das reuniões escolares. Em contrapartida, as mães que se pronunciaram disseram que vão à escola, que são frequentes e que estão sempre presentes. Nesse quesito, o que chamou a atenção foi o apontamento de alguns funcionários da escola ao dizerem que deve partir da escola a responsabilidade de chamar as famílias. Ou seja, esses funcionários reconhecem que a escola lida com famílias de extrema pobreza e de baixo capital cultural. Por isso, há de se adequarem a esse quadro de vulnerabilidade social, pois isso é inerente à realidade da escola.

Embora os indícios referentes à violência e ao consumo de drogas não pudesse ser apontado sob estatísticas nesta pesquisa, o arquivo municipal e o arquivo da escola, juntamente com as entrevistas e as visitas observacionais no bairro, confirmaram o fato. Para aqueles que residem no bairro, a violência existe, mas não os afeta. As mães e moradoras do bairro entrevistadas demonstraram mais receio com relação ao envolvimento dos filhos com as drogas do que necessariamente com a violência. Já para

os funcionários da escola, tanto o índice de violência quanto as drogas influenciam negativamente a vida de quem mora no bairro e de quem nele chega para trabalhar. Nos depoimentos de funcionários mais antigos, houve o reconhecimento de que essa é uma realidade já antiga na escola, mas que isso não os atinge mais de forma que provoque medo. Em contrapartida, para os funcionários mais novos, essa é uma realidade ainda incomum a ser enfrentada, e existe receio por parte daqueles que são direcionados para trabalhar na escola.

Não se pode afirmar que há descaso por parte do poder público em relação à realidade da escola e do bairro. Contudo, os estigmas relacionados a ambos ultrapassam as fronteiras desse território socialmente vulnerável. A prova disso é que o bairro se localiza ao lado do centro do município, e as disparidades sociais são visíveis.

Ainda sobre a questão das influências dos poderes públicos sobre a escola, um fator que se tornou de extrema relevância ao final desta pesquisa foi a gestão da escola. Embora não fosse o objetivo dessa pesquisa discutir especificamente sobre a gestão da escola, não houve como não dar importância a esse tema. No decorrer das entrevistas, foram constantemente citadas as mudanças na direção da escola. Como mencionado anteriormente, durante a pesquisa na escola quatro diretores atuaram nela. Devido às constantes mudanças políticas que ocorrem no município, a cada mudança na prefeitura mudam também a gestão da secretaria de educação e, conseqüentemente, a direção nas escolas municipais. O apontamento para tal problema também revela o quanto a direção da escola é importante para o desenvolvimento da mesma, e as famílias e as moradoras do bairro também reconhecem esse fator como um problema para o desenvolvimento da escola e, conseqüentemente, de qualquer atividade promovida por ela.

Além da relevância da gestão nesse local, considera-se enquanto sugestão para um próximo trabalho que seja realizada uma pesquisa incluindo os moradores mais antigos do bairro, a fim de que se torne possível explorar de forma mais aprofundada os fatores que impulsionaram essas disparidades sociais e econômicas no bairro. Outro dado que também merece aprofundamento é a gestão da escola que foi citada em demasia dos depoimentos. Contudo, por não ser objetivo central desta pesquisa e por não haver tempo hábil para tal desenvolvimento, considera-se que estes sejam temas relevantes para futuras pesquisas.

Considera-se, por fim, que a escola consegue manter uma relação sem grandes atritos com as famílias, de acordo com as entrevistas e com as visitas observacionais. O

baixo capital cultural das famílias em geral as impedem de se aprofundarem em questões mais burocráticas, de fazerem sugestões ou mesmo de reclamarem. Contudo, não houve reclamações pontuais com relação à escola por parte das famílias. O fator vulnerabilidade influencia sim de forma negativa no desenvolvimento da escola, nas notas em avaliações estaduais e nacionais e no comportamento dos alunos, mas ela se esquia como pode, embora ainda enfrente uma realidade sem muitos apoios.

Referências

- ALMEIDA, Adir da Luz. *Uma relação muito delicada: escola e comunidade*. Disponível em: <http://www.educacaoambiental.pro.br/victor/biblioteca/AlmeidaEscolaComunidade2002.pdf> Acesso em 15/06/13.
- ALVES, Luciana; CARVALHO-SILVA, Hamilton Harley; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Esforços educativos de mães num território de alta vulnerabilidade social: um estudo de caso*. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - Cenpec, Informe de Pesquisa nº6, São Paulo, out. 2012.
- ANTONIO, Valmir Ederaldo. ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES Uma contribuição à sua compreensão. Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: http://www.unicid.br/old/mestrado_educacao/dissertacoes/2008/valmir_ederaldo.pdf Acesso em 11/07/13.
- BOURDIEU, Pierre. *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. In: P. BOURDIEU, Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 39-64.
- BOURDIEU, Pierre. *Os excluídos do interior*. In: Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 217-227.
- BOURDIEU, Pierre. *Os três estados do capital cultural*. In: Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 71-81.
- CARVALHO, Maria do Carmo Brant. *Famílias e políticas públicas*. In: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amália Faller (orgs.) *Família: redes, laços e políticas públicas*. 5ª Ed. São Paulo: Cortez. Puc-Sp, 2010.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. *Modos de Educação, gênero, e relação escola família*. In: Revista Brasileira de Educação, Jan-Abr, número 025. Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação- São Paulo, 2004.
- CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. *Interação escola família: subsídios para práticas escolares*. Brasília, UNESCO, MEC, 2009.
- DESSEN, Maria Auxiliadora; POLÔNIA, Ana da Costa. *A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano*. Brasília-DF. Paidéia, 2007.
- ÉRNICA, Maurício e Antônio Augusto Gomes Batista. *Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole: um caso na periferia de São Paulo*. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - Cenpec, Informe de Pesquisa nº3, São Paulo, nov. 2011.
- ELIAS, Norbert. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2000.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 4ª ed. rev.- São Paulo: Moraes, 1980.

GOHN. Maria da Glória Marcondes. *A educação não formal e a relação escolacomunidade*. Eccos: Revista Científica Uninove, São Paulo, vol.6, n.2, p.3965,2004.

GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N.; ZAHARLICK, Amey. *A etnografia como uma lógica de investigação*. In: Educação em Revista. Dez. 2005. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-6982005000200002&script=sci_arttext> Acesso em 02/02/13

HARVEY, D. *Condição Pós – Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

IDEB. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>> acesso em 10/11/12.

KOSLINSKI, Mariane C.; RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz. *A cidade contra a escola? O caso do município do Rio de Janeiro*. In: Revista Contemporânea de Educação. Vol.4. nº8, 2009.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares*. São Paulo- SP: Editora Àtica, 1ª ed., 2008.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. *Lições de casa: discursos pedagógicos destinados a família no Brasil*. Belo Horizonte, MG: Argumentvm, 2007.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA de 1932. In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584.

