

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

ALEXANDRA ALVES SOBRAL

**A RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA:  
DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA CONSTRUÇÃO  
PARTICIPATIVA**

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE  
FORMADORES

SÃO PAULO  
2023

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

ALEXANDRA ALVES SOBRAL

**A RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA:  
DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA CONSTRUÇÃO  
PARTICIPATIVA**

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

Trabalho final apresentado à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, sob orientação da Profa. Dra.Laurizete Ferragut Passos.

São Paulo

2023

**Alexandra Alves Sobral**

A RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA:  
DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA CONSTRUÇÃO  
PARTICIPATIVA

Aprovado em: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**Banca Examinadora**

---

Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos – PUC/SP (Orientadora)

---

Profa. Dra. Emília Cipriano Sanches – PUC/SP

---

Prof. Dr. Rodnei Pereira – UNICID/SP

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial dessa tese por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

## DEDICATÓRIA

“Acima de tudo, porém, revistam-se do amor, que é o elo perfeito”

Colossenses 3:14

Dedico esta pesquisa à Dionília Pereira da Conceição, minha mãe, falecida em março de 2020. O exemplo que deixa é o de uma mulher guerreira, mãe solo de três meninas, que mesmo sem letramento nos ensinou valores importantes para a vida inteira. Continuará alimentando nossa memória e afeto, resistência e resiliência com a sua coragem de encarar e superar os limites impostos por uma sociedade classista, machista e racista.

A dedicatória se estende às mulheres que somaram na minha formação como sujeito histórico, dotada de herança cultural, que saem de Berilo-MG para desembocar no Brás-SP, depois se instalam no Tatuapé-SP, Zona Leste. Minha mãe e minhas tias Ana, Maria e Aparecida que chegaram à tão sonhada cidade grande para mudar suas histórias de vida e fugirem da fome. Recomeçam suas vidas vendendo a força de trabalho como empregadas domésticas, o que garantiu sempre a nossa sobrevivência.

No percurso do mestrado precisei voltar às minhas raízes. Antes do falecimento da minha mãe, havíamos combinado de irmos juntas conhecer a sua cidade natal, algo que infelizmente não foi possível. Fiz este retorno com o meu companheiro e foi emocionante ver o **Rio Araçuaí**, retomar as histórias trazidas pela minha mãe e pela tia Cida, a última das irmãs que se encontra viva e ainda hoje mora na cidade de Berilo.

O Rio Araçuaí é um rio limpo, de águas volumosas. Passei por lá no tempo das chuvas, não tive coragem de entrar. Às suas margens ocorrem confraternizações, shows, festas e carnaval de rua. É um ponto de encontro entre berilense e turistas.

Há muitos brasis no Brasil, a maioria deles marcados pela desigualdade. Imersa nesse contexto, foram essas desigualdades que forneceram o motivo para a construção desta dissertação. Atravessar o rio de dificuldades e chegar à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), definitivamente, não foi fácil, como não foi fácil sair do bairro Cidade Tiradentes, extremo Leste, e ultrapassar as

barreiras visíveis e invisíveis de um espaço elitizado, construído e ocupado majoritariamente pela elite paulistana. Afirmo, diante disso, que o pobre, o preto e o periférico também devem adentrar este espaço acadêmico e se apropriar da pesquisa científica, construir narrativas e pesquisas potentes, incorporar nossas experiências ao contexto geral da produção acadêmica e científica brasileira.

Fui a primeira da família a cursar uma graduação e a chegar ao mestrado. Quero ocupar este lugar e abrir as portas para os meus, quero dizer em voz alta: luto por uma sociedade equânime, por distribuição de renda e terra, luto pela possibilidade de sonhar e estar onde quiser. Somos Luiza Mahis, Dandara, Tereza de Benguela, Maria Carolina de Jesus, Conceição Evaristo, Maria Clemência, Dionília, Ana, Maria, Aparecida, Alexandra e Sara.

## *Mãe Mulher Preta*

*O valor da sua história me faz sentir forte.  
Através das pisadas sofridas da sua  
infância, descobri um mundo dividido,  
alguns nascem com privilégios e outros  
lutam para sobreviver.  
As suas lutas não te diminuíram ou  
entoaram revoltas, pelo contrário, tinha  
ternura e resiliência.  
No decorrer da vida experimentou as faces  
do machismo, do racismo e da pobreza,  
mas isso não te parou.  
Você foi solo, pai e mãe, se fez o nosso  
maior exemplo através da simplicidade e da  
sua perseverança.  
Nesta caminhada, a tua em fé em Deus te  
sustentou.  
Ai, minha querida, exemplo maior eu não  
poderia ter.  
Saiba que este não é o fim, mas o começo  
de uma história ancestral.  
Suas filhas, netas, netos e outros que virão,  
saberão levar o legado que você nos  
deixou.  
Por isso, não há tristeza, a saudade será  
eterna e quando ela bater forte, eu elevarei  
meus olhos ao céu e me encherei de alegria  
em saber que a minha história teve início  
em ti e ressoará aos meus...*

*(Alexandra Alves Sobral, 2020)*

## AGRADECIMENTOS

À **Deus** que me manteve de pé nos momentos em que pensei que não iria conseguir, foi através do amor e herança das orações da minha mãe que não fizeram eu desistir. Este **Deus** que não é abstrato, mas existente nas pequenas coisas, na comida quentinha preparada, no abraço de um filho ou no colo de um companheiro, na força do vento, no balanço das águas, no cheiro da terra molhada, nas palavras firmes de um amigo ou na acolhida de um professor.

Ao meu companheiro **Silmar**, que além de cuidar de mim com tanto afeto e respeito, se esforçou para a manutenção do nosso lar enquanto eu permanecia ocupada com este projeto e com outras atribuições, pelas palavras de incentivo enaltecendo a minha trajetória de vida e a minha dedicação aos estudos, falando o quanto esta referência seria importante aos nossos filhos.

Aos meus filhos, **Sara** e **Gabriel**, por suportarem meus momentos de cansaço e ausência e estresse no dia a dia. E mesmo diante das dificuldades, refletirem o desejo pelos estudos e terem um posicionamento crítico diante das desigualdades deste mundo, enchendo a mãe de orgulho.

Aos meus filhos, **Lucas** e **Luís**, pelo carinho e afeto, mesmo à distância por já constituírem suas famílias e estarem nos cuidados e manutenção delas. Não deixaram de evidenciar suas manifestações sinceras de orgulho à sua mãe. Faço uma pausa aqui e choro, porque não foi fácil ser mãe tão jovem, mas fico feliz em saber que de alguma forma sou referência positiva para vocês, principalmente na resistência de não desistir dos nossos sonhos.

Às minhas irmãs, **Tânia** e **Adriana**, que na partida da nossa mãe, podemos nos unir mais, cuidando umas das outras, vocês são as melhores irmãs do mundo. Obrigada por me lembrarem de onde eu vim e aonde chegamos e ainda queremos chegar. Com certeza nossa mãe está orgulhosa das nossas trajetórias de vida. Toda esta luta foi para dar esperança aos nossos e dizer que podemos chegar aonde quisermos.

Aos meus sobrinhos **Lauany**, **Victor** e **Júlia**, vocês juntos com meus filhos são a terceira geração de luta e de transformação, voem longe passarinhos.

À minha querida orientadora, **Prof.<sup>a</sup> Dra. Laurizete Ferragut Passos**, pela paciência e tranquilidade em mostrar os caminhos da pesquisa, pela generosidade e

humildade na escuta. Mesmo transitando em mundos tão diferentes, segurou a minha mão e me fortaleceu quando achei que não daria para continuar questionando se a PUC seria o meu lugar, ela acreditou e apoiou com todas as mais fragilidades.

À **Prof.<sup>a</sup> Dra. Emília Cipriano**, pelo afeto e potência das suas aulas, sempre nos motivando a não desistir e fortalecendo nosso lugar enquanto pesquisadores, para sempre será uma referência de pessoa humana.

À **Prof.<sup>a</sup> Dra. Laurinda Ramalho**, pelo olhar de afeto, sendo gentil e carinhosa nas palavras e nos seus gestos.

Ao **Prof.<sup>o</sup> Dr. Rodnei Pereira**, pela referência intelectual, pois o seu papel foi um diferencial para eu acreditar que nós pretos e periféricos também somos capazes de adentrar o espaço acadêmico e colocar nossa escrevivência e intelectualidade.

À minha tutora, **Prof.<sup>a</sup> Dra. Helga Porto**, que mesmo depois do término da tutoria, sempre se dispôs a ler meus textos e me fortalecer na escrita acadêmica.

À **Prof.<sup>a</sup> Dra. Adriana Teixeira Reis**, que na reta final deste trabalho, me apoiou com orientações importantes, acalmando meu coração e enaltecendo o trabalho e a minha escrita.

À Diretora Regional de Educação de Guaianases, em especial nossa dirigente **Lucimeire Cabral**, por acreditar que a pesquisa no território é muito importante nas escolas, pela confiança em liberar a escola na qual a pesquisa foi realizada.

À querida amiga **Prof.<sup>a</sup> Dra. Eliane Pinheiro**, pelo incentivo ao retorno aos estudos e trocas na organização deste projeto de mestrado.

Às amigas de percurso neste mestrado, **Patrícia Higuchi, Thaionara Servilha, Tomie de Rosa, Juliana Ruschel, Silvia Zerbini, Paula Penteado e Kátia Bezerra**, por deixarem este percurso mais leve e colaborativo.

Ao meu amigo **Samuel Pereira**, pela força, carinho e sustento frente aos enfrentamentos que nos atravessam enquanto únicos corpos pretos da turma.

Às **famílias** participantes da pesquisa que, mesmo diante de um ano tão desafiador pela pós-pandemia, se disponibilizaram em contribuir e acolher ao meu pedido e participarem desse trabalho, muitas vezes deixando seus afazeres e se solidarizando em contribuir.

Aos trabalhadores da unidade **EMEI Doraci dos Santos Ramos**, sendo às queridas cozinheiras **Ana Maria de Oliveira** e a **Maria do Socorro Hino**, minhas queridas amigas que me acolheram e cuidaram nos momentos de choro e tristeza, não sendo necessário eu dizer nenhuma palavra, mas o acalanto vinha com gestos de afetos, a vocês meu coração para sempre.

Às professoras **Júlia Oliveira, Andreia Pereira Rosa, Edna Costa, Josy Barbosa e Lucineide Costa**, que estiveram ao meu lado, acreditando e apoiando no momento de fragilidade na saída da Coordenação Pedagógica, vocês estiveram ali, não me deixando cair. Mesmo com a minha inexperiência em estar na posição de coordenação pedagógica, vocês conseguiram enxergar o meu potencial. Recordo de algumas palavras que fizeram a diferença enquanto ser humano e pesquisadora, falas como da professora Lucineide, *“Alê a educação é muito fechada, admiro sua coragem e a sua luta na militância, às vezes sofremos por isso, mas é necessário para questionar este sistema e fazer dele um espaço melhor”* ou as palavras da professora Júlia, *“às vezes as pessoas não conseguem entender o que queremos oferecer à elas, falta maturidade e humildade”*, bem como as palavras da Josy *“eu me sentia segura na condução que você dava ao trabalho, sua visão é ampla”*, da professora Edna; *“Alê, eu aprendi bastante com você, de olhar a família como parceira, trazer a família para perto”* e também da professora Andréia em uma reunião de retorno aos trabalhos de 2023, que se colocou de forma precisa, *“acredito que erramos muitos na condução do referendo do processo da coordenação, faltou empatia, espero que sirva de aprendizado a este grupo, pois devemos aprender a ter empatia, pois sei que cargo de gestão não é fácil, mas isso precisa ser dito aqui, não da pra passar como se nada tivesse acontecido”*. Por meio destas falas acredito que sementes foram lançadas, e estes pequenos gestos nos fortalece na caminhada.

Aos auxiliares técnicos de educação, senhor **Rubens Reis**, por todo conhecimento socializado em nossas conversas, como é bom ouvir sua bagagem pelos anos dedicados à educação e **Agar de Oliveira**, que esteve comigo nesta pesquisa, pela sua arte, como o tapete utilizado na composição dos encontros que teve o seu lindo trabalho.

Enfim, a todos que, direta e indiretamente, torceram por mim e toda a minha representatividade, pois sendo mulher preta e periférica não é fácil ocupar determinados lugares nesta sociedade e ser validada pela sua intelectualidade. Deixo esta frase como ressonância a quem tiver a oportunidade de ler este trabalho.

“Tentaram nos matar, mas esqueceram que éramos sementes!”

SOBRAL, Alexandra Alves. **A relação escola e família: limites e possibilidades para uma construção participativa.** 2023. 106 f. Trabalho Final (Mestrado Profissional em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

## RESUMO

Esta pesquisa dimensiona a relação escola e família a partir da perspectiva da gestão democrática, tendo como objetivo geral: construir coletivamente estratégias de fomento para participação das famílias nos processos de gestão da escola. O *locus* da pesquisa deu-se na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), localizada no extremo da Zona Leste de São Paulo, no bairro de Cidade Tiradentes, com as famílias das crianças matriculadas nesta unidade de educação. A pesquisa de cunho qualitativo utilizou como procedimento metodológico cinco encontros formativos, inspirados nos pressupostos da pesquisa-ação, com famílias dos alunos e alunas, utilizando temas geradores como disparadores para um trabalho reflexivo e construção de diálogo entre os participantes, olhando para realidade do território e o cotidiano vivido por estas famílias, na busca de fomentar essa participação de forma ativa e por considerar as vozes das famílias nas instâncias de decisões, bem como levar à reflexão a equipe escolar sobre os desafios atuais para a ampliação e qualificação dessa relação, na possibilidade de criar um espaço de acolhimento e fortalecimento comunitário. Para fundamentação teórica nos apoiamos nos conceitos de Gestão Democrática, Dialogicidade, Conscientização e Relação Família e Escola foram ancorados nos teóricos Vitor Paro (1998), Paulo Freire (2013), (2017) e Heloisa Szymanski (2001). A análise dos dados foi realizada à luz da Análise de Prosa de André (1983). Ao nos apoiarmos nos pressupostos da pesquisa-ação foi possível perceber um engajamento dos participantes na reflexão crítica sobre a realidade em que estão inseridos, chegando a refletirem, coletivamente, na resolução de problemas levantados pelo grupo. No decorrer desse processo, os participantes construíram conhecimentos individuais e coletivos, novas habilidades e atitudes que propiciarão a ressignificação de valores e a transformação de situações indesejadas. A interação e troca de saberes favoreceram o fortalecimento dos participantes enquanto sujeitos sociais e ensejou a tomada de consciência pois, ao interagirem com a pesquisadora e com outras pessoas que vivenciam situações semelhantes, as representações desses sujeitos são reconhecidas ou transformadas. No percurso desta pesquisa, foi possível observar quanto a instituição escolar ainda está arraigada por posturas verticalizadas, revelando grande desafio em construir um espaço de empatia entre os próprios pares e as famílias. Através da análise dos dados coletados, também se verificou a dificuldade dos profissionais da unidade escolar de atuarem de maneira democrática. Isso aponta para a necessidade de formação de toda a comunidade escolar, além de trabalhar as relações interpessoais dentro deste espaço. A partir destes elementos pesquisados, o nosso intuito foi ampliar esta reflexão e demonstrar a importância da efetivação dessa prática participativa no processo de transformação social e das escolas públicas brasileiras.

**Palavras-chave:** Escola; Família; Diálogo; Participação; Gestão democrática

SOBRAL, Alexandra Alves. **The relationship school and family: limits and possibilities for a participatory construction.** 2023. 106 f. Final Project (Professional Master 's). Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2023.

## **ABSTRACT**

This research explores the relationship between school and family from the perspective of democratic administration, with the general objective of collectively developing strategies to promote family participation in school administration processes. The research took place at the Municipal School of Early Childhood Education (EMEI), located in the far East Zone of São Paulo, in the neighborhood of Cidade Tiradentes, with families of the children enrolled in this educational unit. The qualitative research utilized a methodological procedure of five formative meetings, inspired by the assumptions of action research, with families of the students, using generative themes as triggers for reflective work and dialogue construction among participants, looking at the reality of the territory and the daily life lived by these families, in the pursuit of promoting active participation and considering the voices of families in decision-making instances, as well as reflecting on the current challenges for the expansion and qualification of this relationship, in the possibility of creating a space of community welcome and strengthening. The theoretical foundation was based on the concepts of Democratic Administration, Dialogicity, Awareness, and the Relationship between Family and School were anchored in the theorists Vitor Paro (1998), Paulo Freire (2013), (2017), and Heloisa Szymanski (2001). Data analysis was carried out in the light of Prosa Analysis by André (1983). By relying on the assumptions of action research, it was possible to perceive the engagement of participants in critical reflection on the reality in which they are inserted, collectively reflecting on the resolution of problems raised by the group. Throughout this process, participants built individual and collective knowledge, new skills and attitudes that will enable the re-signification of values and the transformation of undesirable situations. The interaction and exchange of knowledge favored the strengthening of participants as social subjects and led to awareness-raising, as the representations of these subjects are recognized or transformed when they interact with the researcher and other people who experience similar situations. During this research, it was possible to observe how the school institution is still rooted in vertical postures, revealing a great challenge in building a space of empathy among peers and families. Through the analysis of the collected data, the difficulty of professionals in the school unit to act democratically was also verified. This points to the need for training the entire school community, as well as working on interpersonal relationships within this space. Based on these researched elements, our intention was to broaden this reflection and demonstrate the importance of effective participatory practice in the process of social transformation and Brazilian public schools.

**Keywords:** School; Family; Dialogue; Participation. Democratic administration.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Óculos do Pesquisador .....	47
Figura 2 – Entrada do bairro Cidade Tiradentes, com o busto de Tiradentes .....	53
Figura 3 – Pintura do muro lateral externo da EMEI, em homenagem a Prof. <sup>a</sup> Doraci .....	57
Figura 4 – Momento da inauguração da unidade educacional .....	56
Figura 5 – Professora Doraci .....	59
Figura 6 – Palavra geradora: Infância .....	69
Figura 7 – Palavra geradora: Participação .....	77
Figura 8 – Obra: Todos os Rios .....	80
Figura 9 – Palavra geradora: Família .....	82
Figura 10 – Palavra geradora: Território .....	85
Figura 11 – Palavra geradora: Colaboração, Diálogo e Coletivo .....	89

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados dos participantes .....	62
--	----

## LISTA DE SIGLA

AACD	Associação de Assistência à Criança Deficiente
APM	Associação de Pais e Mestres
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNH	Banco Nacional da Habitação
CCA	Centro para Crianças e Adolescentes
CDHU	Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo
CEI	Centro de Educação Infantil
COHAB	Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo
CONGREG	Congresso Regional de Educação Guaianases
COVID-19	Doença causada pelo novo coronavírus
DOT-P	Diretoria de Orientação Técnica-Pedagógica
DRE	Diretoria Regional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ETEC GV	Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas
FORMEP	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IPVS	Índice Paulista de Vulnerabilidade Social
JEIF	Jornada de Educação Integral
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MDS	Ministério de Desenvolvimento Social
PEA	Projetos Especiais de Ação
PED	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAICA	Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes
SAS	Secretaria de Assistência Social
SEADE	Sistema Estadual de Análise de Dados
SEFRAS	Serviço Francisco de Solidariedade
SMSP	Secretaria da Coordenação das Subprefeituras de SP
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
TEG	Transporte Educacional Gratuito
UNG	Universidade de Guarulhos
UNIFAI	Centro Universitário Assunção
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>18</b>
Da minha trajetória ao objeto de pesquisa .....	18
<b>1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>27</b>
1.1 Pesquisas Correlatas .....	27
1.2 Olhando para este lugar de fala .....	34
1.3 Olhando para as famílias na educação infantil .....	35
1.4 Relação família-escola .....	37
1.5 O caminho da gestão democrática.....	40
<b>2 – PERCURSO DA PESQUISA</b> .....	<b>47</b>
2.1 Abordagem da pesquisa qualitativa e Pesquisa-Ação como inspiração .....	48
2.2 Caracterização da realidade local .....	52
2.3 Cidade Tiradentes – Aqui é um quilombo! .....	55
2.4 Descrição do lócus da pesquisa.....	56
2.5 A memória da professora Doraci dos Santos Ramos .....	58
2.6 Caracterização dos participantes .....	60
2.7 Organizando os encontros .....	61
2.8 Procedimento metodológico de análise de dados.....	63
<b>3 – A COSTURA DA ANÁLISE DOS DADOS E O LUGAR DE FALA DAS FAMÍLIAS SOCIAIS</b> .....	<b>65</b>
3.1 Uma relação dialógica: abrindo espaço para conhecer as famílias .....	67
3.2 Primeiro encontro: O desvelar das infâncias.....	69
3.3 Segundo encontro - palavra geradora: Participação.....	77
3.4 Terceiro encontro: Palavra geradora: Família.....	82
3.5 Quarto encontro: Palavra geradora: Território .....	85
3.6 Quinto encontro: Palavras geradoras: Colaboração, Diálogo e Coletivo .....	88

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>98</b>
<b>APÊNDICE</b> .....	<b>104</b>
Apêndice A – Quadro das pesquisas correlatas .....	105
Apêndice B – Infográfico .....	106

## INTRODUÇÃO

### Da minha trajetória ao objeto da pesquisa

Nasci no ano de 1980 e cresci em um bairro da Zona Leste de São Paulo-SP, em um lar com muitas fragilidades, num contexto de mazelas e vulnerabilidades. Minha mãe, viúva, com três filhas pequenas, foi o arrimo familiar. Em contextos assim, o espaço escolar pode servir de amparo, fortalecimento individual e coletivo. Minha mãe, sem escolarização, vendia sua força de trabalho para garantir nossa sobrevivência, e tinha pouco tempo para cuidar das crianças. Minha irmã mais nova e eu cumpríamos oito horas na creche, naquele período vinculadas à Secretaria de Assistência Social da cidade de São Paulo – SP (SAS), espaços que construíam laços mais próximos com as famílias em situação de vulnerabilidade. Muitas vezes recebemos a diretora em nossa casa, levando cestas de alimentos e verduras. Havia uma relação muito próxima entre escola e comunidade.

Cumpri o ensino fundamental em escola pública estadual, no bairro Ermelino Matarazzo, próxima à casa onde residia com a minha família. Naquele cenário, havia um fortalecimento dos vínculos comunitários, onde os vizinhos eram a rede de proteção e íamos juntos para a escola, uns cuidando dos outros.

Na entrada para o ensino médio acumulei o trabalho com os estudos. Aos 14 anos já trabalhava em uma metalúrgica do bairro, com carga horária de 44 horas semanais, o que dificultava, algumas vezes, chegar à escola no horário, localizada em outro bairro. Estudei na mesma escola do primeiro ao início do terceiro ano do ensino médio quando, sem planejamento, engravidei. Sem orientação, busquei outra escola localizada mais próxima à minha residência e consegui, com dificuldades, concluir o ensino médio.

Em 1997, no final da gestação, passei no vestibular para o curso técnico de Nutrição Dietética na conceituada Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas (ETEC GV). Contento pela possibilidade de continuar estudando, sentia as dificuldades aumentarem, tanto no que diz respeito à aprendizagem, quanto aos gastos com a locomoção como também com o nascimento do meu filho, ainda no primeiro semestre de curso.

