

As interfaces da participação da família na gestão escolar¹

The interfaces of family participation in school administration *Las interfaces de la participación de la familia en la gestión de la escuela*

PRISCILA XIMENES SOUZA DO NASCIMENTO
LUCIANA ROSA MARQUES

Resumo: O trabalho investiga a participação da família de estudantes na gestão da escola, por meio de observações em instituições municipais de ensino, analisando as concepções e práticas no cotidiano escolar. Fundamenta-se na teoria do cotidiano e nos estudos nos/dos/com cotidianos escolares, por entender que os sujeitos sociais não agem de forma homogênea ou única, mas assumem posturas diferenciadas, dependendo do tempo e dos espaços em que se inserem., Concluiu-se que a participação da família existe, mas possui configurações diversas, intimamente ligadas às especificidades do grupo social que constitui a escola, que sua ação varia de acordo com seus objetivos e que favorece o cumprimento da função social da escola e colabora na construção de uma cultura escolar democrática.

Palavras - chave: Família; gestão escolar; cotidiano, participação

Abstract: This work investigates the participation of students families in the management of their school, by means of observations carried out in municipal schools and analyses of concepts and practices found in the school's daily activities. It is based on the Theory of Everyday Life and in the study of daily school life, since it assumes that social subjects do not act in a single or homogeneous way but rather take different roles depending on the time and space in which they operate. The study concluded that although there is family participation, it is configured in diverse ways that are closely linked to the particulars of the social groups constituting the school. Families' participatory actions vary according to their goals and help to ensure fulfillment of the social role played by schools, while also contributing to building a democratic school culture.

Keywords: Family; school administration; everyday life; participation

Resumen: El objetivo de este trabajo es investigar la participación de la familia de los estudiantes en la gestión de la escuela, haciendo un análisis de las concepciones y prácticas que se instituyen en la vida cotidiana de esa institución educativa, fundamentado en la Teoría del Cotidiano y en los estudios del cotidiano de la escuela. Este marco teórico aporta que la acción de los sujetos sociales no es ni homogénea ni única. Por lo contrario, sufren influencias del contexto en que operan y pueden presentarse de maneras muy distintas dependiendo del tiempo y de los espacios en que están inseridos. Desde la observación de instituciones

¹ Apoio CNPQ

municipales de enseñanza se pudo constatar que existe participación de la familia, aunque con rasgos muy específicos: su configuración está relacionada al grupo social de la escuela, su acción participativa depende de sus objetivos y, aunque sea poco reconocida, es legítima por su planteamiento de la función social de la escuela y de la construcción de la cultura democrática.

Palabras clave: Familia; gestión de la escuela; cotidiano, participación

INTRODUÇÃO

O presente estudo pretende discutir o processo de democratização da escola a partir da análise da participação das famílias de estudantes e suas interferências na gestão. Para isso, tomou-se a abordagem da Teoria do Cotidiano e dos Estudos nos/dos/com Cotidianos Escolares propostas, respectivamente, por Michel de Certeau (2008) e Inês Oliveira (2008), partindo do entendimento de que as famílias, enquanto atores sociais, não agem de forma homogênea ou única, mas assumem posturas diferenciadas, dependendo do tempo e dos espaços em que se inserem.

Através de observações em duas escolas da rede municipal de Recife (PE), buscou-se apreender as concepções e práticas que as famílias têm de sua participação e como as pessoas da escola a percebem, considerando que a maior participação dos atores sociais no âmbito da instituição escolar conduz esses sujeitos, em nosso caso específico, a família, a uma forte interferência na construção de uma cultura democrática, nas relações sociais dentro e, conseqüentemente, fora da escola.

O modo como a família participa se configura em relações de poder no cenário político institucional. A escola é um dos espaços onde a democracia pode tomar concretude. Tendo o privilégio de possibilitar a socialização secundária dos seres humanos, ela promove situações cotidianas em que as relações sociais fabricadas demonstram o caráter ideológico dos sujeitos, seja ele democrático ou não. Além disso, a escola apresenta uma diversidade de formas de organização, constituída pela fusão das determinações internas, o microssistema (normas e valores do próprio espaço escolar) e externas, o macrossistema (normas e valores dos órgãos de gerenciamento do Estado, especialmente do sistema de ensino).

Atualmente, duas dimensões perpassam a organização do trabalho educacional: a da administração e a da gestão. Lück (2008), ao discorrer sobre essas dimensões, em uma perspectiva de análise da gestão educacional como questão paradigmática, adverte-nos para o fato de não se tomar tais dimensões de forma polarizada, pois na prática o que existe é uma dinâmica interativa entre elas, marcada por tensões.

Os sinais de mudança no modo de pensar, de perceber, de reagir e

de se organizar a realidade educacional têm caracterizado uma evolução na concepção de gestão que, sem pretender anular, negar ou rejeitar, reconhece o paradigma da administração, tomando uma postura que o supere, uma vez que a gestão competente se fundamenta em processos de administração igualmente competentes.

No quadro a seguir, sintetizam-se as diferenciações entre as duas dimensões, considerando seus pressupostos e processos sociais. No entanto, Lück (2008, p. 102) ressalta que essas diferenças “[...] devem ser vistas como parte de um continuum de uma mesma realidade, que pode se manifestar, com maior ou menor intensidade, de um lado ou de outro.”