MONTANDON, Cléopâtre. *As práticas educativas parentais e a experiência das crianças*. In: Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação. Vol. 26. n.91, p.485-507, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice. *A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas*. In: Caderno de Resumos do Seminário Escola e Modernidades -. Lisboa - Portugal: ICS - Universidade de Lisboa, 2005. v. 1. p. 8-8.

NOGUEIRA, Maria Alice. *A sociologia do final dos anos 60/ início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução*. In: Em Aberto. Brasília, ano 9, n. 46. abr. jun. 1990. Disponível em:

<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/727/650>> Acesso em 10/07/13.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Capital cultural*. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIERIA, L. M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em:

<<http://www.gestrado.org/pdf/366.pdf>> Acesso em: 14/05/13.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação*. Educação e Realidade, 2006, p. 155-169. Disponível em:
<<http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v31n02/v31n02a10.pdf>> Acesso em: 14/05/2013.

OLIVEIRA, Alana Paula; MENIN, Maria Suzana. *Relação entre escola, família e educação moral: um levantamento bibliográfico*. In: IX Anped Sul, 2012. Disponível em:
<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2915/386>>
Acesso em 10/07/13.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão da escola pública: a participação da comunidade*. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília. v 73, n.1 74, p.255-290, maio/ago. 1992. Disponível em:
<<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/451/456>> Acesso em : 02/06/13.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. *Triste retrato: a educação mineira do Estado Novo*. In: Lições de Minas: 70 anos da Secretaria de Educação. Coleção Lições de Minas Vol II, set/2000. SEE-MG.84-104.

Q-EDU. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/143363-em-wilson-pimentaferreira/contexto?rede=municipal>> Acesso em 28/05/2013.

ROCKWELL, Elsie. *Etnografia e teoria na pesquisa educacional*. Pesquisa participante justa Ezpeleta. Autores Associados. São Paulo: Cortez, 1989.

SARTI, Cynthia A. *Famílias enredadas*. In: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amália Faller (orgs.) *Família: redes, laços e políticas públicas*. 5ª Ed. São Paulo: Cortez. Puc-Sp., 2010.

SAVIANI, Demerval. *Sistema nacional de educação: conceito, papel histórico e obstáculos para sua construção no Brasil*. In: GT-05: Estado e Política Educacional, 31ª Reunião Anual da ANPEd, em Caxambu, 2008.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. *Um novo capital cultural: pré – disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade*. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 77-105, Jan./Abr. 2005. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n90/a04v2690>> Acesso em: 02/01/2013.

SILVA, Pedro. *A comunidade como actor social*. In: SARMENTO, Teresa; FERREIRA, Fernando Ilídio; SILVA, Pedro; MADEIRA, Rosa. *Infância, família e comunidade – As crianças como actores sociais*. Porto- Portugal: Porto Editora, 2009.

SILVA, Pedro. *Etnografia e educação*. Reflexos a propósito de uma pesquisa sociológica. Ed. Profedições. Porto, 2003.

SINGLY, François de. *Sociologia da Família Contemporânea*. Tradução Clarice Ehlers Peixoto. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

SPOSITO, Marília Pontes. *Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola*. In: ZAGO, Nadir; PAIXÃO, Lea Pinheiro. Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira. 2ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2011.

SOUZA, Rodrigo; MARTINELE, Telma. *Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro*. In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.35, p. 160-172, set.2009 - ISSN: 1676-2584

TEIXEIRA, Anísio Spinola. Educação no Brasil. 2 ed. São Paulo: Ed Nacional; Brasília, INL, 1976.

VIDAL, Diana; FILHO, Luciano. *Reescrevendo a história do ensino primário : o centenário da lei de 1827 e as reformas Francisco Campos e Fernando de Azevedo*. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 31-50, jan./jun. 2002.
<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf> Acesso em 21/12/12.

VULNERABILIDADE SOCIAL (verbetes). In: Dicionário-verbetes Gestrado UFMG: Belo Horizonte, 2013. Disponível em:
<<http://www.gestrado.org/?pg=dicionarioverbetes&id=235>> Acesso em 25/11/13.

ZAGO, Nadir. *A relação escola-família nos meios populares: apontamentos de um itinerário de pesquisa*. In: Dayrell, Juarez, Nogueira, M. A., RESENDE, José Manuel, Vieira, Maria Manuel (Orgs.). Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil - Portugal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

XIMENES, Daniel de Aquino. Vulnerabilidade social (verbetes).
<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=235>

Fontes primárias

Arquivo da Escola Municipal Santa Luzia.

Arquivo Municipal de Mariana.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Disponível em:
<<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-por-assunto/educacaoteste#content>> Acesso em 29/09/2012

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Disponível em:
<<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1/leisordinarias/legislacao/legislacao-1/leis-ordinarias/1980-a-1960#content>> Acesso em 29/09/2012

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:
<<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-por-assunto/educacaoteste#content>> Acesso em 29/09/2012

BRASIL. Lei nº 8.069/90. Disponível em:

< <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1/estatutos#content.>>

Acesso em 29/09/2012.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em:

< http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>

Acesso em 10/07/13.

Anexo I



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “A relação família-escola em um espaço de alta vulnerabilidade” desenvolvida no Programa de Pós graduação da UFOP. A identificação na entrevista é opcional e os que decidirem identificar-se, poderão fazê-lo apenas com o primeiro nome. Ao se divulgar os resultados, os depoimentos inseridos nos artigos e trabalhos apresentados em congressos serão identificados por números ou nomes fictícios.

As entrevistas terão durabilidade de no máximo 1 hora e os entrevistados tem o direito de desistirem na entrevista ou de responder alguma questão caso se sintam constrangidos.

Essa investigação está sendo realizada com a Escola Municipal Santa Luzia, famílias populares e a comunidade local residente no bairro e seu objetivo principal é conhecer e entender como tem sido essa relação de agentes externos com a escola. Para isso estão sendo utilizados os recursos visitas observacionais e entrevistas a fim de que se possa observar como é o cotidiano da escola e das famílias e ainda, entrevistando agentes que pertencem a essa relação. Depois de aplicadas as entrevistas, espera-se que seja possível entender como tem sido essa relação do ponto de vista de cada sujeito. Os dados fornecidos pelos indivíduos pesquisados por meio de entrevista serão numerados e arquivados em um local apropriado e seguro pelo professor pesquisador, que garantirá o sigilo das informações contidas nesses documentos que têm o uso exclusivo para tal pesquisa. Os resultados da pesquisa serão cruciais para o desenvolvimento de uma dissertação de pós graduação e serão divulgados por meio de artigos em revistas científicas e congressos na área de educação.

Estamos à disposição para maiores esclarecimentos antes e durante o curso da pesquisa.