Após o parto, estive de licença maternidade, mas quando tentei retornar, me vi distante. Mesmo com muita vontade de prosseguir e visualizando uma oportunidade de transformação da realidade, conseguir concluir os estudos parecia estar cada vez mais distante. Chegava para mim a conta do ensino deficitário que havia tido no fundamental e médio, sobretudo no campo das ciências exatas.

Fragilizada pelas dificuldades, entre o trabalho e o estudo, prevaleceu a necessidade de sobrevivência. E foi assim que consegui um emprego como caixa de supermercado. Depois, em 1999, consegui um trabalho como auxiliar de berçarista em uma escola da rede privada, localizada na região da Zona Sul, no bairro da Vila Mariana, São Paulo-SP. Sem ainda entender muito bem como se davam as relações de trabalho em um espaço educacional, algo me incomodava muito naquele cenário elitizado: ao mesmo tempo em que tínhamos que estar sorridentes para “agradar à clientela”, as relações internas eram sempre desumanizadas. Lembro quando a dona da escola humilhava a funcionária da limpeza, jogando água no chão e exigindo que limpasse imediatamente, alegando que não havia sido limpo o suficiente. Lembro também das situações pelas quais outros funcionários passavam, humilhados diante dos pais dos alunos. Em vez do acolhimento prevalecia, nesse ambiente de trabalho, a lógica punitivista.

Com muito esforço, iniciei o curso de graduação em Pedagogia na Universidade de Guarulhos (UNG), no ano de 2001. Ser universitária significou uma evolução muito importante na minha trajetória de vida. Em casa, conflitos surgiam: como eu, mãe tão jovem, com responsabilidades prementes de sustento do meu filho, podia dar tanto valor aos estudos?

Trabalhei por quase dois anos na função de berçarista, exposta a muitos incômodos. Logo após a entrada no curso superior, consegui um trabalho em uma “Casa Abrigo”, hoje Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes (SAICA), cujo objetivo é acolher e garantir a proteção integral à criança e ao adolescente em situação de risco pessoal, social e de abandono. Diante deste novo desafio, comecei a atuar como educadora social<sup>1</sup>. Ao lidar com aquelas situações de abandono e carência afetiva, reconhecia naquelas crianças e

---

<sup>1</sup>Profissional integrante de equipe multidisciplinar de instituições de assistência social e/ou educação não formal, cuja tarefa é colaborar na reinserção social de indivíduos em situação de vulnerabilidade social.

adolescentes as fragilidades da minha própria infância, o que potencializava a vontade de retomar os estudos e fazer a diferença naquele contexto.

Neste meu primeiro emprego no abrigo, fui muito impactada pelas diversas realidades das crianças, suas histórias de vida, sua suscetibilidade. Sequer tinham liberdade para sair dos quartos (em uma estrutura com vários quartos divididos por faixa etária) e, na minha inocência, rompia com as regras e colocava as crianças para dançar e brincar, oferecendo um pouco de leveza àquele lugar tão duro, permeado por histórias tão sofridas. Logo fui desligada da instituição, fato que, acumulado à falta de fonte de recursos, inviabilizou minha permanência no curso universitário.

Sem emprego, sem condições de continuar estudando e tendo de garantir a sobrevivência de uma criança, estava à beira da depressão. Passados alguns meses, incentivada por uma amiga, passei por um processo seletivo e iniciei em outro abrigo onde, para minha felicidade, encontrei Silmar, aquele que seria meu companheiro, marido e amigo. Depois, Luís, que se tornaria meu filho adotivo.

Entre 2001 e 2015 pude desfrutar da experiência de trabalhar na assistência social, que me encantou e afetou muito. Atuei como Educadora Social, Técnica, Pedagoga e Gerente, passando por serviços de proteção básica, média e alta complexidade. Foi também neste período que tive contato com diversos campos formativos, dos quais destaco a organização Serviço Francisco de Solidariedade (SEFRAS), onde tive a oportunidade de tomar contato com movimentos sociais e espaços de luta para garantia de direitos. Quero evidenciar a **EDUCAFRO**, voltada para a inserção e garantia de permanência de negros e pessoas da camada popular nas Universidades Públicas (Federais e Estaduais) e nas Universidades Particulares, através das bolsas de estudo (que podem chegar a 100%). Enriquecendo-me pela experiência, pude compreender o que é o racismo estrutural e sua relação com a desigualdade de classe que atrasa a sociedade.

Foi através desta organização que conquistei uma bolsa de 50% e pude retomar meus estudos no ano de 2006, já na fase adulta, casada e com três filhos. Finalmente concluí a Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Assunção (UNIFAI), no ano de 2009. Mesmo com o diploma universitário, minha formação de vida e como educadora social já me traziam muitos questionamentos sobre

condições de trabalho, desigualdades, relação formal de educação, famílias, território, entre outros desarranjos sociais.

Com a graduação, foi possível me apropriar dos conceitos teóricos e relacioná-los com a prática, em um processo dialético de construção e desconstrução sobre diversos paradigmas e pré-conceitos que o senso comum nos induz a normalizar ao longo da vida.

Dentro destes campos formativos, destaco o Fórum Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de São Paulo, que oportunizou ampliar minha consciência sobre política pública e as lutas deste segmento na garantia dos direitos da infância, em articulação com os Fóruns Regionais. Dentre eles, destaco o Fórum Regional da Criança e Adolescente da Região Sé, São Paulo - SP, quando participei das Conferências Lúdicas Regionais e Municipais nos anos de 2009/2010. Neste mesmo período era notável como o diálogo com a educação se dava de modo restrito. Em uma conferência municipal, com representações de diversos segmentos em prol da infância, como a assistência, saúde e educação, era visível o posicionamento condicionado à política partidária, ao contrário do que se espera – as políticas de governo – estas, sim, necessárias, como única forma de construir benefício de longo prazo em educação.

A experiência acumulada em serviços sociais possibilitou enxergar o mundo de forma mais ampla, fazendo uma leitura política e estrutural, considerando os diversos contextos e realidades vividas.

No ano de 2013 tive a oportunidade de vivenciar outra experiência enriquecedora participando do processo de implementação de um Centro para Crianças e Adolescentes (CCA), cujo objetivo era proporcionar um espaço de convivência que ofertasse experiências lúdicas, culturais e esportivas como formas de expressão, interação, aprendizagem, sociabilidade e proteção social, onde foi possível colocar em prática **princípios da educação popular**, além de fomentar uma **gestão democrática**. Atuava como Coordenadora Pedagógica e buscava a interface com educadores, crianças, adolescentes, famílias e comunidade. Assim, construímos ações pedagógicas, onde todos estavam envolvidos para a melhoria daquele território. Neste mesmo ano, mobilizamos a comunidade para um grande evento em defesa do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o **EURECA** que consistiu em uma passeata, cujo objetivo era reunir crianças e adolescentes em

oficinas lúdicas para discutir políticas públicas. Saímos às ruas em alas divididas por subtemas que se conectam à temática central do desfile. Este percurso me ajudou a ter sensibilidade para as lutas do nosso povo, e ampliar o sentido de educação no campo formal e não formal<sup>2</sup>.

No ano de 2015 tomei posse da vaga de professora de Educação Infantil e Fundamental I na rede municipal de educação de São Paulo-SP, aprovada na primeira lista de convocação por política de ação afirmativa efetivada pela Lei n.º 12.990, de 9 de junho de 2014. Este momento marcou o reconhecimento da minha identidade étnica e de classe, no entendimento do valor das ações afirmativas, propiciadoras da entrada de sujeitos segregados em cenários reservados para poucos, dadas as condições brutais da desigualdade econômica e do racismo estrutural no Brasil.

Em 2015, primeiro ano da docência, os desafios foram árduos. Na escolha de vagas, acabei assumindo em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). Residindo no extremo Leste, levava seis horas no transporte público para me deslocar, entre ida e volta do extremo sul. Constante entre as duas regiões era a marca da desigualdade que se imprimia sobre todo o trajeto.

Neste primeiro ano de docência me atentei para a necessidade de trabalhar a construção identitária com as crianças. A temática de descolonização do currículo estava em alta, o que potencializou o ensino em cultura africana e afro-brasileira nos Projetos Especiais de Ação (PEA), indo ao encontro da carta de intenções e orientações da equipe da Diretoria de Orientação Técnica-Pedagógica (DOT-P) da Diretoria Regional de Educação (DRE) Campo Limpo.

Lembro de uma criança que não aceitava o seu cabelo e o tempo todo o arrancava, em negação da sua identidade. Essa experiência me despertou a buscar e tentar compreender as representatividades entre narrativas, histórias, livros e brincadeiras e, através da minha estética, aderir a turbantes, ao cabelo *black power* e outros adereços, para construir assim uma referência negra para as crianças e para mim mesma. Foi uma experiência muito positiva, porém, acredito que isolada.

---

<sup>2</sup> Segundo Fernandes (2014): “O conceito de educação não formal não está no conceito de educação formal, apesar de possuir alguns entrelaçamentos com esse, mas é outro conceito. A educação não formal, não tem, necessariamente, uma relação direta e de dependência com a educação formal. É um acontecimento originado em diferentes preocupações com a formação integral do ser humano, no sentido de considerar contribuições vindas de experiências que não são priorizadas na educação formal”.

Ainda que houvesse um cenário favorável naquele momento, ainda percebia muita resistência e falta de conhecimento por parte dos professores, família e comunidade.

No segundo ano de docência, tendo sido transferida para uma EMEI no bairro onde residia (Cidade Tiradentes), deparo com a necessidade de ampliar a discussão na temática da educação para relações étnico-raciais, uma vez que a população daquele bairro é composta por pessoas majoritariamente negras. Desenvolvo e realizo o projeto: África somos todos nós, com o intuito de sensibilizar para a temática étnico-racial no ambiente escolar, efetivando o que está preceituado na Lei 10.639/03. Começo a realizar interações com outras unidades escolares do entorno, como também formação direta para os professores da rede municipal de São Paulo e parceiros. Com a temática: Práticas para uma Educação Étnica Racial, realizei oficinas de abayomi, narrativas de contos africanos e ciranda de roda, no II Encontro da Infância pela Divisão Pedagógica-Diretoria Regional de Guaianases (2018); no Congresso Regional de Educação Guaianases (CONGREG, 2018); e na Jornada Pedagógica - DRE Guaianases (2019).

A partir dessas ações formativas, recebi em 2020 o convite para atuar como Assistente de Diretor em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), no mesmo território da Cidade Tiradentes, de perfil formativo bem avançado no que diz respeito à educação para as relações étnico-raciais. Parte desse perfil vem do coletivo dos professores e da equipe gestora, engajados politicamente na luta por direitos sociais. Assim, fui solicitada pela Diretora da unidade, para a escrita de um texto e debate com os professores sobre a composição do Projeto Político Pedagógico (PPP), sob a temática: Escola Aberta, trazendo uma narrativa de ampliar a participação das famílias no espaço escolar, oportunizando não somente lugares de espectadores, mas de protagonistas nas ações da escola.

A construção deste texto foi decisiva para potencializar o desejo de entrada no mestrado. Desejo este que já havia sido fomentado dois anos antes, quando fui selecionada no “Programa Abdias do Nascimento”, para participar de um curso de extensão na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), onde comecei a compreender os caminhos e as ferramentas necessárias ao mestrado, sonho grande!

Enquanto vozes conflitantes diziam que aquele não era um ambiente para mim, me sentia muito importante por romper barreiras e afirmar minha identidade. A sala era ocupada por pretos e pobres, segundo os critérios da própria instituição, uma iniciativa visando promover na universidade a entrada de sujeitos que foram historicamente tratados como incivilizados.

A partir desse curso, participei de dois processos seletivos para o mestrado no Programa da Filosofia, na UNIFESP, e no Programa do DIVERSITAS, na Universidade de São Paulo (USP). Em ambas fui aprovada na primeira fase, porém não consegui avançar nas provas de proficiência do idioma de língua inglesa e espanhola, outro lugar de fragilidade na minha formação. Considero a língua portuguesa um desafio e, compreender outra língua demanda um esforço ainda maior.

Com o incentivo da minha amiga Eliane Pinheiro, doutoranda no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação (PED), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), inscrevi-me no processo seletivo do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (Formep), da mesma instituição. A emoção foi bem forte durante a primeira aula com a Prof.<sup>a</sup> Dra. Clarilza Prado, enquanto ela mencionava a porcentagem ínfima da população que conquista o acesso ao mestrado. Desliguei a câmera e chorei por estar ocupando aquele espaço, tentando superar as minhas fragilidades, me apropriar daquele capital cultural e intelectual, que também é meu por direito.

Lembro da tese de doutorado do Prof. Dr. Rodnei Pereira, que diz: “Meu discurso começa como protesto. Contra a assepsia linguística que produz preconceitos e afasta tantas pessoas da academia e contra as ideias filhas do positivismo que me amarram” (PEREIRA, 2017), uma referência importantíssima nesta trajetória do mestrado, sendo preto e periférico. Na minha turma do Formep, somente meu amigo Samuel e eu somos lidos enquanto corpos pretos, sofrendo muitas agruras para ocupar este lugar, lutando para sermos ouvidos e não sermos invisibilizados em nossas narrativas e experiências educativas.

Assim, considero que minha trajetória de vida, tanto no campo pessoal quanto profissional, despertou o interesse em atuar como pesquisadora sobre o enclave escola/família. A princípio, olhar para os mecanismos de participação,

delimitando a participação das famílias em reuniões do Conselho de Escola para descobrir se, de fato, estas participações contribuem para a transformação do ambiente escolar, na perspectiva da gestão democrática, tendo referências nos postulados freireanos, sobre o papel da liderança de dirigir as massas enquanto em que aprende com elas a nunca lhes impor alguma coisa.

No final de 2021 recebi o convite para atuar como Coordenadora Pedagógica em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), na qual ainda estou lotada como Professora. Num primeiro momento, ao chegar à EMEI Doraci dos Santos Ramos, o objeto de pesquisa eram os mecanismos de participação da família, com foco nas reuniões do Conselho de Escola. Entretanto, percebi que a participação das famílias nestes lugares de decisões ainda era frágil. Assim, considerei ajustar o foco e pesquisar estratégias para a fomentar a relação escola e família. Após orientação da professora Laurizete F. Passos, elegi o objetivo geral: **Construir coletivamente estratégias de fomento para participação das famílias nos processos de gestão da escola.**

Tais são os objetivos específicos:

- ☐ Promover encontros formativos com as famílias;
- ☐ Identificar os desafios envolvidos no processo de democratização da gestão e na aprendizagem de uma cultura de participação;
- ☐ Elaborar subsídios formativos para a equipe gestora da unidade escolar.

Após a delimitação dos objetivos da pesquisa, seguimos para construir o corpo desta pesquisa. A introdução conta o percurso de vida que me levou ao tema, desde as primeiras dificuldades até o reconhecimento de minha identidade como mulher negra e periférica.

O primeiro capítulo discorre sobre as pesquisas correlatas, dialogando com pesquisadores, identificando os conceitos utilizados, as referências teóricas e os caminhos metodológicos.

O segundo capítulo demonstra o método empregado – Grupo formativo –, bem como seu desenvolvimento: a trajetória da pesquisa de campo com os sujeitos participantes, local de pesquisa, contextualização do local em seu território e produção de informações.

Por fim, no terceiro capítulo são apresentados os relatos e as análises dos grupos formativos, com intuito de alcançar os objetivos propostos inicialmente na pesquisa e indicar ação formativa à comunidade escolar.

Considero muito proveitoso que nós, professores, vivenciando o cotidiano escolar, nos afirmemos como pesquisadores de nossas práticas. Não é uma tarefa fácil. Por isso esta pesquisa está ancorada no chão da escola, considerando-a um campo de resistência, principalmente diante da conjuntura de sucateamento da Educação e a negação sistemática da ciência e da pesquisa por meio de ações desenvolvidas na gestão do governo anterior (2019-2022), ocupado em precarizar as políticas públicas. Freire fala da importância de mantermos a esperança:

Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico. Não quero dizer, porém, que, porque, esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim, convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos de esperança crítica, como o peixe necessita de água despoluída. Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. (FREIRE, 2013, p. 10).

Embarco nesta pesquisa, considerando o esperar de forma crítica, olhando para nossas práticas e construindo saberes coletivamente. O desejo de contribuir para a transformação da realidade me convoca a continuar potencializando espaços de escuta e diálogos e construindo estratégias para que as famílias adentrem este espaço escolar e sejam escutadas, não silenciadas.

## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1 Pesquisas Correlatas

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o imenso trabalho que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente.

(Paulo Freire)

No momento histórico atual é necessário retomarmos as bases para pensarmos no diálogo e na formação com os “nossos”. Ouvir o povo que constrói este país, sistematicamente massacrado por governos ditatoriais e conservadores, que insistem em instrumentalizar a escola em lugar de engessamento em práticas individualistas, negando às pessoas o direito de refletirem em comunhão, de pensarem e modificarem a escola, a relação com a família e a comunidade.

Constituímos a classe trabalhadora que almeja uma sociedade mais justa e igualitária, que inclua as minorias e, sobretudo, para que todos tenham dignidade. É necessário que o campo científico deixe evidente que não renunciaremos à DEMOCRACIA, que lutaremos e resistiremos a toda forma de coerção, a todo governo que seja a favor das armas e não da vida. Não sucumbiremos! Resistiremos, como há 522 anos o povo vem fazendo!

O primeiro passo para buscar referências sobre o tema foi a realização de um levantamento das teses e dissertações disponíveis na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

O disparador de um primeiro afunilamento decorre do contexto social e político do Brasil, bem como das crises intensificadas nos últimos anos, após a eleição presidencial de 2014 e o processo de Golpe, via impeachment, em 2016. Considerei trazer o mapeamento das pesquisas encontradas no BDTD, no período de 2015 a 2022, por se tratar de um cenário que fragilizou a democracia brasileira, reverberando nas condições concretas de participação popular nos equipamentos públicos, como também revelar elementos mais atualizados sobre o tema pesquisado, oferecendo uma dimensão das produções científicas realizadas nos últimos sete anos.

A princípio, nas buscas por pesquisas correlatas, utilizei o descritor: **Conselho de Escola**, considerado um dos mecanismos de participação da família no espaço escolar. Listaram-se 2.313 trabalhos sobre esse tema. Para delimitar, acrescentei a expressão: **Escola Pública**, resultando 141 estudos. Numa terceira busca, somei a esses descritores a expressão: **Gestão Democrática**, totalizando 39 estudos com os três descritores. Ao ler os resumos das pesquisas, chegamos às pesquisas que mais contribuem para nosso foco sobre a participação das famílias no espaço escolar: Pereira (2016); Vargas (2018); Barros (2018); Lourenço (2019) e Silva (2020).

Identificamos que estes autores utilizaram como fundamentação teórica, pedagogias do campo progressista: Paro (2002), Libâneo (2011), Bobbio (2000), Freire (1991), entre outros. Assim, fomos à busca da leitura destes autores para refletir à luz de suas produções. A concepção de gestão democrática é comum aos autores. Portanto, está implícita a participação popular neste processo. A presença ativa das famílias no espaço escolar legitima e engrandece a gestão democrática.

Pereira (2016) realizou uma pesquisa de abordagem qualitativa no contexto da escola pública municipal de Ipubi, no estado de Pernambuco, visando apreender a implantação, as funções e a participação do Conselho Escolar como corresponsável pela qualidade da educação, identificando as suas contribuições e desafios para a democratização da gestão. Teve como sujeitos de pesquisa os membros do conselho escolar. Os resultados indicaram pouca participação do conselho nas decisões ou deliberações da escola, direcionando seu trabalho apenas às questões financeiras e legais pertinentes ao funcionamento da unidade.

A principal dificuldade na atuação dos conselheiros consiste na falta de tempo para participar das reuniões, pela falta de agendamento prévio. Embora os sujeitos da pesquisa reconheçam a importância do Conselho como instância de participação e democratização da escola, a maneira como este é conduzido, assim como a descontinuidade das reuniões, são elementos que impedem que a sua contribuição potencial se efetive no campo da gestão democrática. Os sujeitos sugeriram a divulgação de uma agenda prévia e uma pauta onde se discuta também questões pedagógicas e situações do cotidiano da escola. O que está em jogo é não apenas cumprir uma lista na prestação de contas ao Estado, mas aperfeiçoar o espaço até a plenitude do seu caráter formativo e cidadão.

Vargas (2018) analisou os conselhos em escolas do Sistema Municipal de Educação de Alegrete-RS. Empreende um estudo de caso, pesquisa documental e questionários. Alcança com os resultados que o grande desafio é conquistar maior efetividade na participação e corresponsabilização dos participantes dos conselhos escolares, implicando-os na busca pelos interesses dos diversos segmentos envolvidos, almejando maior **transparência e legitimidade** nas decisões tomadas.

O estudo de Silva (2020) teve como objetivo compreender alguns condicionantes ideológicos acerca dos espaços ditos participativos, seja a escola, ou o próprio espaço implementador das políticas de gestão democrática. Utilizou a pesquisa do tipo documental e narrativa, por via de aproximação. Consultou fontes documentais, empreendeu observação *in loco* e a escuta de testemunhos. Conforme a autora, a pesquisa se propôs a apresentar os conselhos escolares da rede pública de Natal-RN, nas escolas de alfabetização democrática, onde se faculta a iniciação ao bem-pensar, à autonomia crítica e o desabrochar de sujeitos construtores de sua própria história. Considera as narrativas historicamente construídas nesse espaço a partir de testemunhos e a compreensão do que seja *gestão democrática* nos mesmos conselhos escolares. Os resultados da pesquisa evidenciaram que em muitos conselhos ainda existem dominadores da palavra que impõem sua vontade sob o pseudomanto democrático. Mas, a maioria dos conselhos escolares de Natal-RN são sementes e frutos das lutas históricas, legados por homens e mulheres crentes na educação como força transformadora da realidade. Diante da amostragem de pesquisas apontando as mesmas questões e entraves, fica explícita a necessidade de fortalecer mecanismos de participação.

Na pesquisa de Barros (2018), o objetivo foi compreender a função político-pedagógica do conselho escolar da escola municipal Antônio Campos, no município de Natal-RN. Para responder a esta pergunta, assumiu como método o materialismo histórico-dialético, voltado aos documentos da escola, realizando entrevista livre conversacional e tendo como pano de fundo a reflexão sobre consciência política, pauta das concepções de Marx, Engels e Freire.

O sujeito da pesquisa foi o colegiado da escola. Concluiu-se que a autoridade pedagógica dos conselheiros escolares legitima a prática político-pedagógica em que se autoriza toda a comunidade escolar a construir os rumos dos processos educativos da escola.

A pesquisa de Lourenço (2019) analisou os Conselhos Participativos de Classe quanto ao seu papel, seu funcionamento e organização na escola pública, utilizou como método a coleta e análise documental de atas dos conselhos participativos, das legislações e políticas educacionais que os regulamentam. Destacou que essa modalidade de gestão participativa tem contribuído para as escolas públicas serem de fato democráticas, quando exerce a função de espaço de avaliação do processo de ensino aprendizagem. Entretanto, a pesquisa demonstrou que os conselhos participativos de classe, embasados nos discursos de abertura democrática, por si só não garantem práticas ou atuações democráticas, pois são subvertidas pela institucionalização e burocratização que impõem limites às suas possibilidades efetivas.