ADMINISTRAÇÃO	GESTÃO
A realidade é considerada como regular, estável e permanente, portanto, previsível.	A realidade é considerada como dinâmica e em movimento, portanto, imprevisível.
Crise, ambigüidade, contradições e incerteza são consideradas como disfunções e, portanto, forças negativas a serem evitadas, por impedirem ou cercearem o seu desenvolvimento.	Crise, ambigüidade, contradições e incerteza são consideradas como elementos naturais dos processos sociais e como condições de aprendizagem, construção de conhecimento e desenvolvimento.
A importação de modelos que deram certo em outras organizações é considerada como a base para a realização de mudanças.	Experiências positivas em outras organizações servem como referência à reflexão e busca de soluções próprias e mudanças.
As mudanças ocorrem mediante processo de inovação, caracterizado pela importação de idéias, processos e estratégias impostos de fora para dentro e de cima para baixo.	As mudanças ocorrem mediante processo de transformação, caracterizada pela produção de idéias, processos e estratégias, promovidos pela mobilização do talento e energia internos, e acordos consensuais.
A objetividade e a capacidade de manter um olhar objetivo sobre a realidade não influenciado por aspectos particulares determinam a garantia de bons resultados .	A sinergia coletiva e a intersubjetividade determinam o alcance de bons resultados .
As estruturas das organizações, recursos, estratégias, modelos de ação e insumos são elementos básicos da promoção de bons resultados.	Os processos sociais, marcados pelas contínuas interações de seus elementos plurais e diversificados, constituem-se na energia mobilizadora para a realização de objetivos da organização.
A disponibilidade de recursos a servirem como insumo constitui-se em condição básica para realização de ações de melhoria. Uma vez garantidos os recursos, decorreria o sucesso das ações.	Recursos não valem por eles mesmos, mas pelo uso que deles se faz, a partir dos significados a eles atribuídos pelas pessoas, e a forma como são utilizados, podendo, portanto, ser maximizados, pela adoção de óptica proativa.
Os problemas são considerados como sendo localizados, em vista do que podem ser erradicados.	Os problemas são sistêmicos, envolvendo uma série de componentes interligados.
O poder é considerado limitado e localizado; se repartido, é diminuído.	O poder é considerado como ilimitado e passível de crescimento, na medida em que é compartilhado.

Fonte: Lück (Ibidem, p. 102-104, grifos nossos)

A leitura do quadro indica que a democracia pode (e deve) ser vivenciada em todos os contextos, não correspondendo ou se limitando à área administrativa de direção da escola, mas de sua gestão como um todo, através de mecanismos que favoreçam sua realização.

O princípio da gestão democrática do ensino público, definido na Constituição Federal de 1988 e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), é um dos subsídios à organização da educação brasileira. Desse princípio, desdobraram-se dois elementos básicos que devem viabilizá-lo²: 1) a participação dos docentes na elaboração do projeto pedagógico da escola e 2) a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Possíveis resultados dessa normatização foram apresentados por Resende e Silva (2008, p. 98) ao realizarem uma pesquisa em Minas Gerais e identificarem que

o projeto pedagógico da escola e sua construção, a constituição dos conselhos escolares e a implementação de processos de eleição para escolha dos dirigentes escolares [...] configuram-se e são identificados no imaginário e na cultura de nossas escolas como mecanismos imprescindíveis ao processo de democratização da gestão escolar.

Assim, segundo os autores, a cultura organizacional escolar pode se constituir sobre bases democráticas e ser tomada como conceito adequado à análise da escola, uma vez que privilegia os aspectos simbólicos e supera a simplória percepção burocrática dessa organização.

De forma mais aprofundada, Marques (2007, p. 59) examina o conceito de cultura e discorre sobre a formação de uma cultura democrática nas escolas públicas, num contexto de descentralização da gestão escolar. Para a autora,

a escola não é um espaço de simples aquisição de conhecimentos, mas de aprendizados outros, como o das práticas democráticas. Os intercâmbios que se realizam no cotidiano escolar trazem efeitos no pensamento, sentimentos e condutas da comunidade escolar, ou seja, constroem identidades.

Uma cultura democrática nas unidades escolares pode (ou não) ser criada a partir da rede de significações produzidas em seu cotidiano, no qual as individualidades são formadoras de uma coletividade local, que influencia a constituição do todo social, ao mesmo tempo em que retroalimenta os aspectos individuais. Marques (IBIDEM, p. 72) ainda ressalta que

a participação da comunidade na gestão escolar não é algo que possa ser

2 Conforme o Artigo 14 da LDB.

garantido por determinação legal, principalmente considerando a tradição autoritária da sociedade brasileira. A participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar e que só se solidificará a partir da transformação da prática das pessoas.

Desenvolver uma cultura escolar de caráter democrático, portanto, participativo, tem como desafio constante a execução de um trabalho de sensibilização, paciência, articulação e afinamento das relações interpessoais. Destaca-se a postura do dirigente escolar, pois, enquanto gestor, tem a responsabilidade de liderar, articular e coordenar as partes e não mais de executar o trabalho sozinho e com ações isoladas.