Profa. Dra. Rosa Maria da Exaltação Coutrim - Orientadora da pesquisa
Instituto de Ciências Humanas e Sociais - Departamento de Educação. Rua do
Seminário s/n –Centro, Mariana
Fone: (31) 3557-9410 e-mail: rosaexcoutrim@yahoo.com.br

Profa. Dra. Marlice de Oliveira Nogueira - Coorientadora da pesquisa
Instituto de Ciências Humanas e Sociais - Departamento de Educação. Rua do
Seminário s/n –Centro, Mariana
Fone: (31) 3557-9410

Cristina Ferreira Assis- estudante da pós graduação em educação. e-
mail: cristinaferreiraassis@yahoo.com.br

Profa. Dra. Rosa Maria da Exaltação Coutrim

Profa. Dra. Marlice de Oliveira Nogueira.

Cristina Ferreira Assis

Declaro que fui suficientemente esclarecido a respeito dos objetivos da pesquisa
bem como a utilização dos dados.

_____ Assinatura

Mariana, / /2013.

Anexo II



A relação família-escola em um espaço de alta vulnerabilidade

Roteiro de entrevista para as famílias

Nome: _____

Sexo: () Fem. () Masc. Renda familiar: _____ Número de filhos: _____ Quantos

filhos freqüentam a escola: _____ Quantos já freqüentaram no passado: _____

Quantas pessoas residem no domicílio _____ Reside com o cônjuge e pai dos filhos?

Quantos contribuem financeiramente para a renda familiar: _____

Qual a sua escolaridade: _____ O que você faz? _____

Há quanto tempo sua família reside na comunidade: _____

Eixo1. A relação família-escola e o território socialmente vulnerável.

1. Como é o bairro onde vive? (descrever)
2. Por que escolheu morar neste local? Você gosta de morar aqui?
3. Por que optaram por matricularem seus filhos nessa escola?
4. Você frequenta a escola? Se sim, com que frequência? Se não, por que?
5. Como você se sente ao chegar na escola? Descreva como é recebido.
6. Você gosta de ir à escola? Por que?
7. Você é convidado (a) a participar de atividades como festas, reuniões, palestras e outros eventos? Quais atividades você mais frequenta?
8. Quantas vezes ao ano acontecem essas reuniões?
9. Em geral quais os assuntos são discutidos durante as reuniões da escola, a direção e os professores reclamam ou fazem elogios a seu(s) filho(s)? Você acha isso bom ou ruim?
10. Como é a sua reação quando a escola reclama de indisciplina ou mal comportamento do seu(s) filho(s)? Você é contra essa atitude da escola?
11. Você tem liberdade ir a escola quando deseja?
12. Você procura a escola fora das reuniões para saber sobre o comportamento do seu filho?
13. Na sua opinião o que a escola faz por seu(s) filho(s) além de educar? (ela passa noções de higiene, de bom comportamento, fala sobre drogas...)
14. O que você vê de qualidades e defeitos da escola? O que poderia melhorar?
15. O que você vê de qualidades e defeitos no bairro onde vive? Quais desses defeitos ou qualidades influenciam na educação de seu(s) filho(s)?
16. Você acha que a presença das famílias e do bairro na escola atrapalham ou ajudam a organização da escola? Como?
17. O que você espera da escola?
18. A escola ajuda a enfrentar as dificuldades e problemas das famílias e do bairro? Se sim, como? Se não, porque?
19. Você acha importante manter seu(s) filho(s) na escola? Por que?

Eixo 2. A importância da escola enquanto instituição social e educacional.

20. Qual a importância da escola para o desenvolvimento e futuro do(s) seus filhos?
Qual o papel da escola na educação do seu (s) filho(s)?
21. Você acha que a escola está aberta às famílias e ao bairro? Como?
22. No passado a escola era mais aberta às famílias?

Eixo 3. A influência da família, do bairro e demais organizações sociais na escola

23. De que forma você acredita que a gestão do município ajuda (ou atrapalha) no desenvolvimento da escola? E na relação da escola com as famílias?
24. Na sua opinião a escola tem procurado criar atividades que envolvam as famílias? Como?
25. O que você acha que as famílias devem fazer para contribuir para o desenvolvimento da escola? O que você faz para que isso aconteça?
26. Existe associação de bairro, salão comunitário, igreja ou algum outro órgão no bairro que você conheça ou participe? Esses órgãos trabalham junto com a escola? Utilizam do espaço escolar ou fazem alguma atividade dentro da escola ou que convide a escola a participar?
27. Já participou da APM, colegiado, conselho ou ações promovidas por ela? Se sim, como foi sua participação? Se não, tem interesse?
28. Você acha que a escola deveria promover outras ações que envolvessem a família? Como e quais?
29. Você considera que a escola cria espaço para que a família de sua opinião (seja na parte financeira ou de alguma outra forma) sobre o ambiente escolar? Como? Se não, por que?

Eixo 4: Mudanças na legislação e influência na escola

30. A escola em algum momento convidou as famílias e as pessoas do bairro para tratar de mudanças nas políticas públicas ou na legislação?

31. Você tem conhecimento sobre alguma política pública ou social do município, Estado ou outros que estabeleça ou incentive a relação entre família, escola e o bairro? Se sim, quais?
32. Você conhece pessoalmente a diretora da escola? E os diretores anteriores? Como você vê o modo como a direção da escola atua? Você sabe como a diretora é escolhida ou indicada para esta escola? O que você pensa sobre isso?



Anexo III

A relação família-escola em um espaço de alta vulnerabilidade

Roteiro de entrevista para diretor e demais funcionários da escola

Nome: _____

Sexo: () Fem. () Masc. Qual a sua escolaridade: _____

Profissão na escola: _____

Tempo de atuação na escola: _____

Reside no bairro: _____

Eixo 1. A relação família-escola e o território socialmente vulnerável.

1. Descreva as famílias e o bairro onde a escola está inserida?
2. Como se dá a relação da escola com as famílias dos alunos?
3. Estas famílias são presentes na escola?
4. O que há de reflexos (sociais, por exemplo) do bairro na escola a partir dos alunos ou funcionários?
5. Você sente que os problemas vivenciados no bairro e pelas famílias alteram ou influenciam as atividades na escola ou a organização escolar?
6. A escola mantém ou procura manter alguma relação com o bairro? De que forma a escola atua ou age para que essa proximidade com as famílias e o bairro aconteça?

7. Você sente que no passado a escola era mais aberta as famílias e o bairro? Ou houve alguma alteração nesta relação entre o passado e os dias atuais?