Mediante os resultados desta primeira etapa das pesquisas correlatas, observou-se que os autores Pereira (2016), Vargas (2016), Silva (2020), Barros (2018) e Lourenço (2019) discorrem sobre a importância do conselho escolar na interface com a gestão democrática e problematizam o conceito de democracia sob a política neoliberal. Evidenciaram que a maioria dos espaços de participação não funcionam sob a perspectiva de participação ativa e que se faz necessário o aprofundamento de estudos que demonstram o porquê da desmobilização dos diversos atores que compõem a comunidade escolar.

Segundo Vargas (2020) e Pereira (2016), a gestão democrática vem para contribuir com a escola, possibilitando uma caminhada mais tranquila e transparente entre as ações desenvolvidas, principalmente quando a participação da família é ativa e não apenas representativa.

Apesar da participação das famílias ser apontada nas pesquisas como legitimadoras da gestão democrática, são reveladas as dificuldades ainda encontradas na consolidação desse espaço no interior das escolas. Daí a relevância deste estudo na busca da superação desse limite até a efetivação do espaço escolar democrático. São sutis e diversas as formas de exclusão das famílias na gestão da escola pública cabendo, assim, refletir sobre como a escola acolhe e legitima as narrativas e modos de ação da comunidade local.

A escola é, de fato, um espaço aberto e dialógico com os diversos atores?

O atendimento desumanizado distancia os sujeitos das construções coletivas. Não raramente observamos práticas autoritárias que estabelecem relações

caracterizadas por desconfiança e intolerância, produzindo distanciamento entre as pessoas que integram o chão da escola. Isso ocorre, em parte, por desconsideração das experiências vividas, pouca escuta das necessidades individuais e coletivas, no que se instaura, então, um cenário de intransigências.

A manutenção desta cultura escolar pelos modelos autoritários orienta-se pelo referencial de uma massa informe a ser moldada. Entretanto, a superação desse tipo de relação se faz na prática horizontal. É através do diálogo que se cumpre a função da práxis libertadora, instituída como caminho para a constituição de sujeitos, no processo de humanização. De acordo com Freire:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele e sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. (FREIRE, 1997, p.87, *apud*. SAUL, 2000, p. 235).

Se tomarmos como base a concepção dialógica freireana podemos afirmar que os conselhos escolares não podem se constituir apenas como prestadores de contas. Consideramos, com base nas pesquisas estudadas, aprofundar ainda mais a busca de estudos nessa direção: a escola se importa com a participação da família? Como os atores da escola os acolhem? Essas relações são democráticas? Quais os limites e contribuições potenciais da família no espaço escolar? Como construir um espaço colaborativo entre família e escola? Para responder a essas questões, lançamos mão de novos descritores: **família e escola**, direcionando o objeto da pesquisa para um novo objetivo. Esses novos descritores levaram a outros estudos: Colacino (2016), Vidotti (2017), Oliveira (2017) e Cordeiro (2018).

No estudo de Colacino (2016), a pesquisa centra-se em dois objetivos centrais: o primeiro é identificar, descrever e analisar as expectativas da família e da escola, participação da família nos processos de escolarização das crianças, bem como os desafios atuais para a ampliação da relação entre ambas as instituições. O segundo objetivo, decorrente dos resultados, constitui-se na elaboração de um material formativo para a equipe escolar (gestores, professores e funcionários) utilizando um videodocumentário que busca conduzir a equipe a refletir sobre as diversas formas de participação da família no processo de escolarização das crianças. Sua pesquisa revela grande valorização dos processos de escolarização

dos filhos por parte das famílias entrevistadas. Há a crença de que o estudo favorece a ascensão social e superação das condições de vida atuais, embora os modos de participação e mobilização para o acesso e permanência das crianças nem sempre sejam aqueles que os professores valorizam e esperam. Outro ponto destacado pela pesquisadora foi a dificuldade da gestão escolar em atuar de maneira democrática, trazendo para as famílias a responsabilidade pela administração e decisões escolares. Isso aponta haver uma necessidade de formação de toda a comunidade escolar sobre as diversas formas de participação.

Vidotti (2017), objetivando compreender a relação entre os professores e gestores do ensino fundamental de uma rede municipal do interior paulista, aborda a relação escola e família e identifica possíveis estratégias pré-existentes na prática desses profissionais, no sentido de uma aproximação maior entre as duas instituições. Considera que a relação entre ambas pode contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, destaca que a escola exerce uma postura de superioridade frente às famílias, aumentando a distância entre uma e outra, dificultando, portanto, a interação. Contudo, algumas ações desenvolvidas se revelaram positivas na promoção desse relacionamento, indicando a necessidade de que a escola desenvolva estratégias para uma gestão democrática, onde pais e educadores possam se relacionar de maneira igualitária. Os resultados apontaram para diversas dificuldades que permeiam a relação escola-família, contribuindo para a criação de pré-julgamentos e generalizações frente aos problemas enfrentados no cotidiano escolar. As observações mostraram que, geralmente, a família não é acolhida pelos educadores, e assim os pais assumem uma posição de espectadores, enquanto os educadores conduzem o encontro.

Destacou-se a criação de estratégias por parte dos professores e gestores para reverter este quadro, além do desenvolvimento de atitudes positivas na forma como eles se relacionam com as famílias, promovendo um ambiente amistoso e colaborativo, que beneficia o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, evidenciou-se que as características pessoais da equipe escolar podem influenciar nessa relação, ou seja, aqueles mais pacientes, amorosos e compreensivos relataram nunca ter vivenciado problemas com familiares; que estes se sentiam à vontade quando compareciam à escola, pois avaliavam o relacionamento como igualitário e se voluntariavam a participar e colaborar no que fosse preciso. Esses

profissionais demonstraram estar disponíveis para a família não apenas em horários pré-estabelecidos, mas flexibilizando, dentro da sua hora de trabalho, um horário em que conseguissem atender aos familiares conforme a necessidade deles. Percebeu-se que elogiar os alunos pode fortalecer o laço comunitário entre professor e família: professores que utilizaram este recurso em vez de se queixarem dos alunos conseguiam maior apoio dos pais ou responsáveis. Isso não significa deixar de abordar os problemas, mas rever como eles são transmitidos, ressaltando os aspectos positivos das crianças a fim de fortalecer também sua autoestima. Desta forma, pode-se dizer que a relação escola-família é viável, desde que haja mudança na postura da escola no sentido de se capacitar para fortalecer esse elo.

Já para Cordeiro (2018), o objetivo foi compreender como família e escola atribuem sentido e significado na formação da socialização das crianças. Seu trabalho indicou que, para os sujeitos pesquisados, a escola apresenta como principal função social preparar os sujeitos para o trabalho e para o sucesso pessoal. Reafirma a adoção dos pais à cultura de não participação. Evidencia como a cultura da não participação está presente no espaço escolar e legitimada muitas vezes pela própria gestão da escola, que não se esforça para encurtar a distância.

Oliveira (2017) constatou a importância de melhorar a comunicação no que diz respeito a recursos financeiros, já que isso pode causar muitos transtornos no relacionamento entre a família e a escola. Sua pesquisa permitiu conhecer a visão da equipe gestora e dos professores a respeito da gestão democrática.

Para Silva (2020), a participação consciente é um dos maiores desafios; movimentar sujeitos para a ação, desencadear a reflexão e promover desdobramentos positivos são pressupostos democráticos adquiridos com muito esforço. Relações autoritárias se caracterizam por desconfiança e intolerância, produzindo distanciamento da família em relação à comunidade escolar. Isso decorre, em parte, porque há a desconsideração das experiências vividas, pouca escuta das necessidades comuns.

O contrário da postura autoritária é a escuta ativa e a consideração solidária, a reorganização do espaço e tempo escolar em torno disso pode ser um caminho para a mudança do contexto de alienação da escola em relação à família. A escola deve estar aberta à participação popular no processo de mudança, convidando e fomentando diálogos instigantes.

É preciso estar aberto a ampliar o olhar e compreender que a escola não pode estar sozinha. Ela deve envolver-se com a comunidade, dialogar com as redes de apoio, compreender quais organizações estão em seu entorno, quais outros lugares de potência se articulam no território onde está inserida, vivenciando experiências educativas para além de seus muros. Tal práxis rompe com os modelos autoritários que naturalizam fragilidades e mazelas presentes no dia a dia dos educandos e famílias. Segundo Freire:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. (FREIRE, 1991, p. 16)

Com essas pesquisas correlatas, foi possível compreender o quanto a instituição escola promove distanciamento das famílias e que, por vezes, as silenciam. É importante criar mecanismos para que de fato esta participação seja ativa, assumindo posições de controle distribuído democraticamente, conforme nos esclarece Paro (1997) revela que não podemos esperar a mudança estrutural para fazermos as mudanças no espaço escolar.

## **1.2 Olhando para este lugar de fala**

A escola deve envolver-se com a comunidade, dialogar com as redes de apoio, construir lugar de fala, conforme o conceito enegrecido pela filósofa Djamila Ribeiro (2017, p.84): “Pensar lugar de fala é uma postura ética, pois saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdade, pobreza, racismo e sexismo”. Este conceito também foi abordado por Spivak (2010) no livro “Pode um Subalterno Falar?”. Esta autora discorre que devemos criar espaços por meio dos quais os sujeitos subalternos tenham liberdade de fala e condições de escuta. Para ela, não se pode falar pelo subalterno, mas pode-se trabalhar “contra” a subalternidade, criando espaços nos quais o subalterno possa se articular e, como consequência, também ser ouvido. Convida à reflexão acerca das dimensões estruturantes do social.

Por vezes, nos deparamos com falta de disponibilidade para a escuta no

espaço escolar. As famílias não conseguem articular o que pensam com aquilo que dizem. Isso vem de não se sentirem parte da escola, “lugar de gente letrada”, que comumente desconsidera o saber popular, vivências e opiniões trazidas pela comunidade ligadas às realidades do território. São essas famílias que precisamente podem fornecer uma chave para que a escola transcenda seu papel meramente conteudista e assuma o protagonismo na formação de crianças e jovens para a vida.

O conceito “lugar de fala” não diz respeito às visões individualizantes centradas no sujeito, mas ao lugar de onde um determinado grupo projeta a sua presença, sobretudo, no que diz respeito ao nosso interesse, quando diz respeito àqueles que historicamente têm sido silenciados. Assim, reconhecer o próprio lugar de fala significa assumir que não falamos por todas as pessoas; há recorte racial, de gênero e classe. Ainda hoje percebemos que as pessoas são ouvidas de modo distinto em nossa sociedade.

Ao transcorrer sobre o conceito de “lugar de fala”, objetivamos convocar a comunidade escolar à reflexão de que somos todos responsáveis pela promoção de vivências mais horizontais e dialógicas. E, à medida que avançamos nesta reflexão, validamos o lugar de fala das famílias e crianças que compõem o espaço escolar; representatividade e protagonismo não são sinônimos, e a compreensão de cada um dos termos contribuirá no entendimento da responsabilidade e do lugar de todos para um espaço escolar mais democrático. O conceito de democracia aqui trazido é pautado na concepção histórico-crítica, apoiado no referencial teórico de Vitor Henrique Paro, que defende: uma escola democrática enfatiza a relação dialógica.

### **1.3 Olhando para as famílias na educação infantil**

Na educação infantil, por vezes, as famílias depositam seus anseios de que os profissionais que ali atuam possam dar conta daquilo que não conseguem fazer por seus filhos em casa. Szymanski (2001) defende que a troca de informações entre esses dois pólos possibilita a descoberta de significados comuns. Isso facilitaria o ajuste entre expectativa e realidade.

As escolas e as famílias têm diferentes expectativas e se posicionam de diferentes maneiras no que se refere à educação. Nas famílias, podemos perceber o

cuidado que estão tendo com seus filhos, na busca de um espaço seguro para o desenvolvimento da criança. Nos territórios mais vulneráveis, a escola pode ser um lugar de apoio, fornecendo inclusive alimentação e segurança.

Na sociedade contemporânea (capitalista, globalizada), a escola e seus diversos atores também legitimam a reprodução da estrutura de classes sociais, justificando a lógica da dominação e das exclusões, segundo a qual, a escola se apresenta para promover a socialização nos termos dados pelo sistema. Equipe gestora, professores, equipe de apoio e “educadores não docentes”<sup>3</sup> frequentemente veem os fatos sociais a partir do senso comum, fazendo radicar na criança e na família os problemas que geralmente remontam a um contexto muito mais complexo e problemático.

A escola ocupa uma posição vacilante e incômoda: por um lado, tem o discurso voltado para libertação, por outro, uma prática que reforça a alienação; visa conscientizar, mas desestimula a reflexão crítica; defende e transmite valores de uma classe da qual o próprio professor está excluído.

A concepção de família é uma construção social. Segundo Szymanski (2001), podemos ter em mente dois modelos: a “família pensada” (idealizada e verbalizada conforme as expectativas sociais) e a “família vivida” (com características concretas, disfuncionais, nem sempre reconhecidas e admitidas).

As funções socializadora e educacional da família na sociedade contemporânea são muito diferentes de como se deram até o século XVI. Antes, estas funções eram mais coletivas e, à medida que assumiu predominância o modelo de família burguesa, tornou-se cada vez mais nuclear. Esse modelo de referência patriarcal (homem racional e supridor; mulher instintiva, emocional e “do lar”), é usado como um padrão de avaliação e as famílias que não conseguem adotá-lo são tidas como “desestruturadas”<sup>4</sup>.

Szymanski (2001) defende que a superação dos problemas crônicos em educação na classe popular requer revisão de tais concepções no sentido de

---

<sup>3</sup> “educadores não docentes” foi um termo utilizado pela pesquisadora Vanessa Barbato Rodrigues (2017), que olhou para os trabalhadores terceirizados da cozinha e limpeza e realizou sua pesquisa, fortalecendo estes sujeitos como educadores não docentes.

<sup>4</sup> De acordo com Mioto (2001), “espera-se um mesmo padrão de funcionalidade das famílias, independente do lugar em que estão localizadas na linha da estratificação social, padrão este calcado em postulações culturais tradicionais, referentes aos papéis paternos e maternos, principalmente”.

aproximá-las da realidade concreta. A compreensão da relação família e escola são ampliadas e aprofundadas pela autora a partir da proposta de uma visão dialética, que vai além do senso estabelecido sobre a infância e sobre os papéis e condições dos dois agentes educadores — pais e professores.

A despeito dos diversos saberes que precisam ser valorizados pelos professores, os pais necessitam de abertura para o diálogo amplo. “Na família, como ‘lócus’ educacional, também podem estar se formando históricos e transformadores sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da oposição”. (SZYMANSKI, 2000, p. 15). Não se pode, com isso, minimizar as atribuições da família no contexto educacional e até de aprendizagem, pois as primeiras experiências são nela vivenciadas.

Na concepção de Freire (2005), sendo a educação um processo que visa à humanização, essa só pode se realizar por práticas humanizadoras. Neste sentido, aponta o diálogo como elemento essencial para o processo de aprendizagem, e defende que o processo de desenvolvimento segue do social para o individual, implicado na suma importância do contexto familiar. O conceito aqui trazido de família está além da família nuclear burguesa<sup>5</sup>, ancora-se nos pressupostos da professora Heloísa Szymanski, (2001), família vivida com características concretas, disfuncionais nem sempre reconhecidas ou admitidas.

#### 1.4 Relação família-escola

Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso, que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, em que se adivinha, enfim, a escola que apaixonadamente diz sim à vida.  
(Paulo Freire)

Quando a escola puder compreender que suas experiências diárias são fundamentais ao processo de trabalho coletivo e solidário, certamente haverá

---

<sup>5</sup> Para a Sociologia, a família é um grupamento de pessoas cujos membros possuem entre si laços de parentesco, podendo ou não habitar a mesma casa. Por exemplo, um pai separado continuará fazendo parte da família de seu filho (mas não de sua ex-mulher), embora esteja morando em outra casa. Quando a família é composta por pai, mãe e filhos, ela é chamada de “família nuclear”. Quando outros parentes, como avós ou tios, convivem com o casal e seus filhos, essa família é chamada de “família extensa”.

menos resistências e transformações pela contribuição das famílias em seus processos.

Freire (1987) acredita que a motivação interna à participação e aproveitamento é muito maior quando o assunto é de domínio comum, pois inspira confiança e produz abertura ao diálogo. Sua visão insiste na justiça social. Demonstra fraterna dedicação à conquista das equivalências. Acredita no **diálogo participativo** como pilar de uma educação transformadora, no engajamento do homem na sociedade.

A participação das famílias na estrutura administrativa da escola deve ser estimulada, a fim de descentralizar o poder. Uma participação político-democrática da comunidade contribui com o exercício da cidadania. Quanto maior a aproximação, melhores serão as relações sociais com a escola. Paro (1998, p.40), aponta para necessidade de a comunidade participar efetivamente das decisões, sendo autônoma aos interesses dominantes. Ou seja, a comunidade deveria eleger seu diretor, tomando as devidas precauções e considerando que seja um servidor público, para evitar abusos ou indicações de cunho partidário. Consequentemente, a equipe gestora estaria representando as necessidades daquela comunidade, posicionando-se para um trabalho mais acolhedor e próximo das famílias.

Para haver condições de um relacionamento colaborativo entre família e escola, especialmente quando temos como fundo uma sociedade desigual, quer culturalmente, quer economicamente, a tendência é haver rupturas.

Em perspectiva semelhante, Szymanski (2003) destaca a importância da aproximação entre a escola e a família, inicialmente, pelo simples motivo de se conhecer objetivos mutuamente, conteúdos, metodologias e emoções. Propõe a horizontalização da comunicação, para que a aproximação entre as partes seja real, produtiva e, sobretudo, eficaz.

É importante ressaltar: todo esforço de colaboração e parceria com a comunidade não deve provocar confusão de papéis. Como coloca Szymanski (1997), nota-se frequentemente uma confusão quanto a quem cabe a educação das crianças e quais aspectos são específicos de cada instituição. Algumas professoras queixam-se que as famílias lhes delegam toda a educação dos filhos e, com razão, sentem-se sobrecarregadas, mesmo incapazes de realizar tal tarefa. Algumas vezes as famílias sentem-se desautorizadas pela professora, que toma para si tarefas que

não são de sua competência. A superação dos desencontros entre a escola e as famílias poderá ocorrer mediante a construção coletiva de uma nova cultura escolar, uma cultura de acolhimento, aproximação e construções coletivas.

Em termos educacionais, a proposta de Paulo Freire é antiautoritária. Defende que todos devem engajar-se num **diálogo** permanente caracterizado por seu “relacionamento horizontal”, sem hierarquia. Acredita que quando o aprendizado inclui o conhecimento das experiências diárias das famílias, se possibilita uma relação pedagógica mais fecunda (FREIRE, 1999). Encetar um diálogo mais objetivo e franco, ampliar o conhecimento dos professores no contexto social, em dimensão estrutural, refletir sobre como os impactos de uma sociedade com diversas desigualdades desemboca no cotidiano escolar.

Aprofundar este debate é promover o aspecto formativo dos professores, sair da “redoma educacional”, politizar a vida na sua totalidade. A escola passa a ser um dos espaços para fomento dos direitos e deveres, ou seja, o espaço da formação de uma educação popular e crítica, comprometida com princípios de solidariedade e de justiça social.

Esse novo lugar de espaço escolar foi anunciado por Paulo Freire no primeiro documento encaminhado aos educadores, publicado no Diário Oficial do Município de São Paulo, em 1º de fevereiro de 1989. Em sua carta, dirigida “*Aos que fazem a educação em São Paulo*”, diz:

[...] Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, **ameaças, repreensões e punições**, mas para participar coletivamente da construção de um saber, *que vai além do saber de pura experiência feita*, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe *transformar-se em sujeito de sua própria história*. A participação popular [...] rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. [...] um espaço de ensino e aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto emancipação intelectual, independentemente dos valores da classe dominante [...]. (FREIRE, 1991, p. 16).

Em seu mandato, durante o governo da prefeita Luiza Erundina, em 1989, Paulo Freire levou para a administração pública os pressupostos da educação popular, envolvendo a comunidade escolar na luta pela educação pública de

qualidade, abertura para a comunidade de forma participativa, autônoma e coletiva, estimulando assim a gestão democrática.

Quando Freire (1993) trazia referências da educação popular, referia uma prática radicalmente política e crítica:

[...] a educação popular posta em prática, em termos amplos, profundos e radicais numa sociedade de classe, se constitui como um nadar contra a correnteza é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor **da transformação democrática da sociedade**, no sentido da superação das injustiças sociais. É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição de classe e, por isso mesmo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação aos objetos. (FREIRE, 1993, p.101, grifo nosso).

É preciso estar aberto a ampliar o olhar e compreender que a escola não pode seguir sozinha. Deve envolver-se com as famílias, comunidade, dialogar com as redes de apoio, compreender quais organizações estão em seu entorno, e quais outros lugares de potência se articulam no território onde está inserida, vivenciando experiências educativas para além dos seus muros.

Uma organização democrática inclui não só os aspectos administrativos, mas uma gestão capaz de articular e ter posicionamento ético-político. Manter-se dialogando e envolvendo **todos os atores e segmentos do espaço escolar**, abrindo oportunidade aos processos ricos e participativos de leitura do mundo, na valorização da ciência e da experiência adquirida nos contextos socioeconômico-culturais em que estão inseridas as crianças, sem perder de vista a totalidade dos conhecimentos e sua função social.

### **1.5 O caminho da gestão democrática**

A nossa história, enquanto povo brasileiro, é marcada por episódios que deixam perceptíveis as relações autoritárias que foram se estabelecendo como cultura desde 1500. Com a chegada dos portugueses, vivenciamos a exploração dos povos originários e, posteriormente, de negros africanos.

A propósito dos fatos citados, Freire, em sua obra “Educação como prática de liberdade” (FREIRE, 2001), considera que os precedentes históricos culminaram na “inexperiência democrática” de nosso povo, ao dificultarem as condições necessárias à criação de um comportamento participativo. Pelo fato de o país ter

começado a “encontrar-se consigo mesmo” ao longo do século XX, as marcas antidemocráticas do passado ficaram evidentes na postura de governos ditatoriais e autoritários, que protagonizaram períodos difíceis para nosso povo. A escola, sendo um aparelho ideológico do Estado, que reproduz as mesmas atitudes.

Após longo período de regime militar de exceção, estamos reaprendendo a praticar a democracia. É preciso ampliar a representação reconquistada com a participação ativa da sociedade nos diversos espaços sociais. A escola é um desses espaços. A gestão escolar democrática é uma forma de democracia participativa, que favorece o exercício da cidadania consciente e comprometida com os interesses da maior parte da sociedade.

Outro ponto relevante é saber que este exercício pode ser ofertado pelo Conselho Escolar, um órgão colegiado, no qual participa a comunidade educacional. Ao acolher as famílias, em sintonia com a administração, o Conselho Escolar pode se tornar um espaço de decisões coletivas nas áreas administrativa, financeira e político-pedagógica. Para Dermeval Saviani, em *Escola e Democracia* (1986), “o abandono da busca de igualdade é justificado em nome da democracia e é nesse sentido também que se introduzem no interior da escola procedimentos ditos democráticos” (SAVIANI, 1986, p. 52).