No âmbito da escola propriamente dita, passa-se de uma concepção de administração do cotidiano das relações de ensino-aprendizagem para a noção de um todo mais amplo, multifacetado, relacionado não apenas a uma comunidade interna, constituída por professores, alunos e funcionários, mas que se articula com as famílias e a comunidade externa. [...] o que está a ocorrer é o **reconhecimento da escola enquanto instituição caracterizada por uma cultura própria**, atravessada por relações de consenso e conflito, marcada por resistências e contradições (VIEIRA, 2008, p. 141, grifo nosso)

Concebendo a organização escolar na perspectiva dessa construção cultural, a diversidade de sujeitos, de situações, de questões e tantos outros aspectos podem ser equilibrados de maneira eficaz com o trabalho coletivo, tendo em vista que os resultados, positivos e/ou negativos, são tomados como responsabilidade desse coletivo.

Apesar disso, é importante atentar para o fato de que a ampliação da participação também traz para a escola as dificuldades da construção democrática da sociedade, pois

a escola é uma organização da sociedade e sua cultura constitui-se em um prolongamento da cultura social. No entanto, isto não significa que as organizações escolares possam ser consideradas de modo uniforme, pois comportam diferentes sistemas de valores que criam realidades organizacionais diferenciadas (MARQUES, 2007, p. 59-60).

A pluralidade e, ao mesmo tempo, a singularidade da organização escolar constitui-se num misto entre a cultura social, em nível macro, e a cultura local, da comunidade e das famílias de estudantes. A diversidade de composições familiares, na atualidade, bem como os diferentes sistemas de valores, parece se refletir no espaço escolar, inclusive na sua gestão.

A família, como um dos atores participativos na escola, vem passando por um processo de ressignificação social, com nova atuação na relação família-escola.

Pouco antes da década de 1980, a participação da família na escola restringia-se às festas comemorativas, o que configurava certa passividade nessa relação. A partir da década de 1990, ela passa a ser vista como um dos atores da comunidade escolar, passando a ter postura mais ativa e interferindo nas questões pedagógicas e político-administrativas.

O contexto de ampliação da participação da família na escola tornou mais evidente as tensões entre as duas. O círculo vicioso de culpabilizações: escola x família, família x escola se tornou cada vez mais forte, embora alguns estudos venham apontando que a maior participação da família na escola pode contribuir na melhoria do desempenho escolar das crianças, bem como na possibilidade de uma gestão escolar mais democrática (PINTO ET AL, 2006; CORREA, 2006; PARO, 2002). Esses estudos, no entanto, indicam que a participação da família ainda se dá de forma insuficiente e/ou limitada em boa parte dos estabelecimentos de ensino, apesar do desenvolvimento de programas governamentais que visam o fortalecimento da participação.

A possibilidade de participação das famílias e da comunidade na escola demonstrou seu lado positivo e negativo, pois, enquanto tornou “público o espaço público”, também permitiu que práticas de grupos específicos (político-partidários ou não) fossem disseminadas e seus interesses particulares atendidos numa espécie de “democracia velada”. A comunidade escolar tornou-se sujeito de interesses individuais ao invés de as pessoas que a constituem se posicionarem como atores desse espaço social em prol do bem coletivo.

Este estudo pretende responder que concepções e práticas de participação da família têm se instituído no cotidiano das escolas públicas.

BREVE REFLEXÃO SOBRE A IDEIA DE FAMÍLIA

As diferentes formas de se abordar a família pelos estudos científicos têm impulsionado, de certa maneira, a diversidade de compreensões sobre esse grupo social e fomentado a construção da identidade nacional. Concordamos com Scott (2004), que considera que as sucessivas abordagens sobre a família, no Brasil, acabam por tratar da construção da nação brasileira, pois as nações formam suas identidades a partir de crenças e imagens edificadas sobre a composição de sua própria população, como também sobre as relações de sua população com as outras nações.

As discussões sobre família, no Brasil, tiveram seu ponto de efervescência na década de 1990³, época em que, não por acaso, o país estava imerso num

3 Embora não desconsideremos a forte expressão dos estudos sobre família, inclusive acerca de gênero, desenvolvidos nas décadas de 1950, 1970 e até em décadas anteriores a estas.

intenso processo de redemocratização, com forte atuação de movimentos sociais, de ordem não-governamental e governamental⁴, que reforçavam a luta pela defesa de direitos.

No entanto, o que parecia ser o reconhecimento da família enquanto *locus* privilegiado de atenção se configurou como elemento de legitimação do autoritarismo, da tutela dos dominantes e da subalternidade dos dominados. Carvalho (1995, p. 12) explica como esses foram os componentes que caracterizaram a política social brasileira, de um lado elitista e, de outro, assistencialista e tutelar, que, ao mesmo tempo, absorvia “os ventos do *welfare state* e dos direitos sociais cunhados no mundo ocidental capitalista”, resultando em um

[...] desenho de política social extremamente setorizado, centralista e institucionalizado elegendo o indivíduo como portador de direitos e centro da política social [...] a proteção do Estado privilegiou o indivíduo como portador de direito, e não mais os coletivos do tipo ‘família’ ou ‘comunidade’.

Essa fragmentação dos indivíduos na forma de atenção pública ganhou identidade por meio da carência de bens e serviços (e de afetos), de uma referência à psicologização das relações sociais e de uma ideia de desestruturação familiar.