Eixo 2. A importância da escola enquanto instituição social e educacional

8. Descreva a escola onde você trabalha?
9. Existe ou já existiu alguma atividade de interlocução da escola com as famílias e a comunidade?
10. O que a escola espera da família e do espaço onde ela se insere?
11. Houve ou ainda há algum problema ou situação vivenciada pelo bairro em que a escola contribuiu ou contribui para enfrentar?
12. Como você sente que a escola é “recebida” ou avaliada pelo bairro e pelas famílias?
13. A escola representa um diferencial na educação dos alunos? Se sim, quais os principais fatores diferenciais?
14. Como a escola lida ou deveria lidar diante às diferenças sociais dos alunos e do lugar onde está inserida?

Eixo 3. Influência da família, do bairro e demais organizações sociais na escola

15. Na sua opinião há algo nessa relação que prejudique a organização da escola?
16. A escola conta com algum órgão que inclua a participação das pessoas do bairro e da família, como colegiado, associação de Pais e Mestres ou conselho? Se sim, como e quando esses órgãos atuam? Se não, por que?
17. Existe algum meio como associação de bairro, salões comunitários, igreja ou algum outro na comunidade que tem influência, interferência ou relação direta com a escola? Se há como isso se dá?
18. Você considera que haja algo que prejudique a relação entre a escola com as famílias e o bairro?
19. De que forma a escola fornece abertura para a entrada das pessoas do bairro e das famílias na vida da instituição?

Eixo 4: Mudanças na legislação e influência na escola

20. Vocês tem conhecimento ou já leram (e estudaram coletivamente) o ECA, a LDB de 1996 ou alguma outra política pública que trate da relação escola, família e comunidade? Se sim, como procederam?

21. Se não, você sente que a chegada destas leis alterou, influenciou ou melhorou a ação da escola para com as famílias e o bairro?
22. Foram criados projetos para atuar junto às famílias, aos alunos e professores após a chegada de alguma destas leis ou a escola age independente da chegada destas leis?
23. Houve alguma mudança ou alteração perceptível na relação família escola depois de implementado o ECA de 1990 ou a LDB de 1996?
24. Existe por parte do governo (municipal e federal) alguma estratégia que incentive ou que promova essa relação?
25. Há algo que falte para que essa relação seja melhor estabelecida e que não esteja ao alcance da escola?
26. Existe alguma ação por parte da gestão da escola, da secretaria de educação, da superintendência regional de ensino, do município, Estado ou algum órgão superior que auxilie ou forneça alguma ação que contribua para a parceria entre a escola, a família e o bairro?

Anexo IV



A relação família-escola em um espaço de alta vulnerabilidade.

Roteiro de entrevista para as pessoas do bairro

Nome: _____
Sexo: () Fem. () Masc. Renda familiar: _____ Número de filhos: _____
Quantas pessoas residem no domicílio: _____
Quantos contribuem financeiramente para a renda familiar: _____
Qual a sua escolaridade: _____
Tem alguma relação direta com a escola _____ Como _____ Há quanto tempo _____
Há quanto tempo mora na comunidade: _____

Eixo 1. A relação família-escola e o território socialmente vulnerável.

1. Como você descreve o bairro onde vive?
2. Você considera que precisa da escola, seja do espaço físico, de algum serviço prestado por ela ou outro motivo?
3. Como você descreve a sua relação com a escola?
4. Como se dá a relação entre a escola, a família e o bairro para você? Como isso deve ser feito?
5. Na sua opinião a escola está aberta às famílias e as pessoas do bairro? Como ela faz isso ou como deveria fazer?
6. Na sua opinião como a escola lida com os problemas enfrentados (como falta de infra estrutura, problemas econômicos ou sociais e outros) pelas pessoas do bairro e pelas famílias?
7. Você sente que os problemas vivenciados no bairro alteram ou influenciam as atividades ou a organização escolar?
8. O que você espera da escola? Ou o que você acha que as famílias e as pessoas do bairro esperam?
9. Houve ou ainda há algum problema ou situação vivenciada pelo bairro em que a escola contribuiu ou contribui para enfrentar?
10. Qual o diferencial que a escola fornece no bairro onde se insere?

Eixo 2. A importância da escola enquanto instituição social e educacional

11. Como você descreve a atuação da escola na sua vida familiar ou no bairro?
12. Se sente acolhido (a) pela escola quando precisa?
13. Quais atividades a escola promove para a participação com as famílias e as pessoas do bairro?
14. Você considera que exista abertura do espaço da escola para os membros do bairro?
15. No passado a escola era mais aberta às famílias e a as pessoas do bairro?
16. Existe alguma mudança notável na relação escola, família e as pessoas do bairro desde quando houve sua fundação até os dias atuais?

Eixo 3. Influência da família, do bairro e demais organizações sociais na escola.

17. A escola para você pode ser considerada uma instituição social de relevância para a vida familiar e/ou social? Como?
18. A família ou o bairro em si promovem alguma atividade de interlocução com a escola?
19. O que falta para que essa relação seja melhor estabelecida e que não esteja ao alcance de vocês?
20. Como você contribui para o desenvolvimento da escola? Ou o que as famílias e as pessoas do bairro devem fazer para que isso aconteça?
21. Existe algum meio como associação de bairro, salões comunitários, igreja ou algum outro que tem influência, interferência ou relação direta com a escola? Se há como isso se dá?
22. Participa das festas e programações propostas pela escola? Por que? Se sim, como foi? Se não, tem interesse?
23. Já participou da APM, colegiado, conselho ou ações promovidas por ela? Por que? Se sim, como foi sua inserção? Se não, tem interesse?
24. Você acha que a escola deveria promover outras ações que envolvessem a família e as pessoas do bairro? Como e quais?
25. Você considera que haja espaço por parte da escola para que a família opine (seja na parte financeira ou de alguma outra forma) em ambiente escolar? Como? Se não, por que?

Eixo 4: Mudanças na legislação e influência na escola

- 26.** A escola em algum momento convidou as famílias e as pessoas do bairro para tratar de mudanças nas políticas públicas ou na legislação?
- 27.** Você conhece ou já ouviu falar no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 ou na Lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1996?
- 28.** Você tem conhecimento sobre alguma política pública ou social do município, Estado ou outros que estabeleça ou incentive a parceria entre família, escola e comunidade? Se sim, quais?

Anexo V

1ª visita na escola em 11/11/12

A escola no período vespertino atende do ensino infantil ao 2º ano. Já no período matutino atende alunos do 2º ao 9º ano. Em contrapartida, no período noturno oferece o EJA .