O autor considera haver movimentos contraditórios no espaço escolar, e poucas vezes, na vivência “democrática”, foi o povo ou as famílias quem realmente decidiu. Muitas experiências ditas “democráticas” são restritas a pequenos grupos privilegiados. O que naturalmente ocasiona o distanciamento das famílias, uma vez que não se sentem confortáveis nem representadas nos espaços cruciais de decisão. Saviani elucida que “quanto mais se falou em **democracia** no interior da escola, menos democrática ela foi, e quando menos se falou em **democracia**, mais ela esteve articulada com a construção de uma ordem democrática” (SAVIANI, 1986, p. 53).

Para haver gestão democrática em uma unidade escolar é fundamental a existência de espaços propícios às novas relações sociais. Inclusive, para Bobbio (2000), percebemos o avanço da democracia, quando observamos o aumento da participação onde os sujeitos podem exercer seus direitos. Assim, a gestão deixa de ser o exercício de uma só pessoa e passa a ser colegiada, na qual os segmentos escolares e a comunidade local congregam valores para construir uma educação de qualidade e socialmente relevante. Com isso, divide-se o poder e as consequentes responsabilidades.

Nesse contexto, o papel do Conselho Escolar é o de atuar como órgão consultivo, deliberativo e de mobilização mais importante do processo de gestão democrática, não como instrumento de controle externo, o que eventualmente ocorre, mas como um parceiro de todas as atividades que se desenvolvem no interior da escola. Sua participação precisa estar ligada prioritariamente à essência do trabalho escolar: acompanhar o desenvolvimento da prática educativa, do processo ensino-aprendizagem. Isso exige participação dos membros envolvidos, não somente uma atuação representativa, onde o diretor da unidade articula todo o processo e delega funções a figuras que defenderão decisões monocráticas.

Retomamos o pensamento de Paulo Freire, assim podemos perceber que o conceito de **democracia** perpassa toda a sua obra e abrange múltiplas dimensões, estando ligado à práxis política, à epistemológica e pedagógica. Para ele, a **democracia é um processo contínuo**, construído com respeito e liberdade a partir da comunhão entre os homens, fundamentada em uma relação dialógica e antiautoritária.

“É decidindo que se aprende a decidir” (FREIRE, 2015, p.104). Diante desta orientação, a decisão não é um ato mecânico, isento de participação e de reflexão política e ideológica. Ao contrário disso, a democracia está a serviço da transformação da realidade, opondo-se a qualquer ação que inviabilize a voz dos sujeitos, portanto, na defesa de sua emancipação e aprofundando sua humanização. Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco fomenta, se é interdito no seu direito de discursar criticamente, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que no fundo é também o direito de atuar. O exercício é o de superar as relações verticalizadas de poder, considerando os sujeitos coadjuvantes de um processo que acaba por mantê-los oprimidos, passivos e alienados, conforme afirma Freire:

[...] antes de ser forma política, é forma de vida; se caracteriza sobretudo por forte dose de transividade de consciência no comportamento do homem. Transividade que não nasce e nem se desenvolve, a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que os sujeitos são participantes. (FREIRE, 2001, p. 88)

Construção que se dá no dia a dia dos sujeitos, de forma compartilhada, por meio do diálogo, do debate e da participação. A prática democrática freireana

transpõe a ideia empobrecedora que poderia se restringir a um modelo político ou governamental: é concebida como uma construção histórico-social, orientada para a humanização, valores estes que atravessam o campo escolar. Portanto, se contrapõe à ideologia do modelo capitalista, cujos discursos se constituem como farsa e representam ideais frágeis, uma democracia que aprofunda as desigualdades e mantém o cenário da minoria no poder, que assiste de braços cruzados o genocídio das populações subalternizadas, os pretos, pobres, indígenas e periféricos, definitivamente não é uma democracia.

Um Estado que mata, dito liberal, é o Estado que maximiza a liberdade dos fortes para acumular capital face à pobreza e miséria da maioria. Não é isso que queremos defender, a chamada “democracia” que mascara a realidade desumana, e relativiza os contextos socioeconômicos.

O campo de atuação do espaço escolar é “privilegiado” para o exercício do debate, a reflexão e as vivências democráticas. Neste lugar da articulação e fomento de novas ideias, abrimos **fissuras**<sup>6</sup>, a escola assume a educação como uma atitude libertadora, a favor do exercício da cidadania e da emancipação. Assim, é preciso que ela vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gestos democráticos, como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas pelo dever de respeitá-los pela tolerância, pelo acatamento das decisões tomadas pela maioria, que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir contrariedade. O lugar da pergunta, da crítica, do debate. O respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada (FREIRE, 2007, p. 89).

Por sua vez, a educação como prática da liberdade, que problematiza a realidade e luta contra a dominação e opressão do homem, entendendo-o como sujeito histórico em busca de sua vocação ontológica, só se efetiva na prática democrática, na decisão coletiva, na reflexão e no debate, o que não pode ocorrer se ela for domesticadora, como a educação bancária, que impede a autonomia, a participação e o diálogo.

Na obra “A educação na cidade”, Freire (1991) descreve os desafios enfrentados durante o período em que foi Secretário de Educação do Município de

---

<sup>6</sup> “Para Gramsci, a sociedade civil é constituída por instituições sociais que não são monolíticas, ou seja, tem fissuras e, assim sendo, não só reproduzem. São também espaços de luta e resistência. Portanto, os trabalhadores precisam lutar para participar, para divulgar ideias e formar sujeitos para a construção da hegemonia. A sociedade civil tem, nesse sentido, um duplo caráter: minar ou conservar a classe dominante”. (SILVA, 2010, p. 62)

São Paulo-SP. Uma das questões abordadas por ele diz respeito à “burocracia malvada e ameaçadora” encontrada nas ações da própria secretaria, fato que impedia o exercício pleno da democracia no interior da escola, pois a burocracia tende a ser coercitiva, autoritária, controladora e alienante. Uma organização escolar burocrática desumaniza os sujeitos que dela fazem parte e os reduz à condição de coisa, distorcendo a vocação ontológica deles para o ser mais.

Outro impeditivo para o exercício da democracia no espaço escolar, de acordo com Freire, é a “ideologia autoritária e elitista que nos marca e sufoca” (2001, p. 72). O autoritarismo na escola reproduz os mecanismos de uma sociedade estratificada, hierarquizando os sujeitos que dela fazem parte. Todavia, romper com uma estrutura de gestão rígida e verticalizada é fundamental não somente para a superação do autoritarismo no ambiente escolar, mas principalmente para a emancipação de todos os indivíduos que o compõem.

Nessa perspectiva, o diretor burocrata, centralizador e autoritário, cede espaço para a liderança democrática que, em consonância com o projeto político pedagógico da escola, atua para superar os esquemas autoritários e propiciar tomadas de decisão de natureza dialógica. Faz-se necessário abrimos a escola para derrubar as estruturas hierarquizadas e burocráticas herdadas, que impedem a participação efetiva da comunidade nos processos decisórios, impossibilitando o aperfeiçoamento, a democratização tão descurada pelos governos militares, que em nome da salvação do país, da “praga comunista” e da corrupção, em grande medida a destruíram. Também consideramos que a participação passiva, conveniente às gestões antidemocráticas, é caracterizada por atitudes e comportamentos de desinteresse e de alheamento, de falta de informação imputável aos próprios atores, de alienação de certas responsabilidades ou de desempenho de certos papéis, do desperdício das possibilidades, mesmo formais, de participação. Sem romper frontalmente com a ideia de participação e sem recusar a possibilidade de intervir ativamente, “fica-se, na maioria dos casos, por uma certa apatia”.

Ao defender que a participação é um dos pressupostos fundamentais para a democratização da escola, Freire idealiza uma educação pública popular e democrática, construída com a participação política dos diversos atores sociais nos processos decisórios que definem os rumos da instituição escolar. Isso contraria a participação passiva. A propósito disso, ele ressalta que a participação não pode ser

reduzida à pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. Participação ou colaboração, por exemplo, através dos chamados *mutirões* por meio dos quais se reparam escolas, creches, ou se limpam ruas ou praças. A participação, para nós, sem negar esse tipo de colaboração, vai mais além. Implica, por parte das classes populares, um estar presente na História, e não simplesmente nela estar representadas. Implica participação política das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado. A participação ativa é imprescindível no combate à subalternidade política, que aliena e desumaniza os homens, tratando-os como objetos e não como sujeitos.

É importante salientar ainda que a participação é um *processo*, no sentido legítimo do termo: infindável, em constante vir-a-ser, sempre se refazendo. Não existe participação suficiente, nem acabada. Participação que se imagina completa, nisto mesmo começa a regredir. Devemos nos atentar como estão sendo geridas estas participações. Ou seja, é essencial para o exercício da gestão democrática que se alicerça a partir da realidade vivenciada no interior da escola pública. Dessa forma, se consolidam espaços e mecanismos de participação coletiva nas decisões que contribuem para o fortalecimento da autonomia da unidade escolar e construção de sua identidade.

Durante este percurso, o planejamento e acompanhamento das ações, bem como a avaliação delas, são as posições críticas que compõem o projeto político pedagógico da escola, instrumento que deixa de ser burocrático e mentiroso, enquanto revela os anseios, as necessidades, as decisões e as concepções da comunidade que o construiu em compartilhamento. O compromisso com a humanização dos sujeitos assumido nesse processo, que se faz *com o outro*, e não *para o outro*, nos ensina que “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar.” (FREIRE, 2016, p. 213).

Por fim, não há dúvidas de que a construção da democracia participativa no contexto escolar se constitui como um dos maiores desafios do sistema público de ensino, impondo aos profissionais, que nele atuam, inúmeros desafios. Uma escola fragmentada, cujas decisões desconsideram a participação do coletivo, reproduz a segmentação, a hierarquização e o autoritarismo. Reverter essa situação, por meio

da democratização da gestão e da participação nos processos decisórios, é necessário e urgente. A gestão democrática se constrói com a participação, que humaniza e atende à vocação ontológica para o ser mais.

## 2 – PERCURSO DA PESQUISA

Para dar início à escrita do percurso metodológico, gostaria de apresentar o desenho de uma amiga da turma do FORMEP 2021, Juliana Ruschel, feito após uma aula em que tratamos do aprofundamento da pesquisa. Em nossa visão, sintetiza esteticamente quem é o pesquisador. Ter olhos preparados, instrumentalizados para enxergar detalhes e seguir por eles na composição do percurso.

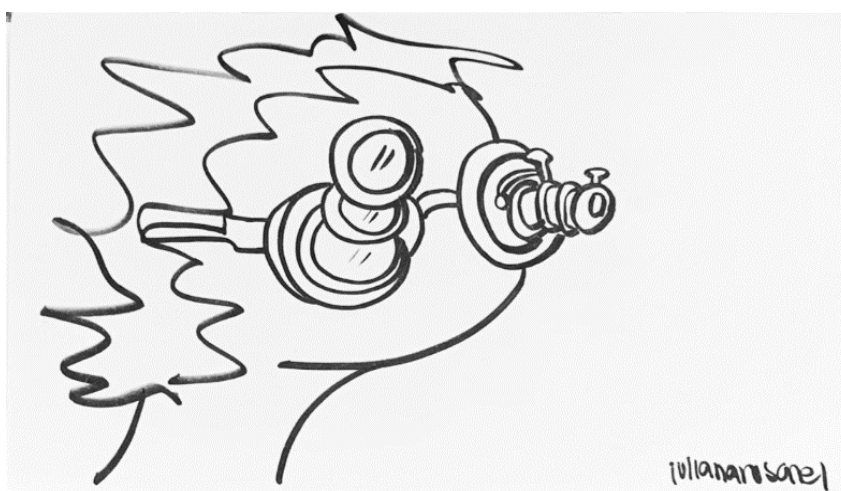


Figura 1 - Óculos do Pesquisador<sup>7</sup>

Fonte: Arquivo pessoal.

Tudo caminhava para que a pesquisa fosse realizada na escola onde vinha atuando desde 2020 como Assistente de Diretor, incumbida de consolidar a participação das famílias na formação do conselho escolar. Este cenário mudou quando aceitei o convite para atuar em 2021 como Coordenadora Pedagógica na EMEI Doraci dos Santos Ramos.

A atuação das famílias nesta unidade escolar não se dava ativamente, sobretudo por conta do período pandêmico e da entrada recente da equipe gestora, que ainda vivenciava um período inicial de estabelecimento de vínculos com a comunidade e o território.

---

<sup>7</sup> Desenho produzido pela aluna Juliana Ruschel, da turma do programa FORMEP 2020, em uma aula da disciplina Metodologia Científica.

Considerando minha inserção na realidade estudada, atuando como coordenadora pedagógica e, simultaneamente, como pesquisadora de um grupo composto por famílias optamos, inicialmente, por desenvolver uma pesquisa-ação. Essa escolha metodológica permitiria vivenciar, junto aos pesquisados, uma relação de aproximação, marcada por processos de aprendizagem coletiva, além de oferecer condições para intervir na realidade investigada. Consideramos ajustar o foco e pesquisar a relação família e escola, num diálogo constante, objetivando construir coletivamente estratégias de fomento para uma participação popular nos processos de gestão da escola. Foram realizados encontros formativos no intuito de identificar os desafios envolvidos no processo de democratização da gestão e na aprendizagem de uma cultura de participação, sem perder de vista a elaboração de subsídios formativos para a equipe gestora da unidade escolar.

Os encontros foram gravados e transcritos considerando que na pesquisa qualitativa, e optamos em trazer análise de prosa por considerar que esta análise, segundo André (1983), possibilita levantar questões explícitas ou implícitas sobre o conteúdo de um determinado material.

Assim o desafio de todo o processo da pesquisa foi articular todo conteúdo colhido nos encontros, fazer a separação dos temas e articular os dados levantados com os objetivos da pesquisa, tendo em vista as diversas possibilidades de significados e interpretações que os dados podem apresentar.

## **2.1 Abordagem da Pesquisa Qualitativa e a Pesquisa-Ação como inspiração**

A abordagem adotada será a pesquisa qualitativa, considerando um lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes. Algumas características básicas identificam os estudos denominados qualitativos.

Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados

para que se entenda a dinâmica do fenômeno. Partindo de questões amplas que vão se aclarando no decorrer da investigação, o estudo qualitativo pode, no entanto, ser conduzido por diferentes caminhos; aqui optamos pela pesquisa-ação, que se fundamenta na garantia da participação ativa dos grupos sociais, com vistas à transformação social, na tomada de decisão sobre os assuntos que lhes dizem respeito. Não se trata, portanto, de uma simples consulta popular, mas do envolvimento dos sujeitos da pesquisa em um processo de reflexão, análise da realidade, produção de conhecimentos e enfrentamento dos problemas.

A pesquisa-ação, em particular, remete não só à necessidade de envolvimento direto dos grupos sociais na busca por soluções para seus problemas, mas também à maior articulação entre a teoria e a prática na produção de novos saberes.

Na América Latina, a pesquisa-ação surge entre as décadas de 1960 e 1970, nas experiências de Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Danilo Streck, entre outros, preocupados também com a participação dos grupos sociais considerados excluídos da tomada de decisões para a solução de problemas coletivos; têm, portanto, conteúdo bastante politizado. No caso de Paulo Freire, ao analisar seus postulados sobre a importância da reflexão crítica dos sujeitos sobre suas práticas, e a problematização da realidade para seu enfrentamento, fica evidente a presença de pressupostos teórico-metodológicos na consolidação da pesquisa-ação, principalmente no campo educacional. O desenvolvimento desta modalidade de pesquisa intensificou-se fortemente no Brasil entre as décadas de 1980 e 1990, com as obras de René Barbier e Michel Thiollent, amplamente referenciadas.

Como instrumento de investigação e intervenção social, a pesquisa-ação está imbuída de um caráter político, já que oferece subsídios para mobilizar a transformação da reflexão em ações práticas.

Na pesquisa-ação as intervenções e a produção do conhecimento se inter-relacionam. Nesse sentido, Thiollent (2011) recomenda, sempre que possível, um equilíbrio na definição de objetivos práticos, que conduzirão às soluções, e de objetivos de conhecimento, como a identificação de representações, habilidades e outros aspectos. Estes contribuirão, no que lhe concerne, para esclarecer a problemática em evidência e melhor conduzir as ações transformadoras.

O autor ressalta que, com maior amadurecimento metodológico e o devido

respeito aos contextos socioculturais, esses objetivos podem e devem ser alcançados simultaneamente; cada ação deverá ser definida em função dos interesses e das necessidades com as quais se defronte, todas as partes envolvidas na situação investigada devem ser consultadas.

A metodologia da pesquisa-ação é considerada um sistema aberto, já que comporta a tomada de diferentes rumos no decorrer do seu desenvolvimento, em função das demandas com as quais possa cruzar. Conforme Thiollent (2011), inicia-se com um planejamento, tem por ponto de partida a fase exploratória, e por ponto de chegada a divulgação dos resultados. No intervalo haverá uma multiplicidade de caminhos em função das diferentes situações identificadas ao longo do processo.

Nesse contexto, o pesquisador deve oferecer, em todas as etapas da pesquisa, os subsídios necessários para a plena participação dos sujeitos envolvidos, e assegurar o rigor metodológico que favorece o cumprimento dos objetivos propostos, sejam instrumentais, educacionais, científicos, ou quaisquer outros.

Portanto, optar pela pesquisa-ação como inspiração metodológica para o desenvolvimento desta pesquisa foi acreditar que reflexão e ação são dois processos indissociáveis na formação crítica, que ambos podem atuar juntos para transformar uma realidade. Outro autor que nos inspirou neste percurso foi Paulo Freire (1980), que sempre chamou atenção para o quanto é importante e significativo adotar a totalidade como categoria fundamental para leitura do mundo e propor práticas que priorizam relações dialógicas. Em cartas à Guiné-Bissau, ele diz:

[...] cada **palavra geradora** proporciona a possibilidade de uma análise que, partindo do local, se vá estendendo ao regional, ao nacional, ao continental e, finalmente, ao universal [...]. O primeiro aspecto que sublinhar é a possibilidade que se tem, por exemplo, de, ao estudar-se a geografia do arroz, estudar-se a geografia do país, ao estudar-se a história do arroz, discutir-se a história do país, a história das primeiras resistências ao invasor, a história da luta pela libertação; a história que se faz hoje, a da reconstrução do país para a criação de uma nova sociedade. Ao estudar-se, finalmente, a Guiné-Bissau, nos mais variados e interligados ângulos, situá-la no contexto africano e este no mundial. (FREIRE, 1980, p. 136)

Assim, ao pensar nas palavras geradoras para construção deste trabalho, olhou-se, primeiramente, o *lócus* que estávamos inseridos, levando em consideração que a palavra e os objetos organizados seriam um propulsor para estabelecer o diálogo, acolhendo as famílias e fomentando a horizontalidade. A

primeira palavra escolhida pela pesquisadora foi INFÂNCIA e as demais foram construídas a partir das análises estabelecidas com o grupo no percurso formativo, de forma a costurar temas que atravessam e dialogam com a construção de uma educação pública de qualidade.

Nesta direção, o ato de conhecer se dá num processo social e o diálogo é o mediador. Conforme o exemplo de Freire (1980), consideramos importante utilizar questões locais no estudo da realidade mais próxima, na construção do conhecimento, relacionando temas do cotidiano das famílias e, através do processo **dialógico** entre pesquisador e participantes, ir ampliando a compreensão, construindo e reconstruindo novos conhecimentos.

Outra condição que a relação dialógica impõe é a **humildade**. Não haverá diálogo entre pesquisador e participantes quando aquele se reconhecer como único a possuir saber, e este, o que deverá receber. A humildade está em se reconhecer incompleto e inacabado, tendo sempre, portanto, algo a aprender, reconhecer que todos os sujeitos são portadores de conhecimento e têm, portanto, algo a ensinar. É nesta perspectiva que se cria a necessidade de compreender a realidade dos participantes da pesquisa. Problematizando, o pesquisador desafia os participantes com questões para emergirem opiniões e relatos. Os participantes dialogam com seus pares e com o pesquisador sobre o meio e sua realidade. Essas reflexões permitirão ao pesquisador apreender a visão dos participantes sobre as situações problematizadas, sensibilizar e perceber a necessidade de adquirir outros conhecimentos, a fim de melhor compreenderem a realidade. Ou seja, há uma ampliação da realidade inicial com aspectos superficiais até atingir uma visão mais crítica e generalista, produzindo uma compreensão da realidade concreta como um ato de conhecimento, olhar para a situação real vivida e extrair, por resultado, uma aproximação crítica dessa realidade.

Para Freire, este procedimento implicava numa crítica ao positivismo e funcionalismo característicos da pesquisa clássica o que, nos dias de hoje, vem se transformando numa base para novos enfoques, permitindo converter a pesquisa em uma ferramenta para a transformação da realidade. Trata-se de um trabalho autenticamente educativo e engajado numa práxis social.

## 2.2 Caracterização da realidade local<sup>8</sup>

A Cidade Tiradentes é um distrito do Município de São Paulo – SP, situado no extremo Leste da capital, a 35 km do marco zero. Abriga o maior complexo de conjuntos habitacionais da América Latina, com cerca de 40 mil unidades, sendo a maioria delas construídas na década de 1980 pela Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo (COHAB), a Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo (CDHU) e por grandes empreiteiras, que aproveitaram inclusive o último financiamento importante do BNH (Banco Nacional da Habitação), antes de seu fechamento.

No final da década de 1970 o poder público iniciou o processo de aquisição de uma gleba de terras da região, conhecida como Fazenda Santa Etelvina, então formada por eucaliptos e trechos da Mata Atlântica. Prédios residenciais começaram a ser construídos modificando a paisagem local, para onde fluíram enormes contingentes de famílias que aguardavam na “fila” da casa própria, promovida pelas companhias habitacionais. Além da vastidão de conjuntos que compõem a chamada “Cidade Formal”, existe também a “Cidade Informal”, favelizada<sup>9</sup>, e os loteamentos habitacionais clandestinos e irregulares, instalados em áreas privadas.

Cidade Tiradentes possui uma população estimada de 220 mil habitantes num único distrito. A alta concentração populacional — 16.309,67 hab./km<sup>2</sup> — soma-se a uma das maiores taxas de crescimento da cidade, e aos graves problemas sociais decorrentes. Contabiliza 52.875 famílias residentes no território abrangido pela respectiva subprefeitura, 8.064 das quais se encontram em situação de alta ou muito alta vulnerabilidade<sup>10</sup>.

A identidade dos moradores de Cidade Tiradentes está diretamente ligada ao

---

<sup>8</sup> Os tópicos 2.2, 2.3, 2.4 e 2.5 foram extraídos do documento oficial da unidade escolar Projeto Político Pedagógico (PPP) do ano de 2022, quando coordenei ajustes a este documento, atualizando alguns dados que já estavam ultrapassados. Este trabalho foi realizado pelos professores que compunham a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), foi dividido grupo de trabalho para cada período que se debruçou em fazer as alterações necessárias.

<sup>9</sup> As principais legislações nacionais, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Cidade de 2001 (Lei nº 10.257 de 10/07/2001), a Medida Provisória 2.220 de 4/9/2001 (trata da concessão de uso especial para fins de moradia) não contemplam uma definição de favela. O Estatuto da Cidade emprega o termo “assentamento urbano irregular” que abarca, além da favela, outros tipos de assentamentos, como loteamentos irregulares e clandestinos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/).