Goldani (1993) discute este aspecto como um mito e demonstra que as mudanças na família não implicam sua desestruturação. Para ela, essa noção é um argumento que legitima e justifica a intervenção do Estado sobre a família, pois já está dada à família a possibilidade e a capacidade de organizar novos arranjos.

A família deve ser vista como instituição plural e não unificada. Entretanto, no espaço escolar parece haver dificuldades de aceitação dessa pluralidade de organizações familiares e, mesmo quando elas são reconhecidas como *grupo familiar*, não são respeitadas com equidade. As famílias não devem deixar de ser atendidas pelos programas e projetos governamentais, mas não podem ter na sua estruturação a justificativa para tal adesão, pois grande parte das medidas políticas visa a atender aos direitos sociais da pessoa humana, seja qual for o arranjo familiar em que ela esteja integrada. Esse aspecto parece tomar força com o processo hegemônico de globalização que permeia as sociedades.

Scott (2004, p. 45), ao falar de elementos importantes para a discussão da família no contexto de mundo globalizado, destaca que

a família não é uma idéia muito propícia para a busca de direitos em si, mas cada um dos seus componentes, constituintes de gênero, geração e sexualidade, viram pontos nodais para os construtores de redes que precisam lidar com idéias sobre a família.

4 Os movimentos sociais governamentais correspondem aos grupos políticos de oposição ao governo vigente que militavam em favor da democracia e da garantia de direitos à sociedade.

O olhar idealizador que constrói um modelo único de família, em geral a família nuclear burguesa, é que faz com que as que se afastam da estrutura proposta por ele sejam chamadas de desestruturadas ou incompletas. Szymanski (1995, p. 24) destaca que “[...] ao se aceitar o modelo de família burguesa como norma e não como um modelo construído historicamente aceitam-se implicitamente seus valores, regras, crenças e padrões emocionais.”

É mais coerente pensar a família não mais como um núcleo, mas como rede. Conceituar a família apenas como unidade doméstica, como nos censos (a casa), e acreditar na existência de um modelo único e universal é desconsiderar a rede de relações em que se movem os sujeitos em família, especialmente quando se pensa na centralidade do responsável por ela, que pode ser tanto o pai quanto a mãe ou até mesmo outro ente. Tomamos a família num conceito de rede social, por considerarmos que a constituição familiar ultrapassa os vínculos sanguíneos, de parentesco e de que ela só exista de fato quando apresente mãe, pai e filhos. Aqueles que são responsáveis pelas crianças na escola, ou seja, os que assumem a função de provedores das suas necessidades fundamentais e protetores de seus direitos⁵ são também componentes de sua família.

Concordamos com Sarti (2007, p. 27) quando afirma que

pensar a família como uma realidade que se constitui pelo discurso sobre si própria, internalizado pelos sujeitos, é uma forma de buscar uma definição que não se antecipe à sua própria realidade, mas que nos permita pensar como ela se constrói, constrói sua noção de si, supondo evidentemente que isto se faz em cultura, dentro, portanto, dos parâmetros coletivos do tempo e do espaço em que vivemos, que ordenam as relações de parentesco (entre irmãos, entre pais e filhos, entre marido e mulher).

As instituições de ensino também são espaços que contribuem para a construção dessa noção de família, pois nas relações sociais em seu interior estão estudantes, seus responsáveis (pai, mãe ou outro parente), professores, diretores e funcionários, constituintes de uma diversidade de organizações familiares e, por isso, acabam por instaurar debates e legitimar discursos acerca do modelo ideal de família, considerando, em geral, aquele que promove a formação do cidadão de maneira mais eficaz. O problema deste critério é que, na maioria das vezes, a eficácia da formação é apontada através da capacidade do sujeito em ter acesso aos bens de consumo, ou seja, a cidadania está mais atrelada ao poderio econômico de uma pessoa do que à garantia dos seus direitos.

A noção de família legitimada será aquela que possibilita essa conquista

5 Tanto no que se refere aos aspectos mais objetivos: alimentação, vestuário, moradia, educação, saúde etc., quanto nos mais subjetivos: afetividade, disciplina.

financeira e, como no Brasil isso está diretamente relacionado ao nível de escolarização do sujeito, a escola terá uma dupla função: uma, na construção da noção de família, pelos debates travados entre os representantes dos diferentes arranjos familiares; e, outra, na efetivação do discurso hegemônico sobre família, através do sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

É preciso reconhecer que a atualidade está permeada por novas dinâmicas sociais, que afetam, ao mesmo tempo, a organização familiar e o sistema escolar, fazendo aparecer novos traços e esboçando novos contornos nas relações entre as duas maiores instâncias de socialização. Nesse sentido, Scott (2004, p. 49) registra que

Diversidade, pluralidade e transformação na organização doméstica marcam um período em que o Brasil se afirma como nação promotora dos direitos de setores da população, cada vez mais visíveis diante da participação do país no contexto internacional que defende a democracia numa sociedade global unificada.

As novas projeções não podem fazer com que a família e a escola sejam vistas em seus processos de reorganização como se estivessem em crise ou desestruturadas, mas, tanto uma quanto a outra participam dos dinamismos próprios das relações sociais e sofrem influências do contexto político, econômico e cultural no qual estão inseridas. Além disso, não podemos negar que no processo da educação, via escolarização, a família teve seu lugar, mediante os condicionantes de cada período.