Durante o período da visita, ocorrido na ocasião de intervalo (onde paralelamente as crianças brincavam pelo pátio da escola ainda molhado da chuva e recebiam a merenda) foi possível notar a gama de disparidades em um mesmo local. Ora crianças brincavam, ora utilizavam do espaço da biblioteca, ora algumas queixavam-se ao diretor da escola o incômodo ocasionado pelo colega, fosse por brincadeiras desagradáveis ou ainda devido às brincadeiras com as “tanajuras”(cuja época de primavera promove sua reprodução, logo sua ampliação em toda parte), ora queixavam-se ainda de sono (durante a visita uma aluna reclamava ao diretor da escola que sentia sono em sala e em virtude do fato havia sido encaminhada para a diretoria. Enquanto a aluna pedia que o diretor autorizasse sua saída para a casa o mesmo insistiu que ela ficasse, não permitindo então sua saída.). Simultaneamente, garotos desciam do segundo andar da escola pelo corrimão da escadaria enquanto o diretor os chamava a atenção. Por fim, havia ainda uma aluna que comunicava ao diretor seu incômodo com relação ao colega que a ofendia e que em virtude disso estaria se antecipando caso não mantivesse a calma com relação às brincadeiras ofensivas do mesmo.

Passado o período de observação durante o intervalo dos alunos, o diretor me apresentava um pouco da escola. Durante a visita foi possível notar os armários quebrados ou amassados na sala dos professores (que encontravam-se em final de intervalo). Segundo relatos do vice-diretor o ato de vandalismo ocorreu durante a permanência das famílias na escola, já que devido ao período das grandes chuvas a comunidade local que até então não tinha local para ser abrigada foi acolhida no recinto escolar por tempo não especificado. Para além do armários amassados e violados houve ainda, segundo o diretor, furto de objetos pessoais até então guardados no armário e ainda furto de livros e revistas quando não foram queimados. Ainda no período de estadia das famílias houve queimaduras nas paredes próximas as janelas das salas onde é possível supor que eram improvisados fogões ou fogueiras e ainda banheiros próximos à quadra quebrados e deteriorados. A memória com relação ao período pode ser vista não

só pelos resquícios das fogueiras, pelos armários violados ou ainda pela pintura da escola, mas também pelo fato de ainda estarem residindo na escola duas famílias pertencentes ao bairro que não saíram como as outras após o período das chuvas. As famílias têm livre acesso à escola e têm filhos que estudam na mesma e até o momento da observação do espaço escolar residiam na chamada “casa da sopa”, sendo este espaço estabelecido pela secretaria de educação do município.

Foi possível conhecer ainda outros espaços de demasiada importância para a escola sendo um destes a “sala de recuperação”. O projeto partiu da própria escola com o objetivo de atender a demanda de alunos com déficit na aprendizagem. Devido alguns números preocupantes de repetência nas séries a escola selecionou um espaço e uma responsável que pudesse auxiliar no progresso desses alunos com grande dificuldade. É possível notar a inserção de um agente social para além do cargo de diretor quando este argumenta que conseguiu as tintas e pintou sozinho a sala em um sábado e mais, conseguiu ainda uma losa para a sala de uma outra escola onde trabalhava. Durante a visita na sala havia duas alunas acompanhadas por uma professora fazendo atividades.

Numa área seguinte o diretor apresentou um espaço que comumente é utilizado para a realização de feiras e atividades extras ao período de aulas. No sábado anterior a visita por exemplo, foi realizada uma homenagem a poesia de Vinícius de Moraes. No recinto houve uma exposição de poesias e de arte feita pelos alunos com instrumentos como: papéis recicláveis, papelão e tinta.

Por fim, ao término da visita o diretor me apresentou uma sala com computadores novos ainda não utilizados, via verba estadual, e disse que aguardava há um tempo a visita de um técnico para que as aulas com os computadores pudessem ser iniciadas.

Após essa observação foi possível concluir que a escola conta com sérios problemas físicos que para serem solucionados demandam atenção da secretaria municipal de educação. Para além disso, a escola reflete as dificuldades que emanam do bairro vulnerável, que sofre não só com problemas sociais como também enfrenta as drogas, a violência e o tráfico. Com isso, é possível verificar a dificuldade da escola em crescer frente à esses desafios como também enfrentá-los já que o receio em conviver com essa realidade diariamente se faz um fato.

Anexo VI

2ª visita em 10/12/12

Em conversa com a pedagoga e a diretora foi possível notar grande disponibilidade e abertura da escola para a inserção do projeto na escola. Ambas enfatizaram a carência do bairro, logo, a respectiva precariedade em que as crianças vivem socialmente.

Com relação às famílias que vivem atualmente no recinto da escola a diretora mencionou que foi pessoalmente procurar casas no bairro para que as famílias pudessem alugar e viver. Contudo, apontou que são famílias problemáticas aos olhos dos outros membros do bairro e que sendo assim não há naquele espaço quem queira locar um imóvel para os mesmos. Ao perguntar como se dava a relação da família com a escola a diretora mencionou que todos comem na escola e que os filhos estudam na mesma. Mencionou ainda que chegou a passar por situações desagradáveis já que a família aparentemente está envolvida com o tráfico e que por vezes, no turno noturno, houve festas com grande consumo de drogas, o que acabava acontecendo no pátio da escola tendo em vista a curta distância que separa o cômodo onde as famílias ocupam e o pátio da escola.

Tanto diretora quanto pedagoga expressaram receio em reclamar ou em ousar propor determinadas mudanças na relação família-escola já que o índice de violência no bairro é grande e que todos ali dependem da escola para viver. Logo, precisam ter uma boa relação com espaço social.

Ambas também expressaram ter boa relação com os pais, mas enfatizaram que os avós são ainda mais presentes na vida dos alunos, devido ao grande número de assassinatos e de pais envolvidos com drogas. Embora não haja problemas na relação entre família e escola enfatizaram ainda que a presença da família em festividades, reuniões, feiras e a fins não é muito comum, mas quando são oferecidos um “café” algum sorteio (mencionaram o sorteio de duas cestas básicas da última reunião que fizeram com os pais).

Citaram também um projeto que estão realizando com o a professora Virgínia, do departamento de história da UFOP, sobre a relação família e escola, mas o projeto ainda não entrou em vigor.

Por fim, disseram que a Associação de Pais e Mestres não existe na escola e que o colegiado começou a atuar regularmente neste ano. Inclusive a mãe participante é também aluna da escola (do noturno- Eja.) e têm dois filhos também estudantes da escola. Disseram ainda que a primeira reunião realizada neste ano foi justamente com o intuito de melhorar a relação entre família e escola e que existe a idéia de se criar a semana da família na escola com palestras, por exemplo.

Anexo VII

3ª visita em 18/03/13

Uma das famílias que residia na escola até então conseguiu se mudar com o auxílio da prefeitura da cidade que possibilitou a troca para uma residência no bairro, ainda que não se saiba ao certo se a prefeitura custeia ou ajuda financeiramente essa família. Uma outra família ainda permanece na escola, porém sem vínculo com a mesma, já que os filhos ainda são muito pequenos. Continuam permanecendo na antiga “Casa da Sopa” e segundo a direção pedem esporadicamente autorização da escola para organizarem festas, já que o órgão municipal localiza-se praticamente no interior da escola. Segundo a vice-diretora, até o ano passado (2012) a família jantava na escola, mas em 2013 foi proibida já que a prefeitura não pode se responsabilizar com riscos e infecções que possam levar a escola a ser responsabilizada.