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/cidadetiradentes/historico/index.php?p=94>. Acesso em: 22 jan. 2023.

processo de constituição do bairro, construído sem planejamento que considerasse as necessidades básicas da população. Muitas pessoas foram para a Cidade Tiradentes em busca da realização do sonho da casa própria, embora boa parte tenha se deslocado a contragosto, na ausência de outra opção de moradia.

O fato de não terem encontrado no local uma infraestrutura adequada às suas necessidades, além da escassa oferta de trabalho na região, fez com que tivessem a cidade como bairro dormitório e de passagem, não de destino.

No recente período da urbanização brasileira, especialmente entre fins dos anos 1970 e início dos anos 1980, o processo de formação histórico-social do Complexo Habitacional Cidade Tiradentes foi marcado pelo grande afluxo de trabalhadores advindos de inúmeras regiões da cidade, do estado e do país, buscando adquirir casa própria e reduzir o custo com moradia. É nesse período, portanto, que se estabelece institucionalmente o marco de fundação do bairro, com o início das obras do conjunto habitacional Santa Etelvina, em 1981, então denominado COHAB Cidade Tiradentes, em homenagem às “figuras históricas” da Inconfidência Mineira. No entanto, a história e as particularidades desse local, onde hoje estão fincados os prédios de concreto, antecedem este período.

**Figura 2** - Entrada do bairro Cidade Tiradentes, com o busto de Tiradentes



Fonte: CDT-COHAB-SP

É necessário lembrar que, desde tempos imemoriais, esta terra foi habitada por importantes povos indígenas, como os Guaianás. Posteriormente, essas terras não apenas testemunharam a chegada da escravidão, mas, sobretudo, a permanente resistência contra ela.

A fundação da Igreja Santa Cruz das Almas, erguida na Estrada do Iguatemi

entre 1924 e 1930, se deu em homenagem às almas dos escravizados sacrificados no local, sendo considerado um importante marco simbólico dessa luta<sup>11</sup>.

A região também foi o destino de muitos imigrantes europeus que chegaram com as ferrovias, estabelecendo-se em pequenos sítios e chácaras no final do século XIX e início do século XX. Mais recentemente, especialmente após a década de 1950, a região foi ainda um local de destino de muitos migrantes de todo o Brasil.

A partir da década de 1950, ocorreu uma intensa dispersão urbana na periferia de São Paulo e na região metropolitana, fato que influenciou a constituição de Cidade Tiradentes na década de 1980. Até esse período, o território era uma região composta por chácaras, sítios e fazendas, situadas nos arredores de Guaianases, onde havia se formado o primeiro núcleo urbano mais próximo com a chegada da estrada de ferro em 1877, a 6 km de distância. Como marco material desse período restou apenas a antiga sede da Fazenda Santa Etelvina, adquirida pela COHAB-SP em 1980, localizada ao lado do Terminal de Ônibus.

No final da década de 1970 essa paisagem predominantemente rural foi sendo substituída pelos imensos conjuntos de habitação popular da COHAB-SP. Fato que contribuiu decisivamente para o aumento da população do bairro que, em apenas 20 anos (1980-2000), passou de 8.603 habitantes para 190.657 (IBGE, 2010).

Com a intervenção da COHAB-SP, Cidade Tiradentes recebeu diversas famílias de outras partes de São Paulo e de todo o Brasil em busca da tão sonhada “casa própria”, transformando-se no maior fenômeno de crescimento urbano da história de São Paulo.

Cidade Tiradentes é uma comunidade culturalmente expressiva, com diversos grupos culturais de origem africana, imigrantes de origem boliviana e angolana que também integram a nossa comunidade escolar. Assim, temos a expectativa de uma aprendizagem institucional de qualidade que aproveite a diversidade das fontes de culturas existentes para fundamentar a capacidade de construção de uma trajetória na vida e na sociedade, compreendendo a Educação como caminho da autonomia, para inclusão social e para o caminho da cidadania, incluindo daqueles que apresentam necessidades especiais. A inclusão, dessa

---

<sup>11</sup> Disponível em: <https://institutobixiga.com.br/cidade-tiradentes-memoria-viva-de-lutas-e-resistencia-da-classe-trabalhadora-na-zona-leste-de-sao-paulo> Acesso em: 28 de maio de 2022.

forma, se associa à dimensão simbólica, revelada nos diversos marcadores presentes nos espaços educativos e equipamentos do território.

Também é importante notar que, segundo o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS), 33,5% dos habitantes se encontram em situação de alta vulnerabilidade social, enquanto no município de São Paulo há 16,4% da população nas mesmas condições. No caso de Cidade Tiradentes a renda per capita está na média de R\$ 500,00, sendo o pior índice econômico do município de São Paulo, sendo o segundo pior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Município. Somam 8.153 (20,23%) provedores de família na faixa de escolaridade “sem instrução - a três anos de estudo” e 8.894 têm de 8 a 10 anos de estudo.

### **2.3 Cidade Tiradentes – Aqui é um quilombo!**

Outro aspecto relevante da constituição histórica de Cidade Tiradentes consiste na grande proporção da população negra vivendo no bairro. Segundo dados oficiais, a cidade de São Paulo concentra o maior número de habitantes negros do país, com uma população de 3,1 milhões de pessoas, à frente do Rio de Janeiro (2,4 milhões) e de Salvador (1,8 milhões). A distribuição dessa população no município está concentrada nos distritos mais afastados do centro da cidade, onde 40% da população residente se declara negra.

No caso da Cidade Tiradentes, 49,8% dos moradores se declaram negros, enquanto a média no município de São Paulo é de 30% da população total. No município, somente o distrito vizinho, Lajeado e o Jardim Ângela, na Zona Sul, possuem índices mais elevados de residentes negros do que a Cidade Tiradentes, com taxas de 51,8% e 51,4% respectivamente (SEADE, 2000). Há que se observar que existe um gradiente étnico-racial que clama por serviços socioassistenciais, segundo a cartilha do Sistema Único de Assistência Social – SUAS Sem Racismo –, desenvolvida pelo Ministério de Desenvolvimento Social (MDS) em 2018, o qual aponta que o público majoritário atendido pela assistência social é constituído por mulheres negras, 75% e, entre as 14 milhões de famílias beneficiárias do Programa de Renda Bolsa Família, mais de 90% dos responsáveis são mulheres nas regiões periféricas da cidade de São Paulo.

No ano de 2020, quando a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou estado pandêmico provocado pelo coronavírus (COVID-19), evidenciou-se que o maior impacto da pandemia estava relacionado com as vulnerabilidades e desigualdades territoriais, qualidade de vida e longevidade. Nos distritos onde as

peças vivem menos tempo, encontram-se também as piores condições de vida e é onde as mortes pelo coronavírus demonstraram índices consideravelmente mais altos do que a média nacional, desde o começo da pandemia. Os distritos com menor idade média para mortes mantêm número alto de falecimentos pela doença, por exemplo: Grajaú (59 anos) e Cidade Tiradentes (57 anos), com 460 mortes — ou seja, 3,5 vezes mais óbitos. Os distritos com maior proporção de população preta entre seus habitantes apresentaram alto número de óbitos pelo Covid-19, com 700 mortes<sup>12</sup>.

#### **2.4 Descrição do lócus da pesquisa**

Serviu de lócus para a presente pesquisa a Escola Municipal de Educação Infantil EMEI Prof.<sup>a</sup> Doraci dos Santos Ramos, criada pelo Decreto 55.802 de 17/12/2014, publicado no D.O.C em 18/12/2014. Suas atividades tiveram início em janeiro de 2015, inicialmente nomeada EMEI Cidade Tiradentes II. Pertence à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo-SP, está vinculada à Diretoria Regional de Educação Guaianases (DRE-G), localizada no extremo da Zona Leste, periferia da cidade de São Paulo, cujos índices de vulnerabilidade são altíssimos, conforme apresentado.

A EMEI traz como patronesse a professora Doraci, mulher preta e periférica, professora que atuou em diversas escolas do bairro da Cidade Tiradentes. Todos os anos a escola faz homenagem à sua patronesse, convidando seus familiares, para que a memória permaneça viva e fomente resistência em um bairro tão marcado por violações de direitos fundamentais.

---

<sup>12</sup>Disponível em: <https://www.nossasaopaulo.org.br/2020/06/24/edicao-extraordinaria-do-mapa-da-desigualdade-indica-o-endereco-como-fator-de-risco-na-pan/>. Acesso em: 20 de março de 2022.

**Figura 3** - Pintura do muro lateral externo da EMEI, em homenagem a ProfªDoraci



Fonte: arquivo dos documentos da unidade escolar

Inicialmente foram oferecidas 190 vagas para crianças do setor. Essa oferta foi ampliada em 50 vagas oferecidas a famílias de outros setores, com transporte escolar gratuito (TEG).

Em 12 de maio de 2015, o então prefeito da cidade de São Paulo-SP, Fernando Haddad, e o secretário Municipal de Educação, Gabriel Chalita, compareceram à inauguração.

**Figura 4** - Momento da inauguração da unidade educacional<sup>13</sup>



Fonte: arquivo dos documentos da unidade escolar

Estiveram presentes estudantes da Imprensa Jovem das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), CEU Inácio Monteiro e Prof.<sup>a</sup> Claudia Bartolomazi, entrevistando o prefeito e o secretário. Foram abordados temas como o Plano Municipal de Educação (PME), investimentos nas escolas e projetos culturais para a região.

<sup>13</sup> Fonte: Foto disponibilizada dos arquivos da unidade educacional EMEI Doraci dos Santos Ramos.

A busca da identidade iniciou-se no processo de escolha do patrono para a escola. Os membros do Conselho de Escola receberam algumas sugestões de nomes e, após muito diálogo, decidiu-se coletivamente que o patrono deveria ser um educador da comunidade.

Divulgado o critério, chegou às mãos da presidente do Conselho a biografia da Professora Doraci dos Santos Ramos. Sua filha, Christiane, colegas e alunos da EMEF Antônio D'Avila, onde a professora trabalhou desde 1992, produziram um vídeo com sua biografia e depoimentos que comoveram a todos da Unidade. Não restando dúvidas sobre sua escolha, foi confirmada por unanimidade pelos membros presentes no dia do Conselho.

Ficou prevista para o mês de novembro a festa de entronização. De agosto a outubro, a equipe escolar trabalhou arduamente em conjunto com a comunidade para que o nome da Professora Doraci não fosse apenas um nome na placa. As crianças da unidade tiveram acesso à biografia através do vídeo produzido pela família, rodas de conversas sobre sua vida, preferências musicais e literárias.

Em 14 de novembro de 2015 foi realizada a entronização da patronesse. Um dia de muita emoção. Estavam presentes todos os familiares da professora Doraci, amigos, vizinhos, alunos, comunidade, o Dirigente Regional, Edson Luiz Amário, e a supervisora Sueli Barão. As crianças e professoras, através da história do Pequeno Príncipe e das canções de Roberto Carlos, realizaram uma linda homenagem. O coral dos alunos da EMEF Antônio D'Avilla, regido pela professora Christiane Ramos, filha de Doraci, também se apresentou e emocionou a todos.

## **2.5 A memória da professora Doraci dos Santos Ramos**

A história desta professora começa em 25 de janeiro de 1946. Nascida na cidade de Ribeirão Preto, Doraci dos Santos era filha da lavadeira Alzira Tavares dos Santos e do auxiliar de Farmácia Jorge Faustino dos Santos. Logo após seu nascimento, a família mudou-se para a cidade de São Paulo-SP, onde nasceram mais dois filhos, Cláudio Jorge e Antônio Sergio.

Tiveram uma infância feliz, porém bastante difícil, devido à separação de seus pais. Morava no bairro do Ipiranga e andava até a Vila Mariana todos os dias para estudar. Devido às dificuldades financeiras, o alto custo de materiais e

uniformes, a família teve que fazer uma opção sobre qual dos filhos iriam continuar os estudos. Doraci foi a escolhida, iniciando assim o curso normal (magistério).

Em 1967 concluiu seus estudos, nascendo aí uma profissional comprometida, responsável e consciente de que poderia fazer a diferença na vida de muitas pessoas e ajudar na construção de uma sociedade melhor. Em 1970 casou-se, assinando Doraci dos Santos Ramos. Desta união nasceram seus cinco filhos: Christiane, Marcos, Simone, Marcel e Márcia, as três meninas seguiram a profissão da mãe.

Em 1972, Doraci entrou pela primeira vez em uma sala de aula. Ensinava jovens e adultos, acreditava na força do trabalho e no respeito ao próximo, seguindo assim sua carreira por toda a vida. Em 1985 mudou-se para Rua Ernesto Gould, iniciando sua história no bairro de Cidade Tiradentes. Nesta mesma época pede remoção para Escola Estadual Fernando Pessoa, onde trabalhou por 18 anos, deixando suas marcas de compromisso e dedicação, contribuindo para a formação de diversos profissionais, inclusive o fisioterapeuta que a auxiliou em um momento difícil de sua vida. Em 1992, Doraci entrou na Rede Municipal de Ensino, escolhendo como unidade de trabalho a EMEF Antônio D'Ávila, onde permaneceu até seu falecimento, no dia 28/05/2013. Nesta unidade, como nas outras por onde passou, construiu um espaço criativo de muita interação, validando com suas ações a imagem de uma importante educadora da atualidade.

**Figura 5** - Professora Doraci



Fonte: Arquivo da escola

## 2.6 Caracterização dos participantes

Os participantes da pesquisa são as famílias das crianças matriculadas no ano de 2022 nesta unidade de educação escolar. Da maioria das famílias participantes com núcleo familiar extenso, somente duas participantes tinham apenas um filho, sendo mães solas. A composição do grupo foi composta em sua maioria por mulheres, mães solas ou as únicas disponíveis para o encontro, uma evidência mais do que corriqueira diante do machismo estrutural e organização da nossa sociedade que responsabiliza a figura materna no acompanhamento da criança em seu processo de escolarização.

A idade média dos participantes era entre 20 e 43 anos. Como forma de lazer as mulheres relatam que ocupam seu tempo indo à igreja, visitando parentes ou indo a shoppings centers, lugares que as crianças também podem frequentar. Não houve relato de lazer sem a presença dos filhos. Em relação aos pais, não houve relato quanto a momentos de lazer. Essas informações foram coletadas nas conversas informais, durante o café e nos intervalos dos grupos formativos.

Todos os participantes trabalhavam em empregos formais, exceto uma das mães que cuidava das tarefas domésticas cujo companheiro trabalhava fora. Este casal esteve presente em dois encontros.

Destaco o esforço de uma mãe que trabalha no período da noite em um supermercado e vinha direto para os encontros logo pela manhã.

A maioria dos participantes é de migrantes<sup>14</sup> de outros bairros e estados. As transformações ocorridas na sociedade brasileira levaram a maioria das pessoas a viver nas cidades e seu entorno. A maioria dessas migrações ocorre de forma forçada do campo para a cidade, de regiões tradicionais para áreas de colonização, pela falta de acesso ao trabalho, moradia, saúde, escolas, o que Milton Santos (2011) denomina desruralização, o desenraizamento de suas famílias, comunidades

---

<sup>14</sup> “A migração versa sobre movimento. Quem migra sai de um local para outro com o objetivo de permanecer por lá por mais ou menos tempo. As pessoas que migram sem ultrapassar uma fronteira nacional, dentro de um mesmo país, são chamadas de migrantes internas. O movimento pode ocorrer entre regiões do país (inter-regional), entre estados da mesma região (intra-regional), ou ainda entre cidades de um mesmo estado”. (Currículo da Cidade: Povos Migrantes Orientações Pedagógicas. São Paulo: SME/COPED, 2021. p. 17). Na construção deste documento oficial da rede municipal de São Paulo, fui convidada para participar no grupo de Trabalho composto por Alexandra Alves Sobral - Professora DRE Guaianases; Juliana Gonçalves Mutafi - NEER DRE Guaianases; Cristiane de Novais Almeida - Assistente de Direção DRE Jaçanã/Tremembé e Renata Cocato Costa - Diretora DRE Jaçanã/Tremembé.

e cultura. Conforme as informações apresentadas na caracterização do bairro, a identidade dos moradores de Cidade Tiradentes está diretamente ligada ao processo de constituição do bairro. Nas conversas entre os participantes da pesquisa, foi possível perceber que muitas pessoas foram para a Cidade Tiradentes em busca da realização do sonho da casa própria, embora boa parte tenha se deslocado a contragosto, na ausência de outra opção de moradia.

Para esta pesquisa os nomes dos participantes foram preservados, optando por nomes fictícios de flores para as crianças, e se referindo aos participantes mães e pais destas flores<sup>15</sup>. A minha intenção foi marcar esta condição da maternidade e paternidade, referências tão importantes para as crianças.

A nomeação das flores, adotada na identificação das falas, foi sugestão do grupo. Falei com os participantes o interesse em destacar flores/plantas e contribui com os nomes: Girassol, Lírio do campo, Margarida, Jasmim, Ipê, Begônia, Tulipa, entre outras.

## 2.7 Organizando os encontros

Foram encaminhados convites<sup>16</sup> impressos para todas as famílias dos alunos da unidade escolar dos períodos da manhã e tarde. Em torno de 200 delas receberam os convites, sendo que 24 deram a devolutiva manifestando interesse em participar, 35 declinando do convite, algumas justificando no próprio convite; “*Eu gostaria, mas estou no trabalho*”; 8 delas retornaram o convite em branco. As que aceitaram foram adicionadas a um grupo de *WhatsApp* para combinarmos horário e disponibilidade. Acordamos que os encontros seriam de uma hora às terças-feiras, período da tarde, ou do mesmo modo aos sábados, no período da manhã. Foi informado que as crianças também poderiam participar<sup>17</sup>, dando abertura para que

---

<sup>15</sup> Pensar na relação das plantas com as crianças me leva a uma dimensão da importância de viver experiência da nossa própria circulação pelo mundo. De acordo com Krenak (2020) “*a circulação pelo mundo, não como uma metáfora, mas como fricção, pode contar uns com os outros*”. E os elementos da natureza não estão a nosso favor, mas como parte desta grande casa chamada terra.

<sup>16</sup> Os convites foram colocados na agenda das crianças como também comunicado via oral na reunião de pais e/ou responsáveis que antecederam os encontros. Para cada encontro após formar o grupo de *WhatsApp* foi socializado outro convite reforçando a data e horário.

<sup>17</sup> Ao anunciar uma Pedagogia em Participação, estão presentes e reunidas na concepção de uma criança competente, possuidora de um potencial para a realização, devendo ser respeitada em suas

assumissem seu lugar como sujeitos participantes e de direitos naquilo que lhes diz respeito, reafirmando o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) e potencializando o Currículo da Cidade Educação Infantil de São Paulo:

As experiências que trazem consigo, fruto de suas vivências em outros contextos de vida (família/responsáveis, comunidade), devem ser valorizadas no nível das interações com os adultos e com seus pares, em práticas colaborativas apoiadas por adultos sensíveis, que invistam na ampliação e sofisticação crescente das experiências de aprendizagens, mediante a composição de ambientes educativos enriquecidos e propícios à experimentação (SÃO PAULO, 2019. p. 178).

Feito este primeiro combinado com as 24 famílias participantes, anunciamos as datas e horários dos encontros.

O número de participantes deu-se da forma conforme consta no Quadro 1:

**Quadro 1** - Dados dos participantes

<b>Encontro</b>	<b>Crianças e Adolescentes</b>	<b>Mulheres</b>	<b>Homens</b>	<b>Total de Participantes</b>
Primeiro	2	6	1	9
Segundo	1	5	2	8
Terceiro	0	5	1	6
Quarto	0	5	0	5
Quinto	0	5	1	6

Fonte: Organizado pela pesquisadora

Das 24 famílias que demonstraram interesse, somente 6 famílias conseguiram participar e nenhuma família conseguiu estar presente nos 5 encontros. Alguns chegaram a participar de 3 encontros, não sucessivos, sempre conforme suas disponibilidades. Desta forma, o trabalho de produção de vínculo exigiu cautela e tato: à medida que íamos avançando, as famílias se mostravam mais à vontade. Aqui destaco uma orientação da banca de qualificação: seria

---

necessidades, suas motivações e seus interesses, este princípio norteiam os documentos oficiais da rede municipal de São Paulo.

proveitoso trazer a equipe gestora para estes encontros e oferecer mais encontros para a construção que o processo participativo se fortalecesse. Entretanto, por motivo forçoso, não foi possível dar sequência aos encontros.

Como procedimento metodológico, valemo-nos de encontros formativos com as famílias a partir de **temas geradores**. Os temas foram escolhidos a partir das demandas apresentadas sendo que o primeiro tema foi sugerido pela pesquisadora e os demais foram definidos após cada encontro a partir do diálogo desenvolvido com as famílias sobre experiências diárias, o território em que moram, entre outros assuntos. O objetivo foi criar um espaço flexível de escuta e diálogo.

Realizamos registros de observação, e retornamos a estes registros a cada início de encontro, fomentando a troca dialógica de modo mais informal.

Após o fechamento dos encontros, realizamos análises dos tópicos e temas trabalhados. De acordo com André (1983) é preciso que o método de análise permita a identificação de tópicos e temas principais na situação estudada, mas que também ajude a questionar frequentemente as interpretações e ofereça indicações para interpretações alternativas, “mensagens intencionais e não intencionais explícitas ou implícitas verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias” (ANDRÉ, 1983, p. 67). Seguimos para análise dos dados.

## **2.8 Procedimento metodológico da análise de dados**

Os dados coletados nos encontros foram analisados a partir da Análise de Prosa. Essa escolha se deu pela necessidade de considerar a multidimensionalidade de significados ao considerar o relato das famílias participantes. De acordo com André (1983), a Análise de Prosa é:

[...] A investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: O que é que este diz? Que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria naturalmente, mensagens intencionais e não intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias (ANDRÉ, 1983, p. 67).

Sendo assim, o desafio consistiu em trabalhar com as falas registradas e dialogar com os temas geradores para, em seguida, abordar a construção dos diálogos e acolher as sugestões do grupo, articulando os dados levantados com os objetivos da pesquisa.

Iniciamos uma primeira tentativa de organizar os dados obtidos, grifando tópicos (assuntos) e temas (ideias). Tratava-se de promover encontros formativos com as famílias, identificar os desafios envolvidos no processo de democratização da gestão e na aprendizagem de uma cultura de participação, e ainda elaborar subsídios formativos para a comunidade da unidade escolar.

De acordo com os estudos realizados, o papel do pesquisador deve ser o de oferecer subsídios que propiciem a participação dos atores sociais envolvidos em todas as etapas, e assegurar o rigor metodológico, o qual favorecerá o cumprimento dos objetivos propostos (instrumentais, educacionais, científicos, entre outros). Cabe ressaltar, ainda, que este caminho foi feito conforme o diálogo estabelecido entre orientanda e orientadora. Aqui percebo minhas fragilidades no campo da pesquisa, mas perseverarei para ofertar um bom trabalho que de fato evidenciam as falas destas famílias.