Atualmente, o foco central da relação família-escola é a garantia do acesso, permanência e sucesso no processo de aprendizagem dos estudantes, ou seja, o cumprimento da função social da escola, na qual parece estar embutido o fomento à participação, que pode ter diferentes formas e sentidos. Dessa forma, consideramos que o espaço da família na escola não é algo linear, mas possui várias dimensões que perpassam as áreas pedagógicas e administrativas, que se diversificam ainda mais quando consideramos a singularidade cultural de cada comunidade escolar e de cada grupo familiar.

O CAMINHO PERCORRIDO

Para apreender as concepções e práticas de participação das famílias no cotidiano das escolas públicas, o campo empírico desta pesquisa foi constituído por duas escolas da rede municipal de Recife (PE), escolhidas a partir de dois

critérios: a) que atendessem o ensino fundamental I e a educação infantil; e b) que tivessem um histórico de forte atuação do conselho escolar⁶. Tais critérios partiram do pressuposto de que os estudantes do ensino fundamental I e da educação infantil têm seus pais/responsáveis mais presentes na escola, por estarem mais preocupados com o que acontece nela, dado o grau de maturidade das crianças, e também porque as escolas com conselhos escolares atuantes poderiam ter uma cultura de participação mais intensa.

As duas escolas pesquisadas, além de atenderem aos critérios pré-definidos, tinham características semelhantes quanto à vivência democrática e, apesar de certas fragilidades nos mecanismos de gestão, apresentavam-se, de modo geral, como exemplos de que a construção de uma cultura escolar democrática é possível. As atividades os conflitos, as interferências da comunidade escolar e, em especial, as intervenções das diretoras e vice-diretoras davam um tom vivo, ativo e até mesmo alegre à organização do espaço escolar, inclusive para as famílias dos estudantes que, em algumas conversas, demonstravam entusiasmo com os acontecimentos na escola.

Considerando tais aspectos e para guardar o devido sigilo quanto à identidade das instituições, denominamos uma de *Escola Verão* e a outra de *Escola Primavera*, pois vimos em suas ações “luz” e “possíveis frutos” para o alcance de uma sociedade mais justa e solidária.

Os sujeitos investigados foram, prioritariamente, os pais/responsáveis dos estudantes, considerando aqueles com quem tivemos a oportunidade de conversar e aqueles que, apenas, observamos. Também consideramos os profissionais da escola (dirigentes, professores, funcionários administrativos e de serviços gerais), tendo em vista suas posturas quanto à participação da família na organização escolar.

Utilizamos dois instrumentos básicos para a coleta de dados: a observação participante e a entrevista semiestruturada. A primeira nos deu condições de não apenas descrever, mas, acima de tudo, interpretar as situações cotidianas, assumindo a realidade em sua totalidade complexa, em que a participação da família acontecia de maneira espontânea, quando ela era tema de uma conversa

6 Em relação ao segundo critério, a escolha foi feita a partir de alguns nomes de escolas que apresentavam esse perfil, de acordo com uma das assessoras do secretário de educação com quem conversamos no período anterior à coleta dos dados. Ela nos informou que a referência para citar aquelas escolas devia-se ao acompanhamento que a Comissão de Gestão Democrática realiza junto às escolas e, analisando três aspectos, julgavam que as mesmas possuíam uma gestão de caráter democrático. Os aspectos analisados eram: 1) o plano de gestão elaborado pelos candidatos a diretores na eleição para o cargo e que era enviado à comissão assim que fossem eleitos; 2) os relatórios de gestão que os diretores enviavam semestralmente durante o mandato; e, 3) as atas de implantação e renovação do conselho escolar. Além disso, a assessora ainda nos falou que outro aspecto estava sendo incluído nessa análise e que, inclusive, as instituições citadas já vivenciam, a saber: a articulação da escola com o orçamento participativo e outros movimentos da comunidade.

informal ou ainda nos momentos de participação programada, como nas reuniões do conselho escolar, encontros pedagógicos e festas comemorativas.

A possibilidade dessas observações serem reveladoras do caráter multifacetado da prática participativa da família nos fez refutar procedimentos rígidos e isolados. Por isso, realizamos a maior parte das entrevistas durante as próprias observações, onde uma simples conversa pôde ser transformada em entrevista e, com esta oportunidade, colhemos informações de grande importância, como também fizemos entrevistas em momentos e espaços reservados e pré-determinados, a fim de retomar aspectos que ficaram em destaque no período das observações, com alguns dos sujeitos da pesquisa, especificamente as diretoras e vice-diretoras e os representantes dos pais/responsáveis no conselho escolar.

A análise dos dados foi realizada a partir de conceitos centrais ao objeto da pesquisa, quais sejam: os aspectos de participação, descentralização, autonomia e poder, sob a perspectiva das ações táticas e estratégicas, tomando por base a teoria do cotidiano proposta por Michel de Certeau (2008), que respalda muitos dos estudos do cotidiano escolar no Brasil.

O autor se refere aos sujeitos sociais como consumidores de produtos do cotidiano, gerados por esses mesmos sujeitos ou por outros. Entretanto, não considera este consumo como algo passivo, em que os sujeitos recebem os produtos numa criação anônima, mas que nasce da prática do desvio no seu uso.