Os alunos estão em intervalo. Seja por um gesto de educação ou por algum outro motivo eles depositam o restante da comida que sobrava no prato em um recipiente antes de entregar às louças a cantina.

Ao final do “recreio” é possível verificar as professoras caminhando rumo as salas e convidando os alunos a se encaminharem num aparente gesto de amizade com os alunos. Em outra parte da escola uma outra professora também caminha rumo a sala de aula abraçada por dois ou três alunos.

Em uma turma onde aparentemente o professor faltou a pedagoga encaminha os alunos para um filme na biblioteca e eles se exaltam num gesto de alegria.

A atividade dos estudantes de licenciatura da Universidade Federal de Ouro Preto- UFOP pode ser verificada em um dos ambientes centrais da escola: a biblioteca. O lugar que na primeira visita foi encontrada desorganizada, com livros sem catalogação dentre outros problemas, hoje encontra-se organizada, com mais espaço e com livros organizados. Os alunos das licenciaturas inclusive fizeram uma campanha na universidade para arrecadar novos livros, revistas e gibis para doação para a biblioteca.

Anexo VIII

4ª visita em 20/03/13

Durante as visitas na escola soube de uma reunião que haveria no salão comunitário do bairro com o então prefeito da cidade para tratar de assuntos referentes a

comunidade. Contudo, ao perceber que não havia ninguém no local fui até a escola que fica ao lado do Salão. Segundo uma secretária do turno noturno que reside no bairro a reunião foi cancelada e não houve comunicação sobre uma possível data.

Ao perguntar sobre as demais atividades no Salão a secretária, que também reside no bairro, disse que em geral as atividades realizadas lá são mais voltadas para um cunho religioso, como as reuniões de catequese da igreja católica, por exemplo.

Quando pergunto sobre algo a respeito da Associação de moradores do bairro e sua possível atuação ela diz que com exceção dos períodos políticos de campanhas eleitorais, esta não exerce uma atividade contínua no bairro.

Ao adentrar na escola no período noturno notei que mais uma vez os portões da escola encontravam-se abertos, um fato que me chama muita atenção. Contudo, nesse período havia um guarda municipal na entrada da escola. No mais, o período era de relativo silêncio, a não ser os ocasionais e comuns “barulhos” de sala de aula. O vicediretor, então presente, não parecia enfrentar nenhuma situação problemática naquele momento e não havia alunos nos corredores da escola naquele dia.

Anexo IX

5ª visita em 21/03/13

Numa manhã nublada, as ruas não demonstram nenhuma dissonância com relação aos outros dias de visita na comunidade. Os mesmos grupos reunidos: homens na calçada conversando ou na porta de um bar, crianças em grupo na rua brincando... Na escola, apenas as vozes das professoras em sala e alguns poucos alunos correndo pelo pátio. O que mais me chamou a atenção nesse dia foram os portões abertos. Diferentemente de outras escolas onde é preciso chamar alguém na entrada para abri-la, esta fica aberta em tempo integral. Apenas durante os intervalos, ou “recreios” o portão interno da escola fica parcialmente fechado com uma funcionária ao lado.

Durante minha visita, desta vez, fiquei na sala da pedagoga, em frente ao pátio onde há o intervalo. Em minha estadia, vários alunos entraram na sala, seja por um gesto de liberdade, para mostrarem sua presença ali ou ainda para reclamar de alguma dor. Uma menina, inclusive, de aproximadamente 8 anos pergunta o que eu era da escola. Tentando me manter o mais imparcial possível, disse que estava estudando, mas que não estudava na escola.

Ainda neste intervalo pedagoga e diretora discutem sobre a oferta de vagas na escola. Durante a conversa, a diretora fala sobre uma mãe que pleiteia a vaga na escola há pelo menos três vezes (em virtude, supostamente, da falta de vagas), mas aparentemente o aluno tem um histórico repleto de indisciplinas em outras escolas.

Voltando ao intervalo na escola, os alunos aproveitam seu momento de lazer para conversarem, brincarem ou ouvirem músicas enquanto outros “merendam”. Esse é o momento em que é possível verificar o capital social e cultural de cada um. A diversidade de brincadeiras, as músicas populares mais tocadas nas rádios e os comportamentos ali representados caracterizam uma gama de diversidades onde cada um insere-se no grupo em que mais lhe caracteriza. Enquanto alguns, dentre esse grupo meninos e meninas aproveitam para conversar, outro grupo ouve música em seu celular, um outro grupo de meninos joga bola, outros aleatórios merendam e outros reparam e comentam sobre a estagiária nova que auxilia a professora na escola. No final do intervalo tive a impressão de ouvir um tumulto referente a uma briga entre alunos, quando um número significativo corria até determinado espaço da escola, falando e gesticulando “briga, briga, briga” em conjunto mas o movimento parece ter sido sanado.

Voltando a sala da pedagoga uma professora de língua portuguesa chega ao lado de outro estagiário que também atua na escola naquele momento. Não se sabe ao certo o motivo que a levou lá, mas foi inevitável constatar o desabafo. Ao dizer que trabalha na profissão há 19 anos, ela argumenta que não consegue lidar com as mudanças dos alunos nos últimos anos. Chama atenção ainda para o fato dos alunos não respeitarem mais os pais e que atualmente não há mais autoridade no lar. O estagiário que ao lado dela se encontra, argumenta que a autoridade inverteu-se e que hoje os alunos se sentem iguais aos professores. A professora, em contrapartida fala sobre sua exaustão e do cansaço, tendo em vista que os alunos não querem fazer as atividades, reclamam dos deveres diários de casa e ainda, que alguns alunos sequer sabem o que estão fazendo lá.

A pedagoga então aconselha a professora, concorda que tal situação acaba prejudicando os alunos que querem estudar e que irá tentar elaborar, em conjunto com a gestão da escola, uma avaliação diagnóstica para avaliar os alunos que tem maiores e menores dificuldades de aprendizado e ainda os que querem e os que não querem estudar.

Durante a conversa outra professora chega à sala queixando-se de um aluno que está ao seu lado. Segundo ela o aluno não faz as atividades, não se comporta em sala e

“mata aula dentro da própria sala”, já que não cumpre com as tarefas em sala. Nesse instante o aluno de cabeça baixa, de aproximadamente 9 ou 10 anos sequer esboça reação. A professora que já estava na sala além de argumentar o mesmo sobre o aluno em questão diz ainda que seu caderno está em branco, sua mochila sequer é aberta durante a aula e que já comunicou ao pai, a mãe e irmão do aluno sobre sua situação. Segundo ela, a palavra de uma mãe deve ser a primeira e última dentro do lar e para isso ela exemplifica sua relação com a filha em sua casa.