### 3 - A COSTURA DA ANÁLISE DOS DADOS E O LUGAR DE FALA DAS FAMÍLIAS

Ando devagar porque já tive pressa.  
E levo esse sorriso  
Porque já chorei demais.  
Hoje me sinto mais forte  
Mais feliz, quem sabe  
Só levo a certeza  
De que muito pouco sei  
Ou nada sei...

Trecho de "Tocando em Frente" (Almir Sater e Renato Teixeira)

A letra da música veio à mente porque quando me encaminhei à construção desta pesquisa, precisei afastar-me, respirar e ir mais devagar, quase parei, mas lembrei da minha ancestralidade. Eu sei que para nós, nunca foi fácil, sempre com luta.

Após os cinco encontros com as famílias, um fato decisivo ocorreu e provocou a não continuidade dos encontros. Com perplexidade e tristeza, recebi a notícia de que não continuaria na função de coordenadora pedagógica por decisão tomada numa reunião do conselho da escola. Como em nenhum momento fora sinalizado por parte da direção o não referendo, não esperava aquele cenário e me senti desestabilizada emocionalmente, questionando se as relações estabelecidas dentro da escola, passam por construções éticas por parte daqueles que deveriam zelar por educação pública e de qualidade. Naquele momento o que mais me desestabilizou foi pensar que um processo tão bonito que estava sendo construído com as famílias seria interrompido abruptamente.

As contradições nos discursos apresentados e a falta de empatia de alguns membros do conselho, que são colegas de trabalho, me deixaram desanimada, exceto por uma mãe participante do conselho, o voto da professora do período da manhã e as demais professoras suplentes que me apoiaram em seus pareceres. Isso quebrou a continuidade do meu trabalho como coordenadora pedagógica e, também, como pesquisadora. Ambos estavam sendo feitos com muita dedicação. Retomando a fala da diretora da unidade, esta justificou que os encontros aos sábados só poderiam ser realizados com a presença da equipe gestora e, como eu não fazia mais parte dela, a escola não poderia mais ser um lugar de encontro. Isso

me levou a encaminhar a pesquisa para análise e conclusão a partir do material que havia extraído.

Diante de tantos atravessamentos experimentados durante o ano de 2022, na função de coordenação pedagógica e pesquisadora do tema *família e escola*, percebi que nem sempre ter uma postura receptiva às famílias e uma postura de enfrentamento às falas que tentam diminuí-las pode ser bem-vista pelos que estão do lado de dentro da escola; há, ainda, uma distância entre o que falamos e nossa prática. Sendo moradora do mesmo território que estas famílias, a tentativa de subalternizá-las nunca me agradou, podendo ser um dos motivos da decisão da minha não continuidade do meu trabalho na coordenação pedagógica. Muitas vezes ouvi, da parte de alguns profissionais, comentários preconceituosos sobre as mães, como se referiu um dia, uma professora: *“Ela diz que não tem dinheiro para um convênio médico, mas as unhas em gel, você viu, nem as nossas unhas são assim!”*. Os comentários sob essa mentalidade tocam em várias esferas. Ao tomar contato com esse tipo de fala fortemente ideologizada, intensifiquei o processo formativo em reuniões de Jornada Especial Integral de Formação (JEIF)<sup>18</sup>, chamando a atenção para a realidade do território na qual a unidade está inserida. Houve também a proposta para os professores saírem do espaço escolar e caminhar pelo território, a fim de testemunhar e ensejar uma visão mais próxima e destituída de preconceito a respeito das pessoas. Esta sugestão não foi acatada por todos e percebi resistência por parte de alguns professores.

Ao tentarmos fortalecer as vozes destas famílias "invisibilizadas" em ambiente letrado, por vezes nos esbarramos em alguns limites. Ouvi de alguns professores: *“você só vê o lado das famílias”, “fico com medo até de falar e ser mal interpretada, pois não acho que temos que passar a mão na cabeça das famílias”*.

A mesma reserva veio da parte da diretora, quando chamada a abrir a escola para envolver as famílias no processo de pertencimento se sentiu insegura, por exemplo, com o uso da quadra pela comunidade nos finais de semana. A justificativa apresentada: *“não me sinto segura ainda em abrir a escola, também este espaço é para as crianças, não sei se teriam cuidado em preservar”*, revela a

---

<sup>18</sup> A Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) é uma opção dos profissionais de educação docentes da rede municipal de educação de São Paulo-SP. Este horário é destinado ao momento formativo dos docentes, entretanto, muitos se incomodam quando são levados a refletir sobre suas práticas e contextos vividos, aprovando quando o horário é flexível e menos descomprometido com o processo formativo.

necessidade de trabalhar junto à comunidade a questão do cuidado e da preservação do espaço que é de todos, inclusive o do lazer, tão escasso no território.

Naquele momento, não foi possível compreender que a justificativa apresentada estava sendo marcada por visões de mundo diferentes. Naturalmente, quase sempre as pessoas estão tentando dar o seu melhor. A diretora da escola, que também ocupa o cargo de direção designada, buscava equilibrar as relações e tensões presentes no ambiente escolar. Este trabalho de acolher e sair das relações verticalizadas, exige bastante dos profissionais e nem todos tem esta disponibilidade. Importante registrar que, mesmo diante destas posturas, presenciei acolhidas fantásticas por parte de alguns professores, criando relações próximas às famílias e potencializando este olhar de ajuda mútua entre o grupo.

Passado este momento, precisei recomeçar e retomamos a pesquisa a fim de contribuir para que reflexões ampliem o significado do ambiente escolar e que posturas verticalizadas possam ser modificadas.

Continuo trabalhando como professora na mesma escola, e como pesquisadora, precisei revisitar minha pesquisa novamente. Voltei aos dados, li e reli tudo, comecei a descrever os encontros, destacando as falas importantes. Ouvi orientação da professora Laurizete: *“É na análise dos dados que você afirma seu lugar de pesquisadora, por mais que tenha sido dolorido este processo, aqui vai vir o olhar da pesquisadora e não mais o da coordenação pedagógica”*.

### **3.1 Uma relação dialógica: abrindo espaço para conhecer as famílias.**

Considerei que trazer as famílias para este lugar público de reflexão seria um desafio. Para muitos, este lugar da “participação” limita-se às reuniões pontuais. A proposta era potencializar um espaço que não está dado. Trago o relato de uma mãe, na ocasião da coleta para a composição dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana<sup>19</sup>, trouxe a seguinte reflexão acerca da valorização destas vozes:

---

<sup>19</sup> Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana têm como objetivos auxiliar as equipes de profissionais das Unidades Educacionais, juntamente com as famílias e pessoas da comunidade, a desenvolver um processo de autoavaliação institucional participativa que leve a um diagnóstico coletivo sobre a qualidade da educação promovida em cada Unidade, para obter melhorias no trabalho educativo desenvolvido com as crianças.

Sou uma mãe participativa, com muita dificuldade consegui estudar e tenho um pouco de instrução que outras famílias não têm. Teve pais que vieram aqui para poder tomar o café-da-manhã, por exemplo, e não pela participação, não para entender, porque a gente está num território que é extremamente vulnerável. Eu entendo as necessidades e as vulnerabilidades da maioria das famílias. **Meu olhar como mãe precisa ser valorizado, no grupo concluímos que essa dimensão seria amarela, pois se faz necessário rever e aprimorar a escuta das crianças**". (Relato da mãe da Girassol<sup>20</sup>, grifo nosso).

A manifestação de descontentamento se deu por ter sido silenciada por professores e diretora, que deveriam mediar uma construção mais participativa, mas agiram no sentido inverso ao seu melhor potencial. Ao tratar o sujeito como objeto, incorporam-se princípios de uma educação bancária, que não oferece condições para que este reaja à massificação e à alienação, impedindo a sua autêntica libertação e humanização. No contraponto, Gentili e Alencar (2007) apresentam os pilares onde se assenta o educar:

Educar é o contrário disso: é edificação assentada nos pilares da originalidade, da cooperação e erguida com o cimento da solidariedade. O conhecimento que não é compartilhado é vazio. É perigoso: pode fazer da maravilhosa fissura do átomo a bomba atômica, e da extraordinária clonagem a reprodução da opressão e do alinhamento amorfo. (GENTILI; ALENCAR, 2007 p. 103).

Desse modo, para que a escola seja um lugar de libertação das vozes das famílias, os próprios profissionais do espaço escolar têm que se engajar na autoformação, que vise a transformação de si próprios e da realidade que oprime.

Consideramos, a partir deste relato, que a cooperação é fundamental para criar um espaço de formação emancipatória, cujos conhecimentos são construídos com sujeitos, a fim de fortalecer a dialogia, condição fundamental para a real humanização e emancipação. Partiremos agora para apresentar os encontros e as análises estabelecidas.

---

<sup>20</sup>. O Girassol é uma flor cujo significado é "flor do sol". É uma planta originária da América do Norte e possui a particularidade de ser heliotrópica, ou seja, gira o caule posicionando a flor na direção do sol durante a fase de amadurecimento. A mãe da Girassol é uma mulher que tem um esclarecimento mais amplo dos seus direitos e sobre a rede de proteção, pois atua como **conselheira tutelar** no território e é participante do conselho da escola.

### 3.2 Primeiro encontro – O desvelar das infâncias

**Infância** foi a palavra inaugural apresentada pela pesquisadora no primeiro encontro com as famílias. O objetivo era partir de conceitos comuns para pensar e dialogar sobre o que nos toca. Esta estratégia dos diálogos serem organizados em círculo está atrelada à concepção dos valores civilizatórios afro-brasileiros<sup>21</sup> e o princípio freiriano de horizontalidade, proposição que os sujeitos envolvidos se engajem em pensar e colaborar na construção de alternativas, quebrando com o padrão hierárquico, compreendendo que cada um traz seu conhecimento e pode contribuir integralmente para o que está sendo posto pelo coletivo e na promoção de um exercício radical de alteridade.

**Figura 6:** Palavra geradora: Infância.



Fonte: a autora.

---

<sup>21</sup>Os valores civilizatórios afro-brasileiros evidenciados por Azoilda Trindade, umas das autoras que organizou cadernos formativos do programa “A cor da Cultura”. O programa, que realizou formação a educadores da rede municipal de Santo André, visando uma educação para as relações étnico-raciais, criou formas na construção do processo ensino-aprendizagem. Os valores são trabalhados de forma espiral e ambos se relacionam entre eles sendo, trazendo na sua essência a Ancestralidade, Memória, Ludicidade, Energia Vital, Oralidade, circularidade, Religiosidade, Corporeidade, Musicalidade e Cooperativismo são valores afro-brasileiros que podem ser experimentados no espaço escolar.

Ao iniciar a apresentação da palavra e mostrar objetos que evocam as lembranças infantis aos participantes, foi possível criar uma atmosfera emocionalmente acolhedora para a realização do encontro. À medida que as famílias foram chegando, oferecemos cadeiras dispostas em um círculo para que estivessem confortáveis. Essa abordagem inicial ajudou a sensibilizar e unir os participantes.

A formação descrita e analisada a seguir se desenvolveu inspirada a partir dos princípios da pesquisa-ação:

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes (THIOLLENT, 1985 apud PEREIRA, 2017 p. 122).

Na pesquisa-ação as intervenções e a produção do conhecimento se inter-relacionam. Thiollent (2011) recomenda, sempre que possível, um equilíbrio na definição de objetivos práticos, que conduzirão às soluções dos problemas levantados, cujos objetivos podem ser encontrados simultaneamente para esclarecer a problemática em evidência e melhor conduzir as ações transformadoras.

Nessa perspectiva, no primeiro encontro, percebemos que as famílias estavam um pouco reticentes e desconfortáveis, o que é compreensível, já que muitas vezes elas podem se questionar sobre o propósito de um espaço dedicado à escuta de suas vivências. Ao darmos espaço para o outro, não apenas aprendemos sobre suas vivências, mas também construímos um processo de compreensão mútua.

Para criar um ambiente acolhedor, iniciamos com boas-vindas e uma mesa de café. Além disso, solicitei permissão para gravar o encontro. Em seguida, apresentei-me como moradora do bairro e compartilhei algumas informações sobre o entorno, estabelecendo conexão territorial com os participantes. Expliquei a dinâmica e incentivei a participação e a liberdade para que sugerissem temas aos encontros subsequentes. Todos se apresentaram e destacaram a importância de construir um espaço de conversa com as famílias, reforçando a necessidade de construir um laço de confiança para que o diálogo pudesse fluir de maneira

produtiva. Ao voltar na transcrição do primeiro encontro, analisando o tema gerador, percebi que a fala do pai Jasmim<sup>22</sup> seria um excerto a ser destacado, pois contava com os pressupostos de **infância**, estabelecidos nos documentos da rede municipal de educação de São Paulo, que nos esclarece: na educação infantil, o espaço educativo no qual as crianças circulam faz com que possam compreender as diversas realidades, ampliando a construção dos seus mundos.

[...] os espaços possibilitam o exercício da ação coletiva e da autonomia dos bebês e crianças nas suas investigações, isto é, a descoberta de si e dos outros e no conhecimento do mundo. E estar nesse espaço educativo possibilita aos bebês e às crianças criar uma voz própria, com autoria e protagonismo. É um tempo para identificar os seus sentimentos e desejos, construir um estilo pessoal frente ao mundo, aprender a compreender as pessoas e a diversidade de seus modos de ser e estar, fazer escolhas, desenvolvendo significados pessoais e significações sociais. (SÃO PAULO, 2019. p. 23).

Assim trago o relato do pai da Jasmim dizendo que sua filha consegue perceber as mudanças no espaço e interagir, a partir disso, com a família, estamos potencializando este lugar da infância, produzindo cognição e afetividade, garantindo o cuidado, além de fortalecer a relação de vínculo entre escola e família. Reciprocamente, o pai compreende que vivenciar os espaços de participação é uma forma de estar fazendo bem à sua filha. Ainda neste mesmo trecho o pai indica a importância das famílias participarem e destaca a união em prol das crianças.

[...] Quinta-feira eu vim buscar ela, tava escurinho, subi e desci a escada, peguei ela e ela disse, **o pai você viu que fizeram um telhado aqui, você viu que bacana, olha, só esta escurinho, risos...**, só esta escurinho, uma coisa legal né, então assim você vê a criança, ela tem apenas 5 anos, mas é um diferencial, e se agente não der este apoio, você acaba perdendo, questão de você jogar na escola, fica na escola, não é isso, tem que acompanhar, igual eu falo pra ela, meu amor, se ela não puder ir, eu dou meu jeito, eu me viro, mas a gente tem que participar, porque é a formação deles, a gente não pode jogar a criança na escola agora é responsabilidade da direção, da secretária, da escola, da professora não, inclusive a gente tem um direito de saber, de ver, de acompanhar, porque é nossos filhos que está aqui, então é o que eu penso em relação, a gente está nestas reuniões, é hoje, **acredito que seja a primeira reunião de cinco encontros, a gente divulgar mais, trazer mais gente, é importante porque a união de todo mundo vai fazer a diferença pras nossas crianças**, e a gente vai estar em paz e pra a escola vai poder receber os novos coleguinhas. (Relato do pai da Jasmim, grifo nosso)

---

<sup>22</sup> Seguindo em comunhão com a natureza trago a flor Jasmim que é uma flor delicada, com folhas simples ou dobradas, muito apreciada pelo aroma adocicado que suas flores exalam.

À medida que nos aproximamos das famílias, percebemos o quanto este espaço faz parte da construção social das crianças. Através da participação, podemos fortalecer este vínculo. Outra parte do encontro que quero destacar foi a fala da mãe da Margarida<sup>23</sup> que nos revela o quanto as famílias geram expectativas no cuidado com as crianças. Aqui está um relato de uma mãe que passou por um momento de dificuldade frente à deficiência de sua filha, além de ser negligenciada pela escola anterior, o seu maior receio era saber se a escola estaria preparada para acolhê-la:

Os médicos vieram de novo falar para eu mandar para a escola, porque ela estava atrasada, eu falei: **"eu só mando ela para a escola se tiverem o cuidado específico que ela merece ter na escola, e aí eu fui atrás, eu fui conversar, falava, e aí, graças a Deus, a direção mandou para o CEFAl<sup>24</sup>, aí o CEFAl mandou uma AVE<sup>25</sup> para ela, aí pronto, o problema acabou na escola.** Minha confiança voltou com a escola. Aí começou a pandemia, se afastou todo mundo. Depois da pandemia foi que ela veio para cá, e aqui que ela se apaixonou de primeira com a escola, ama vir para a escola dela. Pena que é o último ano. (Relato da Mãe da Margarida, grifo nosso).

Quando a escola mantém uma relação transparente com as famílias, produz confiança e estabelece vínculos mais fortes. Por outro lado, se a escola não considera suas necessidades e expectativas, pode acabar incorrendo em desrespeito. É fundamental, portanto, que a escola se esforce para estabelecer um diálogo aberto com as famílias, a fim de ajustar suas expectativas, conforme Colacino (2016):

As famílias apresentam claramente uma alta expectativa com respeito à importância da escola, segundo a concepção de cada um, não somente em vista da superação das histórias de fracasso escolar vivenciadas pelos pais, mas também pelo anseio de uma oportunidade de mobilidade social, através da carreira e dos estudos. (COLACINO, 2016, p 74-75)

---

<sup>23</sup> A flor Margarida é possivelmente a planta com o maior número de espécies diferentes e existentes no nosso planeta. A margarida resulta da união de duas flores diferentes, da união entre pétalas centrais e raios de flor adicionais. A pétala alongada é uma bráctea que circunda as flores verdadeiras, situadas no centro amarelo, onde há centenas de pequenas flores tubulares unidas. As margaridas são o resultado da combinação de dois elementos distintos, mas inseparáveis.

<sup>24</sup> CEFAl é a sigla denominada para o Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão vinculados às Diretorias Regionais de Educação (DRE), que, em São Paulo, são 13 diretorias.

<sup>25</sup> Auxiliar de vida escolar (AVE) são profissionais contratados pela Associação Paulista para Desenvolvimento da Medicina (SPDM) por meio de convênio com a Secretária Municipal de Educação a fim de acompanhar na parte de higiene e alimentação às crianças com deficiência.

Assim percebemos que nem sempre a escola está atenta a potência destas vozes e as parcerias que podem ser estabelecidas em prol das **infâncias**. No trecho a seguir, revela-se o quanto a escola age de forma equivocada, quando questionada em sua didática.

Em uma plenária de avaliação dos indicadores de qualidade da educação infantil, uma mãe observa o quanto foi tolhida a voz da criança e a sua própria. Esta mãe é conselheira tutelar<sup>26</sup> do território, engajada politicamente em espaços de participação. Ou seja, alguém que poderia fortalecer o espaço escolar, acaba se sentindo inadequada, silenciada:

Quando você dá um amarelo ou um vermelho não significa que a escola é a pior escola do mundo. Eles precisam tirar isso da cabeça deles que o vermelho é uma coisa ruim no indicador de qualidade, por exemplo. O vermelho está te alertando que precisa melhorar aquela questão - já tem, mas precisa fazer alguma coisa para se diferenciar. **Como eu vou participar de alguma coisa que eu só sirvo para levantar um negócio e não posso questionar?** Eu só posso levantar o verdinho para deixar a professora feliz e não posso questionar. Verde é como se estivesse tudo ok, não precisa melhorar; o amarelo é atenção: "calma aí, vamos olhar isso aqui com mais atenção para poder melhorar", e vermelho é como se não existisse aquela ação na escola.

Aí eu coloquei, nos pontos que eu participei que ficou o verde, amarelo e vermelho, e essas professoras pularam no salto comigo, ficaram todas nervosas porque eu estava questionando uma coisa que elas fazem, falei: "no seu olhar, você faz; no meu olhar de mãe, não vejo isso, e o que minha filha me traz, também não", porque nas perguntas na sala de aula, a professora foi tão inclusiva que perguntou para minha filha: Girassol acontece isso?", na linguagem da Girassol, para ela responder aquela pergunta. Então, minha filha também participou da resposta. **E quando eu venho para cá e desvalidam a fala da minha filha, é um desrespeito comigo e com a minha participação. É onde a família, ao invés de participar, ela se afasta**, foi até o que eu falei para a professora: "você me perdoa, mas estou aqui de passagem. Eu não vou me estressar com você. Eu ainda tenho mais nove anos pela frente pela EMEF então se você está achando que está certo, parabéns. Eu não vou ficar me desgastando nem ficar brigando com ninguém por causa disso". (Relato da Mãe da Margarida, grifo nosso).

Este relato nos provoca a refletir e analisar quantas barreiras temos que ultrapassar para superar os modelos rígidos e autoritários da escola. É indispensável construir ações que ensejem a compreensão crítica do mundo, assim como dos mecanismos de opressão que desumanizam e alienam. A mãe também questiona o lugar de fala das crianças, que também são vistas de forma

<sup>26</sup> O Conselho Tutelar de acordo com o artigo 131 do Estatuto da Criança e Adolescente- ECA O é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei.

inferiorizadas, sendo o adulto aquele que é detentor do conhecimento. Em diálogo com o Currículo da Cidade – Educação Infantil (2019),

[...] a escuta ativa dos adultos são elementos chave para acompanhar as conquistas e contribuições regulares das crianças. Regulares significa que todos os fatos, sejam eles singelos, rápidos, encadeados ou explícitos, devem ser valorizados. Anotar a sequência das contribuições e expressões das crianças ajuda a revelar a trajetória de cada uma delas, e esse é o objetivo central da educação. É importante que os adultos fiquem atentos e interajam com as crianças de maneira a entendê-las para poder acompanhá-las, de forma rica e significativa, visualizando os caminhos infantis escolhidos, as preferências, interesses e perguntas, ainda que às vezes a jornada de algumas das crianças seja mais silenciosa. (SÃO PAULO, 2019. p. 151).

Assim, o que a mãe da Girassol aponta está sustentado pela documentação curricular da rede municipal de educação, que é preciso valorizar as vozes das crianças. Considerando sua expertise na garantia no campo dos direitos da criança e do adolescente, a mãe do Girassol retoma a explicação sobre a educação municipal, apontando os espaços de apoio para a criança deficiente ou em vulnerabilidade social, apresentando dois órgãos que fazem acompanhamento. Identificamos em sua fala a questão da participação e como as relações estabelecidas dentro deste espaço interferem no tipo de educação que está sendo oferecida ao educando, algo que determina a qualidade de sua formação. Não podemos, então, considerar a educação escolar limitada apenas à sala de aula ou aos conteúdos, é preciso compreender a importância do conjunto de relações nos quais a escola está inserida:

A questão da participação que eu vejo - a falta da participação das famílias - é isso: é você ser podado, você não poder expressar o que você sente. Que nem eu falei para a professora: "eu não tenho obrigação de saber a sua didática apesar da minha formação" - eu não estou na unidade, eu não sou professora de fato, porque não estou na unidade, não sei como que participa das coisas, como que acontece, não sei por detrás dos bastidores, eu sei a teoria. Então, assim como eu sei a teoria, os outros pais também que não têm formação só sabem a teoria. A gente imagina: o que é um professor? Ele vai ensinar o seu filho, ele vai educar. Mas aí os pais confundem a educação de aprendizagem e alfabetização com a educação que tem que vir dentro de casa — tem pais que deixam a escola fazer tudo isso. (Relato da mãe da Girassol)

A mãe da Girassol mostra clareza não só em relação à participação das famílias, mas ela questiona o papel do professor e o papel dos pais em relação a sua participação na educação dos filhos, reafirma o direito de socialização da

criança ao trazer o exemplo para a mãe da Margarida o quanto a criança com deficiência ou não tem direito de estar frequentando a escola e destaca o quanto a rede municipal de educação de São Paulo está mais avançada do que a rede estadual de ensino de São Paulo:

A questão da sua filha participar na escola, além de ser um direito dela, a questão da socialização vai, além disso, porque ela participa, por exemplo, na escola, os amiguinhos brincarem com ela e ela gostar de vir significa que ela está bem, saudável, está tudo certo. **A escola municipal tem o CEFAl, tem as meninas do NAAP<sup>27</sup> para poder dar apoio para a escola, e o estado não tem nada disso. Ninguém quer ir para o estado, todo mundo quer ficar no município.** (Relato mãe da Girassol, grifo nosso).