A ação dos sujeitos/consumidores é chamada por ele de *tática*, arte de fazer cotidiana, ação criativa, inventiva dos sujeitos diante das normas instituídas, que, como arte, são exercidas e burladas ao mesmo tempo. Apenas olhando a “vida ordinária”, a vida comum dos sujeitos, é que se podem entender os acontecimentos na sociedade.

Mas Certeau (2008) também considera as operações no campo da norma como outra lógica de ação dos sujeitos, denominada *estratégias*. Nelas, o sujeito age no espaço da regra. O que se destaca é que nas operações do tipo estratégico o sujeito é capaz de produzir, mapear e impor, enquanto nas operações do tipo tático só é possível utilizar, alterar e manipular.

Em vista disso, o autor propõe maneiras de pensar as práticas cotidianas dos consumidores, que são do tipo tático, partindo de três níveis de análise: 1) as modalidades da ação, 2) as formalidades das práticas e 3) os tipos de operação especificados pelas maneiras de fazer. Mas, destaca que

Não se trata de elaborar um modelo geral para derramar neste molde o conjunto das práticas, mas, pelo contrário, de ‘especificar esquemas operacionais’ e procurar se existem entre eles categorias comuns e se, com tais categorias, seria possível explicar o conjunto das práticas (GIARD, 2008, p. 21).

Essas considerações nos fizeram ver a participação como um produto, consumido pelas famílias dos estudantes na escola, na qual o uso sofre, na maioria das vezes, desvios quanto às determinações legais. Por isso, nos dedicamos a olhar a participação da família em sua ação tática, pois nos permitia entender como os pais/responsáveis utilizavam, manipulavam e alteravam a organização escolar através de sua participação.

Isso nos colocou o desafio de “mergulhar” no cotidiano, buscando mais do que as marcas das regras gerais de organização social, mas também procurando outras marcas da vida cotidiana, dos acasos e situações que constituem a história de vida dos diferentes atores escolares que, em processos reais de interação, dão vida e corpo às propostas curriculares, políticas e de outra natureza (OLIVEIRA, 2008).

FACES DA REALIDADE EXPRESSA NO COTIDIANO ESCOLAR

Os processos interativos do cotidiano escolar são capazes de demonstrar as concepções e bases ideológicas em que a instituição de ensino e o trabalho educacional estão se respaldando.

O objetivo de democratização do espaço escolar e das relações sociais daqueles que se movimentam nesse ambiente pode ser validado pelas práticas de participação. No entanto, as práticas que promovem essa validação, enquanto maneiras de fazer/agir, possuem formas variáveis, apesar de se constituírem a partir de regras fixas e comuns. Apresentaremos alguns aspectos sobre as práticas de participação das famílias de estudantes que configuram a realidade produzida na *Escola Verão* e na *Escola Primavera*.

Em ambas, a participação das famílias acontecia de forma direta e indireta. A indireta se realizava, estritamente, via representação do segmento no conselho escolar e aquela correspondia aos momentos em que os pais/responsáveis estavam presentes na instituição nos horários mais comuns, como o da entrada e saída dos estudantes, e também nas ocasiões em que precisavam falar com alguém da escola (professores, diretores, funcionários da secretaria e/ou de serviços gerais) por terem sido convocados ou por um interesse pessoal específico.

Também consideramos a não presença de pais/responsáveis como um tipo de participação, uma vez que a ausência, de certa forma, interferia no modo de organização da escola e porque a “evasão” não parecia ser provocada apenas pelo desinteresse dos familiares.

Em alguns casos, a aparente apatia se constituía em instrumento de resistência dos pais/responsáveis às definições tomadas e a um possível julgamento que as pessoas da escola estivessem fazendo a alguma família, especificamente.

Isso ficou evidenciado na “fuga” de alguns pais/responsáveis nos dias de plantão pedagógico, pois ouvimos muitos deles comentando que esse momento seria apenas para falar das crianças mal comportadas e para apontar as falhas em sua educação doméstica. Como nas duas escolas o plantão pedagógico acontecia em um dia de aula normal, tendo, em geral, o segundo horário de aula de cada turno reservado para o encontro de pais/responsáveis e professores, havia, de fato, uma fuga, pois eles pegavam as suas crianças e as levavam para casa como se elas apenas estivessem largando mais cedo.

O interessante é que as dirigentes das duas instituições nos relataram que a realização do plantão pedagógico nesse formato tinha justamente o objetivo de garantir o maior número de pais/responsáveis presentes. No caso da Escola Verão, ainda era feita uma programação para que essa reunião ocorresse em dias diferentes para cada turma, possibilitando melhores condições de recebê-los, já que a escola possui uma estrutura física pouco confortável, e de prestar um atendimento mais particular. Mas, além disso, víamos que essa organização também acabava sendo um mecanismo de controle da escola, pois se tornava mais fácil visualizar o grupo de pais/responsáveis para participar da reunião⁷.

Os familiares que se negavam a participar do plantão pedagógico, embora comentassem com as pessoas as razões por não quererem ficar na reunião, arriscavam-se a ser surpreendidos por alguma professora e, principalmente, pela diretora ou pela vice. Caso isso ocorresse, teriam que participar, mesmo que a contragosto, para não ficarem “mal vistos” pela direção.