O estagiário então questiona sobre a presença dos pais, mas a professora argumenta com ar de lamento que estão assistindo à “Salve Jorge” (uma telenovela transmitida no período da noite) ou vão quando há o sorteio de uma cesta básica (a professora não foi a primeira a mencionar que esse é um meio da escola obter maior presença dos pais nas reuniões.). Ainda segundo ela os pais parecem estar mais preocupados com a comida na escola do que outro fator.

Num contínuo desabafo a professora chega a dizer que quer sair da escola, mas em contrapartida diz que deseja trabalhar em um projeto e convida o estagiário presente para ajudá-la. A pedagoga apóia como pode, mas diz que não pode contribuir com apoio financeiro, mas fomenta algumas sugestões. Argumenta ainda que é necessário trabalharem juntos, tendo em vista que a escola passa por menos problemas que outras e que existem alunos lá com deficiência auditiva, visual e outras dificuldades. No entanto, reforça que deseja fazer o teste diagnosticando aqueles que sabem ler, os que não sabem, aqueles que sabem fazer as contas básicas, os fatos, etc.

Para a pedagoga e a professora, o 3º e 6º anos são as turmas mais problemáticas da escola.

Para um melhor funcionamento da escola a pedagoga fala que deve haver mais atenção por parte dos professores e diz ainda que uma vez que estão ali todos devem lidar com as dificuldades enfrentadas. Sua fala é concluída quando ela lembra que a escola não passa por problemas como o consumo de drogas e ainda que atualmente a escola conta com um forte apoio da Universidade Federal de Ouro Preto- UFOP em suas atividades.

Anexo X

A relação família, escola e comunidade à luz da LDB de 1996: desafios da atualidade.

Roteiro de entrevista para as famílias

Nome: Rosilene 29 anos
Sexo: (x) Fem. () Masc. Renda familiar: 1500,00 Número de filhos: 4
Quantos filhos freqüentam a escola: 4 Quantos já freqüentaram no passado: 0
Quantas pessoas residem no domicílio 9 Reside com o cônjuge e pai dos filhos? não
Quantos contribuem financeiramente para a renda familiar: 2
Qual a sua escolaridade: ensino médio O que você faz? Vendedora
Há quanto tempo sua família reside na comunidade: 28 anos

Eixo1. A relação entre escola, família e comunidade.

1. Como é a comunidade onde vive? (descrever)

Todo mundo julgo ela violenta tem bastante preconceito, mas tem 28 anos que eu moro aqui e para mim aqui é tranquilo. Assim... eu saio, faço minhas obrigações e volto de madrugada e nunca ninguém mexeu com a gente aqui em casa. Então eu gosto de morar aqui.

2. Por que escolheu morar neste local? Você gosta de morar aqui?

Na verdade foram meus pais, né?! Eu nasci em São Paulo, aí eles optaram por vir pra cá e então desde 1 ano que eu moro aqui e não me vejo morando em outro lugar não.

3. Por que optaram por matricularem seus filhos nessa escola?

Por estar mais perto, entendeu? Como eu trabalho eu teria que gastar pra alguém levá-los pra rua pra estudar lá. E eu também estudei aqui e eu gosto, eu estou sempre na escola, dá pra conversar com os professores, dá pra acompanhar mais.

4. Você frequenta a escola? Se sim, com que frequência? Se não, por que? Sim. Eu tirei o ensino médio lá então de vez em quando depois do serviço eu vou lá, bato papo com os professores que deram aula pra mim, converso com os professores dos meus meninos pra saber como é que está, entendeu? Vou com muita frequência, por que está pertinho, então antes do serviço ou na hora que vou levar o pequenininho converso com a professora dele ou na hora do meu almoço...

5. Como você se sente ao chegar na escola? Descreva como é recebido.

Eu sou recebida bem, chego converso com os professores, se tem alguma coisa com pendência eles falam, entendeu? Eles não tem reclamação nenhuma por que eu sou uma mãe muito presente, estou sempre na escola e converso bastante com os professores.

6. Você gosta de ir à escola? Por que?

Sim, tenho os meus meninos lá então tenho que procurar informação, saber como é que eles estão, principalmente meu pequenininho que é muito brigador. Então eu vou sempre lá, converso com a professora, qualquer coisa pode puxar a orelha e deixar de castigo que eu não ligo e a noite quando eu vou lá é bater papo com os meus ex professores.

7. Você é convidado (a) a participar de atividades como festas, reuniões, palestras e outros eventos? Quais atividades você mais frequenta?

Sim, em reunião manda bilhete. Semana passada mesmo teve uma reunião que ia ser lá no centro de convenções, pra mim que não dava pra ir, mas mandou convitinho convidando, perguntando se poderia ir ou não...

8. Quantas vezes ao ano acontecem essas reuniões?

Reunião assim tem mais é quando vai entregar os boletins, entendeu? Não é assim com frequência todo mês não, mais é quando vai entregar as notas. Umas quatro vezes por ano.

9. Em geral quais os assuntos são discutidos durante as reuniões da escola, a direção e os professores reclamam ou fazem elogios a seu(s) filho(s)? Você acha isso bom ou ruim?

Olha, os meus graças a deus não tem reclamação. Mas, lá a pauta é sobre uniforme, tolerância na hora de entrar, entendeu? Então mais é isso. Os meus as professoras não reclamam, mas aqui a escola tem menino levado então durante a reunião tem reclamação sim de menino que fica andando fora do horário, do intervalo... É bom, por que tudo tem a hora entendeu? Então é papel dos pais também saber educar as crianças, por que se eles estão na escola é pra estudar. Por que tem menino que vai só pra ficar realmente rodando e perambulando na escola.

10. Como é a sua reação quando a escola reclama de indisciplina ou mal comportamento do seu(s) filho(s)? Você é contra essa atitude da escola? Como eu disse com os meus não tem problema, tirando o pequenininho que o único problema dele é que ele tem a mãozinha meio... Assim, ele bate. Agora os outros, graças a deus, com esse problema de indisciplina eu nunca fui na escola não.

Com o pequenininho? Eu xingo ele, eu falo com a professora que pode colocar de castigo, por que comigo não tem de ficar adulando menino não, se está errado pode punir por que eu também puno em casa.

11. Você tem liberdade ir a escola quando deseja?

Sim.

12. Você procura a escola fora das reuniões para saber sobre o comportamento do seu filho?

Sim, como eu disse eu estou sempre indo lá, conversando com as professoras...

- 13.** Na sua opinião o que a escola faz por seu(s) filho(s) além de educar? (ela passa noções de higiene, de bom comportamento, fala sobre drogas...)

De vez em quando fazem palestras com policial, bombeiro que eles chegam comentando...