Destaca ainda que a pesquisa realizada poderá ajudar as famílias a compreenderem que a escola também é um espaço delas como também aos profissionais da escola compreenderem que a escola é uma política pública que deu certo:

Então, esses cinco encontros vão ser muito bons para a gente conversar. **Acredito que o seu mestrado vai trazer muitas coisas boas para a escola, não só para as professoras, mas principalmente para as famílias, porque as famílias não identificam que aqui é um espaço delas.** Elas identificam que aqui é um espaço da criança: a criança chegou, entregou. Por que quem domina aqui? **A professora. Então, a gente precisa entender que esse espaço aqui é nosso,** que a gente pode conversar que a gente pode trazer nossas dores, nossos problemas, **porque a escola é a política pública que mais deu certo,** porque aqui você traz o seu filho para estudar, mas você vê uma questão de vulnerabilidade, uma questão de agressão, você vê qualquer coisa, **a escola está ali para amparar, encaminhar para quem é de direito e continuar atendendo aquelas crianças sem prejuízo nenhum.** (Relato da mãe da Girassol, grifo nosso).

Ao estabelecer este lugar de apoio mútuo, ao trazer a família para perto, todos os profissionais da escola conseguirão compreender melhor a criança e seu comportamento em sala de aula, acolhendo as famílias para melhor perceber suas potencialidades e/ou fragilidades. Por vezes, nos deparamos com muitas situações

---

<sup>27</sup>O Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA) atende às unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino (RME) no desenvolvimento de práticas pedagógicas para crianças e adolescentes que em virtude de situações sociais, culturais ou emocionais, se encontram em sofrimento ou com significativos prejuízos no seu processo de escolarização. O núcleo atua com equipes multidisciplinares advindas da carreira do magistério municipal, psicólogos, psicopedagogos e coordenadores do NAAPA, em itinerâncias às escolas, em grupos de trabalho e na orientação quanto à articulação da rede de proteção social, objetivando a garantia de direitos de bebês, crianças e adolescentes, notadamente quanto à permanência, desenvolvimento e aprendizagem.

complexas, como a violência doméstica, separação, perdas e as famílias desejam e precisam encontrar o apoio. No relato da mãe do Lírio-da-paz<sup>28</sup> que após uma separação em que foi exposta à violência psicológica, com muito receio da saída da criança para visitar o pai, espera encontrar apoio na escola:

E agora no mês de agosto em que se comemora a data dos pais. Então, eu estou apostando fichas na escola. Eu sei que a escola vai saber trabalhar com relação a isso. Eu não sei se ele sente falta, mas acredito que não, porque ele vê os pais vindo - tipo o pai do Thomas, o pai do Thomas vem buscar ele - mas ele fala de uma forma natural, tipo: "não sinto falta", mas o pai dele busca ele. **Então, estou apostando todas as fichas na escola. Acredito que a escola vai saber trabalhar estas coisas, assim como a escola sabe trabalhar em relação à criança com autismo. Então, estou confiante, mas ao mesmo tempo estou com pé atrás.** (Relato da mãe do Lírio da paz, grifo nosso).

Neste relato a mãe demonstrou que está apostando as fichas na escola e, assim como a escola consegue dar apoio a criança com autismo, está capacitada para lidar com as questões emocionais da criança. Entretanto, ao vivenciarmos o chão da escola, percebemos que nem sempre a este olhar para estas **diversas infâncias**, está no centro das relações construídas pelos profissionais.

Considero que ao nos aproximarmos das famílias para ouvir seus relatos de vida, adotamos um olhar mais humanizado, compreendemos que este espaço educativo não se resume à relação ensino-aprendizagem, mas pode servir como rede de apoio aos mais vulneráveis. Dessa forma, podemos construir um lugar seguro e de fortalecimento mútuo em prol das crianças, da comunidade e do território. Autores como Gadotti (1985), Freire (1985) e Guimarães (1985) destacam a importância de uma participação solidária e autônoma da comunidade escolar na busca por soluções para os problemas que enfrentam. À medida que caminhamos em parceria, estamos construindo outros modos de fazer educação, em defesa da vida e das diversas infâncias.

---

<sup>28</sup>O Lírio-da-paz é uma planta de folhagem bem verde e brilhante, com ampla formação de arbustos. A flor é branca, semelhante a uma pétala, com um pequeno pendão interno.



territórios mais periféricos e os territórios mais elitizados. Nessa conversa inicial o pai da Tulipa que trabalha como vigia noturno em um bairro de classe média menciona sobre a máfia dos transportes, sobre a conjuntura da segurança pública e sobre o Sistema Único de Saúde<sup>29</sup> (SUS), destacando como os bairros periféricos ficam vulneráveis. A partir de sua fala, pudemos dimensionar que, muitas vezes, as famílias, mesmo tendo certo grau de consciência política, estão apartadas do engajamento por falta de tempo e de estruturas de amparo. Para Vidotti (2017), a parceria entre escola e família deveria ser estabelecida sem imposições e através do diálogo, na consideração de suas dúvidas, anseios e sugestões.

Este movimento está alinhado com a vertente freireana que defende a formação permanente como uma necessidade intrínseca à vida humana, pois está intimamente relacionada com a visão do homem em constante processo de desenvolvimento, conscientização e busca pela sua vocação ontológica de ser mais. Este processo é impulsionado pela curiosidade e pelas inquietações que o levam a buscar respostas e a se engajar em um movimento permanente de aprimoramento. Freire destaca:

A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história. (FREIRE, 2015, p. 133)

À medida que os encontros avançavam, as famílias começaram a se sentir mais confortáveis em compartilhar suas opiniões e experiências, experimentando um espaço seguro e livre de julgamentos, que legitimava a validade de suas narrativas. Embora os temas geradores fossem utilizados como ponto de partida, as discussões nem sempre se limitavam a eles, permitindo que outros tópicos relevantes fossem revisitados. No relato abaixo o pai da Tulipa<sup>30</sup> traz uma reflexão acerca da segurança pública, por ser trabalhador da área, morador da Cidade

---

<sup>29</sup>Sistema Único de Saúde é a denominação do sistema público de saúde brasileiro criado pela Constituição Federal de 1988. A saúde como um dos direitos fundamentais à vida.

<sup>30</sup>As tulipas simbolizam o amor perfeito. Esse simbolismo está muito arraigado com as culturas da Turquia e da Pérsia. E por serem as primeiras flores a nascer na primavera, também simbolizam o renascimento.

Tiradentes e trabalhador no Bairro da Mooca consegue analisar as diferentes realidades. Ou seja, a realidade de um bairro periférico e um bairro mais central. Ao iniciar o diálogo sobre o que o pai percebia de diferenças das duas realidades, logo indica que via muita diferença, relata sobre o transporte, comparando o avanço durante 20 anos e o governo da Marta Suplicy, revela sobre a máfia dos transportes e o cenário de descaso pelo poder público em relação a segurança pública e a saúde.

Pesquisadora: O senhor trabalha onde?

Pai da Tulipa: Eu trabalho na Mooca,

Pesquisadora: O senhor vê diferença? Vê outra realidade?

Pai da Tulipa: Eu vejo muita, principalmente assim, porque aqui, eu sou novo aqui, mas meu sogro já mora aqui faz tempo, ele já me falou, da vista uns 20 anos atrás, aqui está uma maravilha, mas a gente vê o lugar aqui, as autoridades ainda viram às costas. Já teve muita coisa para se melhorar demais. **Uma coisa que é boa aqui é a questão do transporte - não é ruim, evoluiu bastante, principalmente depois da Marta, porque a Marta foi quem revolucionou o transporte. Todo mundo sabe como era a máfia das peruas** antigamente, as peruas de transporte. Com a Marta<sup>31</sup> revolucionou, regularizou a coisa do transporte - vou para qualquer ponto da cidade com transporte público sem problema algum. Mas a questão de melhoria de obra, essas coisas, infraestrutura em algumas partes, acha que é um dos locais também que estão bem atrasados. **Mas a segurança na periferia é quase zero, tanto é que, nessas periferias, todo mundo sabe que falta segurança, que faz segurança são os irmãos<sup>32</sup> que eles falam.** Tanto é que eu moro nessa rua do Setor G, eles colocam: "é proibido roubar", esse negócio de andar de moto, porque senão vai receber a pena correspondente à infração. Eles mesmos impõem as regras deles, porque de segurança não tem nada. **Lá no trabalho na Mooca, eu trabalho numa empresa comercial, eu faço lá uma segurança, vou lá à noite, a cada 15 minutos, é uma viatura - é uma viatura toda hora, a noite inteira, a cada cinco minutos passando viatura rondando. Na parte da segurança, principalmente, é bem diferente. Está muito na frente da nossa periferia, infelizmente.**

Pesquisadora: E essa parte de saúde, o senhor usa o sistema SUS, os postos de saúde?

Pai da Tulipa: Uso. É uma parte delicada, a gente pega o SUS, a saúde pública, é delicado mesmo. Se você precisar fazer uma coisa mais complexa, delicada, tem que ficar na fila. Tem gente que fica na fila um ano, dois, três, para fazer alguma cirurgia, retirar alguma pedra do rim, uma vesícula do fígado, tem gente que está na fila há dois, três anos. O Exame também não é muito fácil de fazer. A maior parte é muito complicada na saúde pública, acho que está muito deixando a desejar. (Diálogo entre a pesquisadora e o pai da Tulipa, grifo nosso).

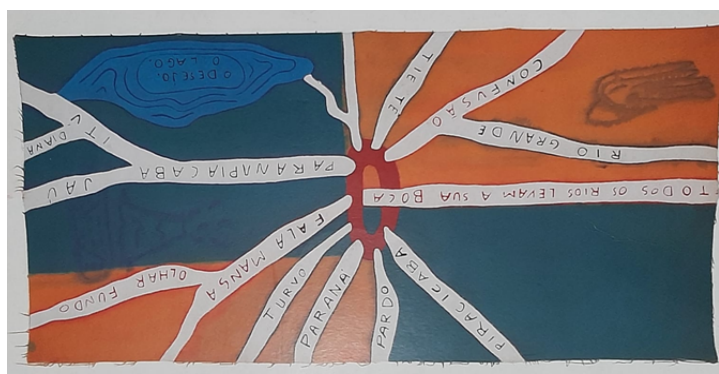
<sup>31</sup> Marta Suplicy foi prefeita da Cidade de São Paulo no período de 2001 a 2005.

<sup>32</sup> **Irmãos** aqui se referem às facções criminosas que atuam nas periferias, exemplo Primeiro Comando da Capital (PCC) é uma facção criminosa de maior poderio no Brasil, com aproximadamente 29,4 mil membros em 22 dos 27 estados brasileiros e vem espalhando-se por outros países vizinhos como Bolívia, Paraguai e Colômbia. Fonte: <https://www.ipa-brasil.org/-/o-primeiro-comando-da-capital-pcc>

Quando o pai da Tulipa traz esta análise de conjuntura, revela que é um sujeito atento ao cenário que ele vive, não está descolado da realidade. Assim podemos analisar se este pai teria condições de atuar em espaços de **participação** seria um ótimo representante dos sujeitos que vivem neste território.

Para além das palavras geradoras como forma de sensibilizar a respeito do tema, foram utilizados objetos que completavam os círculos das rodas de conversa. No primeiro encontro, foram dispostos brinquedos, como bonecas, carrinhos e aviões, remetendo à palavra geradora INFÂNCIA, enquanto no segundo, para abordar o tema da PARTICIPAÇÃO, foi utilizada uma obra de arte intitulada "Todos os Rios"<sup>33</sup>.

**Figura 8 – Obra: Todos os Rios**



Fonte: material da pesquisadora<sup>34</sup>.

A proposta de uma prática formativa articulada utiliza diversos elementos com a tentativa de sensibilizar e humanizar os conflitos vividos pelos sujeitos, em uma experiência composta por atravessamentos dos diversos conhecimentos construídos por eles mesmos. Larrosa diz que:

Não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência; que a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia; que a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, o desfalece; e em que a experiência, que não sabemos o que é, às vezes canta. (LARROSA, 2020, p. 13)

<sup>33</sup> José Leonilson Bezerra Dias (Fortaleza, Ceará, 1957 - São Paulo, São Paulo, 1993). A obra de Leonilson é predominantemente autobiográfica e está concentrada nos últimos dez anos de sua vida. Segundo a crítica Lisette Lagnado, cada peça realizada pelo artista é construída como uma carta para um diário íntimo.

<sup>34</sup> A lâmina da obra de arte foi recebida pelo programa educativo da PINACOTECA DO ESTADO, material este destinado a professores.

O caminho percorrido com as famílias, até o momento, nos permitiu vivenciar uma experiência que foi, ao mesmo tempo, individual e coletiva. Seleccionamos e sintetizamos as falas mais significativas dos encontros, o que nos permitiu compreender como poderíamos construir um trabalho colaborativo com as famílias no espaço escolar, mantendo o foco nos objetivos específicos da pesquisa.

Diante das análises estabelecidas, identificamos também os desafios envolvidos no processo de democratização da gestão e na aprendizagem da cultura de participação, ou seja, numa postura dialética de ação-reflexão-ação, íamos fomentando subsídios formativos para a equipe gestora e os demais trabalhadores da unidade escolar. Nesse sentido, destaco uma fala trazida pela pesquisadora com os participantes reforçando a importância da participação das famílias nos encontros, especialmente num contexto com necessidades tão específicas:

Este momento também servirá como um momento de reflexão como **podemos melhorar e aproximar esses laços, contar aos profissionais da escola como é a realidade de vocês**, nestes encontros vamos pensar o que daria para melhorar, pensar numa escola não só para nosso filho que está aqui hoje, mas em um irmão que pode vir depois, um primo, pensar também no que a gente pode melhorar, porque nós passamos, mas escola fica, como um espaço público e olhando para os brasileiros, acho que a gente ainda não aprendeu ainda muito esta coisa de participação a gente brasileiro, quando a gente vê outros países, vê que o povo briga feio, mas acho que também é reflexo desse desses governantes, infelizmente hoje a gente sabe o quanto é difícil as coisas, o povo precisa sobreviver, o custo de vida é muito caro né, as condições de vida tá muito difícil. **Então a gente mora num bairro que é periférico, mora na Cidade Tiradentes, um bairro que tem bastante coisas boas, mas também tem muita dificuldade, então está é a proposta a gente pensar um pouco, fazer cinco encontros com as famílias, vocês vão falar se este horário está bom se tudo bem esses dias pra vocês, e depois apresentar o resultado da pesquisa para as pessoas aqui da escola.** Por isso este espaço é muito importante é muito significativo porque às vezes a escola ela sai fazendo as ações e achando que está fazendo o correto para as pessoas, mas ao conhecer a realidade. (Pesquisadora).

Considerando os assuntos que se ampliaram, possibilitando compor um percurso formativo entre os participantes, a ideia era que este momento fosse fortalecido pelas demais pessoas ausências que compunham a equipe gestora. Em algumas tentativas de trocar com a direção da unidade sobre este processo, foi percebido que não houve interesse, nem perguntas como estavam ocorrendo. Assim, se configurou uma ausência de diálogo com a própria equipe gestora, como se as visões de mundo fossem distantes uma da outra e o não pertencimento a este lugar, fragilizava esta construção coletiva.

### 3.4 Terceiro encontro – Palavra geradora: Família

Para a composição do terceiro encontro, no centro da roda dispus algumas plantas com formatos diferentes, simbolizando as diversas composições familiares, estas ainda circulando a palavra *Família*.

Figura 9 – Palavra geradora: Família



Fonte: autora

Evocamos o conceito mais abrangente do que a família nuclear tradicional, lembrando Szymanski (2001): "família vivida", aquela constituída conforme as possibilidades das pessoas, conforme as condições materiais e estruturais da vida:

Qualquer trabalho nessa área deverá ter como ponto de partida reconhecer qual o referencial de "família" que orienta. Antes de julgar ou desejar encaixar as pessoas em modelos pré-estabelecidos, é necessário ter-se clareza dos próprios conceitos e preconceitos em relação ao tema. Uns e outros estão carregados de crenças e valores que influenciam nossos sentimentos e orientam nossas ações. (SZYMANSKI, 2001, p. 8)

Partindo dessa perspectiva, o objetivo deste encontro foi desconstruir o modelo estabelecido da família nuclear burguesa, conhecida como a "família doriana", e reconhecer a diversidade de arranjos familiares existentes. Foi importante compreender que o modelo tradicional de família foi imposto socialmente pelos colonizadores europeus, ignorando as ancestralidades dos povos originários

desta terra e dos povos africanos escravizados. Em algumas etnias, as sociedades matriarcais são predominantes. Diante das realidades vividas nas periferias, o modelo matrifocal se tornou cada vez mais comum. Szymanski (2001) discorre a partir de Duchesnay (1986):

O modelo matrifocal refere-se àquele que se organiza em torno da mulher quando não há um companheiro, mas assume uma forma patriarcal quando há. Tanto a herança patriarcal de alguns grupos, como a proibição de formação de famílias durante a escravidão, contribuíram para marginalização da figura do homem em algumas camadas da nossa sociedade. (DUCHESNAY, 1986 apud SZYMANSKI, 2001, p. 15)

Conforme o relato de uma das mães, o serviço público e a escola não estão preparadas para acolher de fato as vozes da comunidade e das crianças que são atendidas, destaca um provérbio africano pintado no muro da escola que diz: “é necessário uma aldeia para cuidar de uma criança”<sup>35</sup>. A mãe da Girassol questiona e chama a atenção para o papel da escola criar um ambiente acolhedor e trabalhar para garantir as questões da cidadania e dos direitos do cidadão, especialmente dos que frequentam a escola pública:

O serviço público, por questão da instabilidade e do comodismo de algumas gestões, acaba influenciando no tratamento e no convívio da família com a escola. É uma coisa que eu venho questionando não só nessa escola, mas na outra que tenho minha outra filha também, e sempre questionei, **é que a escola pede a presença dos pais, só quando convém. Quando o pai vai atrás da escola, não é legal, não é problema meu, e a escola é parte do problema, porque se você for olhar na constituição e no ECA, quem tem que cuidar dessa criança? Precisa de uma aldeia toda para cuidar deles, e estando na sociedade civil é a família, o estado, a sociedade, a comunidade, tudo mais, para ajudar a cuidar.** Então, quando você encontra um ambiente acolhedor, você se assusta mesmo, porque até mesmo os funcionários que têm uma estabilidade, eles também por estarem servindo o público, eles tratam mal. (Relato da mãe da Girassol)

---

<sup>35</sup> O provérbio africano é de origem do povo xhosa da África do Sul, quando citamos alguma referência do povo africano, importante destacar qual a etnia pertencente, considerando que o continente é constituído por 54 países, mais de 490 etnias diferentes, muitas delas convivendo dentro de um mesmo país. Só na África do Sul, há 11 idiomas e diversos grupos étnicos, dentre os quais os zulus, os xhosas, os pedis, os sotos e os tswanas. fonte: <https://ensinarhistoria.com.br/ubuntu-o-que-a-africa-tem-a-nos-ensinar/> acesso dia 10/01/2023.

A mãe da Girassol destaca que quando a família encontra um ambiente acolhedor há um estranhamento, pois devido a estabilidade do funcionário público e o não risco de serem desligados, os funcionários acabam maltratando aqueles que necessitam do serviço e há mal atendimento. E considera ainda a necessidade de fazer a reclamação como ato de cidadania:

**Mas acho que nas escolas, além disso, tem que trabalhar a questão da cidadania e dos direitos, porque se você sabe que o serviço público tem que te fornecer algo e não está acontecendo, é 156.** O serviço da prefeitura, reclamação, é 156. Aqui eu faço 156 de tudo, o prefeito deve me amar, porque aparece meu número lá, que deve saber meu nome. Mas é buraco de rua, é falta de remédio, é um não atendimento. A gente estava com uma UBS sem gerente. Como que a UBS vai funcionar sem gerente? E ficou meses sem gerente, e comecei a questionar, falei “Poxa, veio emenda parlamentar para melhorar o posto, porque está pequeno, está com prazo para acabar, para vencer, para você usar essa emenda parlamentar, você tem que comprovar, o que é uma emenda federal, tem que comprovar para o governo federal o que vai ser usada essa emenda, então se não comprovar para o que vai ser usado, o dinheiro volta para o cofre público, então ele nem chegou na sua finalidade, o usuário nem soube o que foi feito com aquele dinheiro, e não vai saber, porque não vai acontecer nada. (Relato da mãe da Girassol, grifo nosso).

Dessa forma, podemos compreender pelo depoimento, a importância de criar espaços de diálogo que rompam os estereótipos que muitas vezes são impostos às famílias e que limitam o conhecimento e a consciência sobre suas próprias realidades. Em vez de desvalorizar suas vozes, é essencial incentivá-las a se expressar livremente e contribuir para uma escola mais politizada e consciente de seu papel social. No pensamento freireano, a conscientização é o aprofundamento da tomada de consciência. Ela se fundamenta por parte daquele que quer conhecer mais e melhor a realidade: “Trabalhar uma postura conscientizadora é desvelar as verdades ocultas pelas ideologias. A conscientização, nesse sentido, é mais do que a tomada de consciência da realidade”. (FREIRE, 2017, p. 134). Neste relato, podemos analisar que a mãe traz diversos conhecimentos, oportunizando a reflexão e formação do grupo.

Do mesmo modo, chama atenção para a participação em instâncias deliberativas, ao revelar o que está acontecendo no território na UBS próxima à escola estava sem gerente e com mau funcionamento, onde havia deliberado uma emenda parlamentar e por mau gerenciamento não seria usada a favor da população. Acredito que, se a instituição escola estivesse atenta ao entorno, a

função social seria mais ampla, e de fato estaríamos educando as nossas crianças e a nós mesmos de forma mais politizada. A escola pode ser este lugar do exercício da democracia participativa, Pereira (2017), afirma esta visão da união destes saberes:

A união e ajustamento desses saberes pelos estudantes e pela comunidade local representam, sem sombra de dúvidas, um artifício crucial para o processo de democratização da própria sociedade da escola. Assim, a escola poderá, não apenas contribuir significativamente para a democratização da sociedade, como também ser um lugar privilegiado para exercício da democracia participativa, para o exercício de uma cidadania consciente e envolvida com os interesses de cada cidadão que dela faz parte. (PEREIRA 2017, p.78-79)

Já na visão de Paro (2001), na realidade de nossas escolas públicas de educação básica existe um descompasso entre a teoria e a prática. Além da ausência de importantes componentes teóricos nas atividades escolares, há uma presença muito tímida de posturas críticas, o que acaba fragilizando estes espaços tão potentes de fortalecimento coletivo.