Ainda que a diretora e a vice das duas escolas tenham um perfil muito parecido na relação com a comunidade, os familiares “fugitivos” foram mais observados na *Escola Primavera* e entre os pais/responsáveis das crianças de maior faixa etária. Isso nos levou a inferir que os familiares se veem menos responsáveis no acompanhamento da vida escolar das crianças mais maduras, ao mesmo tempo em que parecem não perceber que o espaço é bastante oportuno para questionar, sugerir, esclarecer e reivindicar melhorias no processo de formação e organização escolar.

Pudemos ver isso numa turma dessa escola quando uma mãe, depois de ouvir as explicações do professor sobre o desenvolvimento das criança,, fez um questionamento acerca das tarefas de casa, Ela se referiu à dificuldade que a família às vezes tem de ajudar a criança na realização da atividade, aludindo ao pouco tempo que dispõe e à falta ou escasso conhecimento que tem do assunto abordado. Justificou que, quando a tarefa vem de forma incompleta, incorreta

7 Evidentemente, não desconsideramos a falta de alguns pais/responsáveis devido às suas ocupações empregatícias, que também impediam aqueles que estavam interessados em se envolver nessas ocasiões e em outras que eram possíveis.

ou até mesmo sem resposta, não significa que a família está sendo desinteressada com a educação da criança. Por isso, acredita e pede que todos/todas os/as professores/professoras da escola revejam a questão de penalizar a criança que não conseguem realizar as atividades, especialmente retirando delas o direito de brincar na hora do recreio. No momento em que essa mãe fazia a colocação, outros familiares balançavam a cabeça concordando e foi marcante ver que, no final da reunião, comentavam a pertinência de sua fala e que eles precisavam acompanhar melhor para ver se realmente aconteceria alguma mudança.

Enriquecimento da cultura democrática escolar e extra-escolar, à medida que os pais/responsáveis firmam um posicionamento para com a instituição, pois, confirmando o que aponta Marques (2007, p. 59), “os intercâmbios que se realizam no cotidiano escolar trazem efeitos no pensamento, sentimentos e condutas da comunidade escolar, ou seja, constroem identidades.”

Ainda sobre as atividades escolares em casa, é interessante salientar a convergência nos dados que encontramos com aqueles apontados por Carvalho (1996), mesmo não sendo uma orientação específica de uma lei ou programa de governo, pois também indicam certa desarticulação entre determinada política⁸ e as instâncias educativas: família e escola. As dificuldades na realização das tarefas de casa e a insatisfação pelas penalizações sofridas são demonstrações de que essas atividades, como instrumento de ampliação do relacionamento da escola com a família, têm poucas possibilidades de ter sucesso, especialmente quando são utilizadas sem um conhecimento prévio do contexto de vida das famílias dos estudantes, pois essas tarefas interferem na organização da vida doméstica.

A forma de participação via representação no conselho escolar era exercida pela participação dos representantes nas reuniões do colegiado, mas parecia haver dificuldade das famílias em percebê-los como representantes dos interesses do grupo. Consideração similar foi feita por de Santos (2002) acerca da patologia da participação, presente na crise da democracia liberal, onde os sujeitos se veem cada vez menos representados por aqueles a quem elegeram.

Na *Escola Primavera* isso ficou evidente quando alguns pais/responsáveis faziam reclamações na direção e desconsideravam a orientação da diretora para que procurassem a mãe ou o pai representante do segmento e contassem as insatisfações e problemas, para que eles os trouxessem para serem discutidos e resolvidos na reunião do conselho escolar. Fora da presença da diretora, alguns dos pais/responsáveis chegaram a questionar a possibilidade de esses representantes resolverem questões internas da escola. Uma avó, certa vez, disse:

8 No caso da Escola Primavera estamos tomando a forma de organização didático-pedagógica como uma política interna/local, própria da instituição.

Tá vendo que eles não têm poder de resolver nada na escola?!
Ôxe! É tudo igual a gente, como é que vai resolver algum problema?
No colégio quem dá as ordens mesmo tem que ser a diretora.
Ela é que tem autoridade pra isso.
(Responsável de estudante 1)

Apesar disso, algumas ações desses representantes parecem ter começado a ganhar o reconhecimento dos pais/responsáveis. Numa das reuniões, por exemplo, ocorreu de a diretora pedir que a mãe representante do segmento falasse com os familiares dos discentes na hora em que as crianças estivessem sendo liberadas, para que eles ficassem na escola para participar da reunião. Ela, então, ficou abordando os familiares no pátio externo e vimos que muitos acataram o pedido, tendo alguns, inclusive, ido levar a criança em casa e voltado para participar da reunião com mais tranquilidade. Além disso, também aconteceu de alguns pais/responsáveis de crianças que vão sozinhas para casa virem para a reunião, por meio do recado verbal que ela pediu que as crianças levassem. Um fato interessante na ocasião foi o momento em que um pai resistia à solicitação da representante, dizendo que não viria porque a reunião demorava muito, mas ela o exortou dizendo: *“A gente tem que ter um pouco de calma, porque depois não pode ficar reclamando. Porque essa é a hora de dizer o que acha que tá certo ou errado e o que quer que tenha na escola!”* (Representante dos pais/responsáveis 1). Ela parece tê-lo convencido, pois ele levou seu filho para casa, voltou para a escola e durante a reunião fez várias intervenções.