- 14.** O que você vê de qualidades e defeitos da escola? O que poderia melhorar? De qualidade? Tem bastante profissional bom lá. Mas, assim, de defeito é que assim... Por ser uma comunidade muito falada alguns diretores se deixam se submeter pela comunidade então as vezes tinha que ser mais rígida (a direção), entendeu? Melhorar... Sei lá, assim, teve uma época que tinha aula de reforço, que até o meu menino ficava por que ele era meio fraquinho na escola então ele estudava de manhã e a tarde tinha aula de reforço então eu acho que ajudava bastante então poderia voltar a ter esses negócios. Era interessante isso.

- 15.** O que você vê de qualidades e defeitos no bairro onde vive? Quais desses defeitos ou qualidades influenciam na educação de seu(s) filho(s)?

Vou começar pela qualidade. Tem as vantagens. Por ser assim perto do centro eu gasto de 10 a 15 minutos pra poder ir trabalhar, não precisa nem de condução. E a desvantagem é que tem muitos moradores que não valorizam o bairro, muitos jogam lixo no rio, muitos caluniam a comunidade... Os defeitos... Eu estou sempre mostrando a eles. Que nem quando eu saio com os meninos meu bolso chega cheio de papel. Bolso ou bolsa, por que eu mostro a eles que isso não deve fazer, tanto aqui ou tanto na rua, se ele jogou um papelzinho eu faço catar. Eu estou tentando fazer eles melhores.

- 16.** Você acha que a presença das famílias e do bairro na escola atrapalham ou ajudam a organização da escola? Como?

Ajuda. Por que a escola não faz a parte dela sozinha. A família tem que estar junto com a escola.

- 17.** O que você espera da escola?

Espero que... Assim, ela não é uma escola boa, ela é fraca. Então eu espero isso, um dia ela chegar a ser uma escola exemplo.

Fraca em que sentido?

Sei lá, a educação assim... Que nem comparando com outra escola... Mas, poderia mudar bastante coisa por que assim, as salas na são super lotadas então poderia trabalhar mais com as crianças.

- 18.** A escola ajuda a enfrentar as dificuldades e problemas das famílias e da comunidade? Se sim, como? Se não, porque?

Sim, aqui assim, os professores por conhecerem todo mundo e por ser um bairro pequeno, então assim... Está sempre ajudando. Teve uma época que teve mutirão aí veio esse pessoal de escola pra poder limpar rio, com os alunos também.

Então eles ajudam a comunidade também.

- 19.** Você acha importante manter seu(s) filho(s) na escola? Por que?

Claro. Por que hoje em dia está tudo difícil até pra quem tem estudo então pra quem não tem. Isso que eu vivo falando com eles, compro livrinho, incentivo o máximo possível. Que nem eu terminei os estudos há uns 4 anos atrás por que eu tinha parado o ensino médio, aí eu voltei por que colocaram ensino médio aqui, o EJA, aí pra mim que trabalhava na rua estudando aqui ficava mais fácil. Então se eu terminei eu incentivo a eles isso. Por que se hoje está difícil na época deles vai estar mais difícil ainda.

Eixo 2. A importância da escola na vida da comunidade e das famílias

- 20.** Qual a importância da escola para o desenvolvimento e futuro do(s) seus filhos?

Qual o papel da escola na educação do seu (s) filho(s)?

Tudo ué... Pra ser alguém na vida tudo depende do estudo...

- 21.** Você acha que a escola está aberta às famílias e a comunidade? Como?

Sim, pai que reclama de escola em matéria disso é por que não quer. Por que toda vez que eu vou na escola eu sou bem recebida, me tratam super bem, ouve o que eu tenho pra falar...

- 22.** No passado a escola era mais aberta às famílias?

Ela sempre foi aberta as famílias. Por que acho que escola é isso, né?! É escola com a família, é um conjunto.

Eixo 3. Participação de agentes externos na instituição escolar

- 23.** De que forma você acredita que a gestão do município ajuda (ou atrapalha) no desenvolvimento da escola? E na relação da escola com as famílias?

Ah, eu acho que a prefeitura poderia ajudar mais. Acho que não tem intervenção não... (na relação das escolas com as famílias)

24. O que você acha que as famílias devem fazer para contribuir para o desenvolvimento da escola? O que você faz para que isso aconteça?

Eu acho que as famílias deveriam ser mais presentes, por que isso incentiva a criança... Que nem quando vai entregar o boletim a criança fica assim, toda...

Então, imagina quando o pai ou a mãe não vai, então já é um “desincentivo” para a criança, então eu acho que a família deve estar junto com a escola mesmo.

25. Existe associação de bairro, salão comunitário, igreja ou algum outro órgão no bairro que você conheça ou participe? Esses órgãos trabalham junto com a escola? Utilizam do espaço escolar ou fazem alguma atividade dentro da escola ou que convide a escola a participar?

26. Já participou da APM, colegiado, conselho ou ações promovidas por ela? Se sim, como foi sua participação? Se não, tem interesse?

Não. Se desse pra mim... Por que comércio envolve bastante o tempo da gente.

27. Você acha que a escola deveria promover outras ações que envolvessem a família? Como e quais?

Sim, é interessante... Ah, sei lá, assim num sábado fazer uma partilha ou um café com os pais e os alunos e professores, pra ensinar a criança a partilhar... É interessante...

28. Você considera que a escola cria espaço para que a família de sua opinião (seja na parte financeira ou de alguma outra forma) sobre o ambiente escolar? Como?

Se não, por que?

Com certeza, por que a opinião dos pais também é importante.

Eixo 4: Mudanças na legislação e influência na escola

29. A escola em algum momento convidou as famílias e a comunidade para tratar de mudanças nas políticas públicas ou na legislação?

Não.

30. Você tem conhecimento sobre alguma política pública ou social do município, Estado ou outros que estabeleça ou incentive a relação entre família, escola e comunidade? Se sim, quais?

Não.

31. Você conhece pessoalmente a diretora da escola? E os diretores anteriores? Como você vê o modo como a direção da escola atua? Você sabe como a diretora é escolhida ou indicada para esta escola? O que você pensa sobre isso? Assim, eu conhecia mais a outra diretora. Hoje em dia eu vi o diretor por que no dia em que eu fui levar o meu menino aí a moça da portaria me mostrou que era ele o diretor e que eu tinha que pedir pra conversar com a professora do meu menino. Aí eu o conheci assim, mas não o conheço direito... Mas, geralmente quando vem diretor novo eles fazem reunião pra apresentar e esse ainda não teve. Esse ano também teve bastante troca de diretor. Eu acho que também atrapalha. Conheci os diretores anteriores. Desse fica meio difícil falar por que esse é novato, não tem nem um mês que ele está na direção. É o prefeito que nomeia e eu acho isso errado. Deveria ter assim um “tantão” e opção, por exemplo, coloca lá que a comunidade poderia escolher o diretor... Ia lá, votava os alunos, os pais de alunos e escolhia...