A fala de advertência dessa representante demonstra que, para ela, a opção de não participar também interfere na organização da escola, pois, como discorre Bordenave (1985), essa atitude é caracterizada como transferência do poder de decidir que o indivíduo possui para aqueles que são ativamente participantes, embora todos venham a estar sujeitos ao que ficar decidido.

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Buscamos, neste trabalho, analisar a participação da família de estudantes no cotidiano escolar a fim de entender as concepções e práticas que têm se instituído na escola pública. Para isto, tomamos a participação dos pais / responsáveis em sua ação tática, considerando como eles utilizavam, manipulavam e alteravam a organização escolar através desta participação.

Percebemos que os momentos de participação dos pais/responsáveis e da comunidade escolar e extra-escolar indicam que há um processo educativo de amadurecimento democrático da sociedade brasileira, especialmente pela compreensão do modo de funcionamento da instituição escolar, com as emoções

e comportamentos necessários a cada tipo de intervenção, bem como a percepção do espaço e do tempo em que é favorável intervir. Essas maneiras de agir no cotidiano formam o tecido da participação escolar em que buscamos analisar os fios que movimentam a relação entre a escola e a família sem ter uma visão idealizada e normativa do que deveria ser essa participação, mas desejando apreender as condições em que a mesma ocorria e entendendo-a enquanto tática, como formas de fazer do cotidiano que suplantam o consumo da norma.

Os resultados obtidos indicaram que uma maior participação dos atores sociais no âmbito escolar interfere na construção de uma cultura democrática nas relações sociais como um todo e que há uma multiplicidade de práticas de participação, com formatos e intenções os mais diversos, que acabam sendo desconsideradas como válidas a essa construção por se afastarem do modelo preconizado e, por isso, acabam inibindo ou enfraquecendo as ações participativas.

Observamos nas duas escolas que a realidade participativa é multifacetada, cheia de regras e normas que legitimam formas específicas de ação, mas que possuem, na mesma proporção, a possibilidade de alteração dessas regras. Estas, porém, quando percebidas pelo grupo são tomadas como equívocos e não como adaptações momentâneas e/ou necessárias a uma determinada ocasião e, por isso, provocam um sentimento de crise escolar. Essa sensação parece decorrer da dificuldade em aceitarmos a contínua mudança da organização e funcionamento da escola expressa nas múltiplas, e às vezes até contraditórias, práticas dos atores sociais, que são construtoras da cultura escolar e se embarçam num jogo de influências com a cultura “externa”.

Dessa forma, podemos considerar que somente com o crescente uso do espaço escolar será possível qualificar a participação das famílias, o que requer a valorização de todas as formas de intervenção e reconhecimento de seus benefícios, mesmo que pequenos, estimulando o grupo escolar a uma ampliação de seu envolvimento e considerando as relações da cultura social com a escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394/96.

BORDENAVE, J. D. **O que é participação**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CARVALHO, M. C. B. A priorização da família na agenda da política social.

In: CARVALHO, M. C. B. (Org.). *A família contemporânea em debate*. São Paulo: Cortez; EDUC, 1995.

CARVALHO, M. E. P. A família enquanto objeto de política educacional: crítica ao modelo americano de envolvimento dos pais na escola. **Temas em Educação**, n. 5, p.57-75, 1996.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: as artes de fazer. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GIARD, L. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: as artes de fazer. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOLDANI, A. M. As famílias no Brasil contemporâneo e o mito da desestruturação. **Cadernos Pagu**, n.1, p.67-110, 1993.

LÜCK, H. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MARQUES, L. R. **A descentralização da gestão escolar e a formação de uma cultura democrática nas escolas públicas**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

OLIVEIRA, I. B. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática, e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, I. B. & ALVES, N. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas** – sobre redes de saberes. Petrópolis: DP & A, 2008.

RESENDE, F. M. P. & SILVA, M. S. P. S. Gestão Democrática e Cultura Organizacional Escolar: uma perspectiva de análise a partir da Lei 9.394/1996. In: SILVA, M. V. & MARQUES, M. R. A. (Orgs.). **LDB**: balanço e perspectivas para a educação brasileira. Campinas, SP: Alínea, 2008.

SANTOS, B. S. **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SARTI, C. Famílias enredadas. In: ACOSTA, R. & VITALE, M. A. F. (orgs.). **Família**: redes, laços e políticas públicas. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais – PUC/SP, 2007.

SCOTT, R. P. Família, gênero e poder no Brasil do século XX. **BIB – Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, vol. 58, n. 1, p. 29-78, 2004.

SZYMANSKI, H. Teorias e “teorias” de famílias. In: CARVALHO, M. C. B. (org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: Cortez: EDUC, 1995.

VIEIRA, S. L.. Escola – função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, N. S. C. & AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). **Gestão da educação: Impasses, perspectivas e compromissos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PRISCILA XIMENES SOUZA DO NASCIMENTO possui mestrado em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. É professora do Curso de Pedagogia da Faculdade Nacional de Educação e Ensino Superior do Paraná. E- mail: priscilassouza@hotmail.com

LUCIANA ROSA MARQUES é mestre em Educação e Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco. É professora do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional e do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPE. E.mail: lmarques66@gmail.com

*Recebido em dezembro de 2011.
Aprovado em março de 2012.*