### 3.5 Quarto encontro – Palavra geradora: Território

Caminhando na construção reflexiva e dialógica, para este encontro a palavra geradora foi **Território**.

**Figura 10** – Palavra geradora: Território.



Fonte: autora

Consideramos as conversas potencializadas nos encontros e a forte marcação da não efetivação de políticas públicas que ocorrem no território. Para a

composição do círculo foram trazidos dois livros documentos da rede municipal de São Paulo, Povos Indígenas e o Currículo da Cidade de São Paulo<sup>36</sup> e Currículo da Cidade-Povos Migrantes<sup>37</sup> para pensar a partir de qual lugar iríamos dialogar a respeito do território; soma-se uma foto do geógrafo Milton Santos, referência para pensar o conceito de território. De acordo entrevista dada à revista Caros Amigos<sup>38</sup>, Milton Santos esclarece:

E o território que também é o nosso corpo, porque o território nos inclui. Então isso leva a uma fragmentação, o território brasileiro é fragmentado. [...] E, como do território não escapa nada, todas as pessoas estão nele, todas as empresas, não importa o tamanho, estão nele, todas as instituições também, então o território é um lugar privilegiado para interpretar o país. (Caros Amigos, n. 17, 1998).

Ao trazer para o nosso diálogo elementos científicos e uma análise macroestrutural apontada pelo autor, buscamos estabelecer conexões entre o cotidiano vivido pelas famílias e as instituições que nos cercam no bairro. É uma tentativa de aproximar sua realidade deste conhecimento e mostrar como ele pode ser aplicado em suas vidas. No diálogo estabelecido no grupo foi socializado com os participantes que os dois documentos da rede municipal significam avanços na acolhida aos migrantes e na valorização dos conhecimentos dos povos indígenas:

---

<sup>36</sup> São Paulo é pioneira em pensar políticas educacionais para as populações migrantes, indígenas e afro-brasileiras. O Currículo da Cidade – Povos Indígenas: Orientações Pedagógicas foi elaborado em 2019 seguindo o ritmo da oralidade e contando histórias tradicionais. Ele está em sintonia com os avanços do debate pedagógico em torno da Lei Nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e das Leis Nº 10.639/2003 e 11.645/2008 (que tornaram obrigatório o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos ensinos fundamental e médio nas escolas públicas e particulares brasileiras). Fonte: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/povos-indigenas-e-curriculo-da-cidade-de-sao-paulo>

<sup>37</sup> Neste documento, apresentamos as “Orientações Pedagógicas - Povos Migrantes”, construídas por muitas mãos ao longo do ano de 2020. Nele abordamos o acolhimento e valorizamos a presença de migrantes internacionais nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Ao oferecer subsídios teóricos e revelar experiências exitosas implementadas no trabalho cotidiano com as e os estudantes migrantes temos a intenção de possibilitar a reflexão sobre as práticas educacionais realizadas na Rede, nos mais diversos momentos da vida escolar – desde a matrícula aos espaços de vivências e salas de aula, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Entre os colaboradores tive a oportunidade de fazer parte do grupo de trabalho povos migrantes **Alexandra Alves Sobral - Professora DRE Guaianases**, Juliana Gonçalves Mutafi - NEER DRE Guaianases Cristiane de Novais Almeida - Assistente de Direção DRE Jaçanã/Tremembé Renata Cocato Costa - Diretora DRE Jaçanã/Tremembé.

<sup>38</sup> Revista “Caros Amigos” entrevista com Milton Santos.

Fonte: <http://www.cfh.ufsc.br/~imprimat/entrevista/milton-santos.htm> publicado na Revista Caros Amigos, agosto de 1998, número 17.

O autor Milton Santos teve um papel muito importante nos estudos para falar sobre território. Por quê? Milton Santos sai dessa lógica de espaço físico e ele amplia, ele fala que território não é só a terra, o espaço físico, ele fala que território é tudo que se relaciona então ele fala das relações. Por exemplo, o território na Cidade Tiradentes, como são essas relações? Quem são essas pessoas? Então nisso se constitui o território. Então cada território vai ter o seu jeito de se organizar, o seu jeito de se relacionar. Então ele fala que é importante a gente pensar nisso porque a gente não coloca um território menor do que o outro. “São territórios diferentes porque constituem pessoas diferentes.” (Pesquisadora)

Neste encontro inicialmente, confesso que sentia um pouco de receio em tornar o diálogo muito acadêmico. No entanto, apesar dessa preocupação, percebi que as famílias começaram a se sentir mais à vontade e a relacionar suas experiências com o tema central, o que levou a reflexões tanto ao nível local quanto estrutural. Durante a roda de conversa, os materiais disponibilizados permitiram que se discutisse a relação entre o território e as migrações nordestinas. Foi interessante notar que, dos oito participantes, apenas uma mãe havia nascido em São Paulo, enquanto os demais eram migrantes das regiões Norte, Nordeste e Sudeste. Essas informações permitiram que houvesse uma interação mais rica e contextualizada durante a conversa. Algumas famílias, sendo da mesma região, conheciam a cidade da outra, possibilitando este lugar de reconhecimento e afeto entre eles.

Na tentativa de refletirmos sobre o tema território, a pesquisadora disparou a pergunta: “como era a vida dos participantes antes da chegada a São Paulo? “A mãe da Begônia<sup>39</sup>, relata partes da sua infância e como as relações entre vizinhos eram estabelecidas, quando a construção de cuidado e coletividade era mais presente nas famílias apontando, assim, para o fato de que o advento das tecnologias distanciou as relações como, por exemplo, as brincadeiras nas ruas que não existem mais:

Porque todo mundo cresceu e igual à gente, **as relações tecnológicas distanciaram**, mas antigamente na rua, por mais que fosse rua de passagens de ônibus que é onde a minha mãe mora, era tudo muito junto, então a gente tratava como primos, como amigos. A minha irmã se casou com o vizinho da frente, entendeu? É, era tudo junto. E aí acabava a energia e contava história. Minha mãe é a professora Júlia, professora da manhã. E aí contava história e tudo mais e era assim, a gente era criança. (Relato da mãe da Begônia, grifo nosso)

---

<sup>39</sup> Begônia é a designação comum a várias espécies de plantas bignoniáceas, do gênero das Begônia. É uma planta ornamental, muito apreciada pela beleza de suas flores e também de suas folhas. Tem a propriedade antitérmica e são cultivadas na sombra, em jardins ou estufas.

O território sinalizado pela mãe também se torna um agente educativo, a criança se desenvolve por meio das diversas possibilidades apresentadas no seu cotidiano.

De acordo com o Currículo da Cidade – Educação Infantil (2019) cabe aos educadores:

[...] conhecer a comunidade na qual a UE se situa. Participar de vivências e experiências que deem valor aos elementos extraídos dos territórios confere aos bebês e às crianças um olhar de compreensão sobre as suas vidas e cria cumplicidade e inclusão social. As escolas públicas, especialmente aquelas situadas em territórios de vulnerabilidade e pobreza, têm um compromisso muito grande com os bebês e as crianças de valorizar seus territórios do entorno, sua família/responsáveis e suas vidas constantemente desqualificadas pela mídia, pela política e pela sociedade (SÃO PAULO, 2019. p. 29).

Ao evidenciar esta fala, nosso objetivo foi sensibilizar a importância do papel educativo que as famílias desempenham e que é fundamental para o bom desenvolvimento das crianças na escola. Antunes e Padilha (2010) nos revelam que todas as instâncias são importantes para fortalecer ações democráticas.

Todos os sujeitos são importantes: o diretor, a vice-diretora, a coordenadora pedagógica, o pessoal de apoio, os pais, os representantes da comunidade, os alunos, os familiares, os representantes de equipamentos públicos do bairro, os representantes do Conselho Tutelar, de outros Conselhos presentes no bairro (ANTUNES; PADILHA, 2010, p.72).

Pensar de forma coletiva, na perspectiva de Freire, implica em admitirmos a necessidade de ressignificação constante da prática pedagógica, a partir de um processo realizado com reflexão crítica a respeito do papel das escolas e famílias.

### **3.6 Quinto encontro – Palavras geradoras: Diálogo, Colaboração e Coletivo**

A escolha das palavras **Diálogo, Colaboração e Coletivo** surgiu da perspectiva de refletirmos no grupo como poderíamos, coletivamente, pensar os caminhos a serem traçados para instaurarmos uma prática de colaboração entre aquele coletivo e posteriormente com a comunidade escolar para sinalizar alguns subsídios que favorecessem a relação escola e comunidade.

**Figura 11** – Palavras geradoras: Colaboração, Diálogo e Coletivo.



fonte: autora

À medida que íamos criando o vínculo, percebia algumas manifestações indo ao encontro desta construção. Lembro da mãe da Girassol, apoiando a mãe da Margarida, para conseguir atendimento ao um médico especialista, pois a criança cadeirante havia recebido alta da Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), e estava aguardando uma cirurgia, sem acompanhamento nenhum. Neste diálogo, a mãe da Girassol que é conselheira tutelar, mostrou os caminhos possíveis para acessar o direito da criança e, além da articulação com a coordenação pedagógica na unidade, acionar o gerente da UBS de referência, encaminhando relatório da necessidade da criança para este acompanhamento e acionar equipe do CEFAl para fortalecer este encaminhamento. Este reflexo de ação colaborativa se dava conforme íamos nos reunindo e ao final deste trabalho, se afastando um pouco do objeto de análise, foi possível identificar pontos importantes nesta construção que serão apontados na conclusão deste trabalho.

Sendo este processo ainda muito tímido com as famílias, ao analisarmos esta articulação entre escola, família e conselho tutelar podemos considerar algo importante de articulação entre três instâncias que devem dialogar e construir caminhos possíveis para o bem-estar das famílias e consequentemente das crianças atendidas naquele espaço.

Ao promover uma cultura de participação, é possível construir um coletivo que caminhe para uma construção colaborativa e comprometida com a transformação local e social.

É importante ressaltar que essa colaboração deve ser baseada em um

diálogo aberto e respeitoso, em que as ideias e opiniões de todos os envolvidos sejam ouvidas e consideradas, a fim de se pensar nas ações necessárias para atender as demandas da população marginalizada e contribuir para a sua inclusão nos lugares de tomada de decisão. Novamente Vidotti (2017) é trazido como referência, pois no estudo das correlatas como conclusão do seu estudo destaca a importância desta parceria entre escola e família, como atitudes simples podem ajudar as superar estas barreiras,

[...] o relacionamento eficaz entre escola e família é possível e deve ser buscado por educadores, pois como pode ser percebido neste estudo, características pessoais podem influenciar esta parceria, assim como a realidade na qual a unidade escolar está inserida; no entanto, atitudes simples podem modificar aqueles cenários nos quais as barreiras para o estabelecimento desta interação são recorrentes, transformando o cotidiano escolar em algo prazeroso e compartilhado, beneficiando o processo de ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes. (VIDOTTI, 2017, p. 166)

Caminhando para este último encontro e agradecendo a presença dos participantes, ficou evidente a presença das mulheres na participação como, também, no decorrer do processo, as histórias que foram se cruzando. Destaquei aos participantes que, para além da coordenadora pedagógica e pesquisadora, naquele momento o conhecimento adquirido nos encontros atravessava a pessoa humana, através daquela experiência do vivido e quanto saia grata daquele aprendizado, conforme Larrosa (2020) elucida ao dar sentido à experiência:

A impossibilidade de elaborar as experiências, de lhes dar um sentido próprio. E se as experiências não são elaboradas, se não adquirem um sentido, seja ele qual for, com relação à própria vida, não podem se chamar, estritamente, experiências. E, portanto, não podem transmitir. (LARROSA, 2020, p. 50)

Consideramos naquele momento que, mesmo diante do fato de não termos a possibilidade de mais encontros, foi possível estabelecer uma relação respeitosa entre aqueles participantes e por suas histórias compartilhadas. Nos encontros surgiram muitas coisas de ordem pessoal que foram partilhadas, que nos tocaram, histórias atravessadas por abusos, violências, rejeições, entre outras situações, como também, por muitas vezes, o silêncio prevaleceu como forma de conforto.

Quero evidenciar que, neste último encontro, a mãe do Ipê<sup>40</sup> que chegava aparentemente muito cansada por vir direto do trabalho, nos surpreendeu se abrindo e falando de sua realidade e analisando as condições de trabalho que muitas vezes somos submetidas. Num **diálogo** realizado com a mãe da Margarida que fala de um trabalho que realizou como empregada doméstica onde pensava que sua patroa tinha consideração por ela. Em seguida há uma reflexão de que não se pode confundir estas relações:

[...] não pode confundir. Como você falou: "ela tinha consideração", não, ela não tinha consideração, ele tinha consideração até enquanto estava fazendo o serviço. Enquanto estava sendo útil ali, tendo utilidade, então foi dispensada: "não serve mais, dispenso". Então esse negócio de dizer: "o patrão tem consideração", não existe esse negócio de consideração. Ele quer saber do seu trabalho. Enquanto você estiver ali fazendo o serviço para ele você é boa. (Relato da mãe do Ipê).

Após esta fala da mãe do Ipê, a mãe da Margarida considerou que para os patrões, os funcionários quando adoecem são pessoas substituíveis, mas não. A mãe do Ipê novamente retrata uma situação passada no ambiente vivido por ela.

A minha amiga mesmo estava no mercado, saía arrastando, fazia aquilo tudo, adoeceu, pegou três troços no joelho, quando ela voltou, mandou ela embora. Valeu a pena? Não valeu não. E agora os outros que estão lá trabalham até em pé, Eu falei: "está vendo? **Não dá valor às pessoas**. Eu trabalho igual elas, não sou de faltar. Eu não sei, nunca adoeci. Foi isso que eu falei. Todo mundo adocece algum dia. Tem gente que adocece até com a comida que come, [...]". Eu falo para ela: "eu só não quero que falte o meu dinheiro, porque eu não falto no trabalho. Se meus filhos estão doentes, eu vou de manhã cedo, no médico, à noite vou trabalhar. A uma pessoa só quer você se o funcionário for bom, mas se adoecer é rua. Já tem cinco anos que eu estou aqui. (Relato da mãe do Ipê, grifo nosso)

Neste sentido, a pesquisa nos revela que devemos conhecer a realidade das famílias, se de fato pensamos uma prática comprometida com uma transformação social, conforme anunciada por Freire (2017), um dos caminhos será primeiramente estabelecer escuta para diversas realidades. A mãe do Ipê também retrata o quanto precisa de apoio nos cuidados dos filhos, quando revela que mesmo os filhos doentes, precisa ir para o serviço, o medo do desemprego é presente na vida desta mulher e compreende que se faltar, corre o risco de ser mandada embora e

---

<sup>40</sup> Os ipês são caducifólios, ou seja, perdem todas as folhas que são substituídas por cachos de flores de cores intensas. São árvores de grande porte que gostam de calor e sol pleno. Atualmente, o pau-Brasil é a árvore nacional e o Ipê é considerado a flor nacional.

consequentemente não terá condições de suprir as necessidades familiares. Este cenário é muito comum nas periferias, muitas mães solas assumem sozinha os cuidados com filhos sendo, arrimo familiar.

Para sobreviverem em meio ao cenário de cuidar sozinha dos filhos, a mãe solo<sup>41</sup> precisa contar com a ajuda de uma boa rede de apoio. Pois pelas experiências relatadas não é simples conseguir cuidar sozinha dos filhos e de toda dinâmica que cerca a vida adulta, tendo responsabilidade das contas, dos afazeres da casa, da própria vida e dos relacionamentos. E esta rede de apoio inclui o espaço escolar.

Sabemos, pela realidade vivenciada no chão da escola, e a pandemia escancarou esta realidade, o quanto muitas famílias dependem da escola para garantir o mínimo de refeições aos seus filhos, e por ser desta realidade que aqui estamos anunciando, realidade que as periferias deste “brasis” experimentam em seus corpos, cabe cada vez mais às escolas de todo o país criarem espaços de acolhida e práticas humanizadoras a todos que chegam até ela.

---

<sup>41</sup> O termo “mãe solo” engloba aquela mãe que cuida, alimenta e é a única responsável física, social, sentimental e financeiramente por aquela criança. Fonte: <https://www.ninhosdobrasil.com.br/mae-solo-desafios>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um ato de amor, por isso, ato de coragem. Não pode temer o debate. Análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob a pena de ser uma farsa.  
(Paulo Freire)

A pesquisa evidenciou, a partir dos encontros formativos realizados na escola, a importância de acolher as famílias e incentivá-las a assumirem uma posição ativa, onde possam expressar suas ideias e opiniões, particularmente pelo fato de que, historicamente, pretos, pobres e indígenas sempre terem sido invisibilizados, desumanizados, inclusive no contexto escolar. As falas evidenciaram a necessidade de a escola estar aberta para ouvir e para aprender, para criar espaços democráticos que fortaleçam as famílias que precisam de apoio, especialmente em um território com característica de alta vulnerabilidade.

A pesquisa identificou traços de autoritarismo por parte da gestão da unidade escolar ao não considerar a legitimação deste estudo, como pela falta de transparência no referendo da coordenação, que desconsiderou todo trabalho realizado técnico realizado pela coordenadora, registrado em relatório<sup>42</sup> e entregue à gestão da unidade, cujo documento não fora, em momento algum, socializado junto ao conselho da escola ou compartilhado com os docentes.

Desta forma, experienciamos, diante desta postura, traços do autoritarismo velado, que deslegitima toda e qualquer ação em que a direção não esteja encabeçando, postura que centraliza e não distribui, e invalida ações potentes comprometidas com um processo democrático. A perseverança de ações democráticas no espaço escolar deve ocorrer para que haja o rompimento destes pactos de favorecimentos para aqueles que não incomodam ou não questionam determinadas posturas.

A primeira quebra de paradigma é entre nossos pares para que, assim, possamos ampliar este espaço democrático às famílias, considerando que, para para muitas, a escola ainda é vista como detentora do conhecimento e das regras sociais. Há ainda um estranhamento por parte das famílias quando há uma postura de acolhida ou humanizada dos profissionais que atuam na escola, como se as

---

<sup>42</sup> Relatório das atividades realizadas no decorrer do trabalho da coordenação pedagógica no período de um ano, no qual esteve referendada na função.

mesmas não pudessem ser tratadas com dignidade, não conseguindo enxergar o ambiente da escola com abertura de tornar-se um lugar de fortalecimento mútuo no qual possa ser um espaço em que possam ter acesso livremente.

Outro aspecto pontuado por Thiollent (2011), foi contemplado na pesquisa; a interação e troca de saberes favoreceram o fortalecimento dos participantes enquanto sujeitos sociais e ensejou a tomada de consciência pois, ao interagirem com a pesquisadora e com outras pessoas que vivenciam situações semelhantes, as representações desses sujeitos são reconhecidas ou transformadas.

Ao nos apoiarmos nos pressupostos da pesquisa-ação percebemos um engajamento dos participantes na reflexão crítica sobre a realidade em que estão inseridos, chegando a refletirem, coletivamente, na resolução de problemas levantados pelo grupo. No decorrer desse processo, construímos conhecimentos individuais e coletivos, novas habilidades e atitudes que propiciarão a ressignificação de valores e a transformação de situações indesejadas.

Como exemplo cito que, ao fim desta pesquisa recebi o retorno de uma mãe dizendo que sua filha havia acessado o serviço competente e faria a cirurgia que estava aguardando mais de dois anos. Este e outros relatos nos fortalecem e nos fazem compreender que o caminho de lutar pelas minorias é difícil, mas vale muito a pena oportunizar as conquistas dos direitos sociais.

Quando nos debruçamos sobre as expectativas que as famílias têm da escola, a pesquisa revela que as famílias esperam da escola este lugar de apoio para diversas situações que são atravessadas, como desemprego, violências, saúde, problemas familiares, entre outros. Elas consideram que os professores estão mais bem preparados para tratar alguns temas que elas não conseguem abordar ou apoiar seus filhos.

Mesmo tendo o olhar da importância da escola na vida dos seus filhos, elas desconhecem as formas de participação no ambiente escolar. A escola, por sua vez, tende a reduzir o papel das famílias ao mero acompanhamento, correção de comportamentos e participação em eventos e reuniões protocolares, sem incluí-las nos processos decisórios de gestão. Assim, quando as famílias não conseguem cumprir as funções atribuídas pela escola, costumam ser culpabilizadas pelo insucesso dos filhos, rotuladas de negligentes e desinteressadas.

Também ficou evidente no processo formativo e os diálogos estabelecidos no

contexto da escola pública, há falta de articulação dos equipamentos que compõe o território a qual estão inseridas, sendo um passo a ser dado para avançarmos neste diálogo intersetorial e efetivar de fato a participação da educação nestes espaços de fortalecimento do território e espaços de controle social, como por exemplo o Fórum de Direitos e deveres da Criança e Adolescente, espaços que não vimos a presença da educação, sendo articulado por vezes, pelas associações comunitárias, serviços da assistência social, equipamentos da saúde e coletivos da culturais.

Outro ponto que queremos destacar é que após a pesquisa o grupo de ainda *whatsapp* ficou aberto por seis meses e serviu como rede de apoio aos participantes, quando tinham algumas dúvidas sobre questões escolares, realizavam a pergunta no grupo e logo algum outro participante respondia sobre determinado assunto. Uma das perguntas foi sobre o acesso ao ensino fundamental, muitas famílias estavam com dúvidas, e foram sanadas suas dúvidas por alguma família que já havia realizado esta transição, outro assunto foi abordado sobre as cestas básicas que chegaram na rede municipal para serem doadas às crianças matriculadas nas unidades escolares, houve também esclarecimentos sobre as crianças que haviam saído daquele ano letivo e ainda teriam direito ao benefício. Isso evidencia que esta comunicação pode servir como ferramenta potente em aproximar a comunidade escolar. Assim, acreditamos que a colaboração entre escola e família é o principal caminho para a construção democrática, como constatados nos dados coletados nos encontros.

É importante que ambas as instituições trabalhem juntas em um ambiente de apoio mútuo, em que as gerações futuras possam encontrar um lugar de acolhimento, apoio, solidariedade e investimento em seus potenciais intelectuais e humanos.

É de suma necessidade a formação continuada dos profissionais da educação em relação a esse tema. Só assim poderão compreender a importância da participação da família na educação e, assim, atuar como mediadores no processo de aproximação entre as partes. É fundamental aprenderem sobre o território no qual estão inseridos, pois assim terão compreensão de suas necessidades para a superação das desigualdades sociais que podem impactar no processo das aprendizagens das crianças.

Por fim, é necessário haver um comprometimento por parte das autoridades

governamentais e da sociedade em geral na garantia de direitos, a criação de políticas públicas que contribuam para a transformação social e a conquista da equidade. Somente dessa forma poderemos construir uma sociedade mais justa e democrática, na qual a escola e a família sejam parceiras na formação de indivíduos críticos, conscientes e comprometidos com a transformação social.

A formação, nessa perspectiva, é permanente, já que, como defende Paulo Freire, todo sujeito é inacabado por natureza, está em constante construção.

Nesse contexto, gerir a escola democraticamente se configura como um grande desafio, um aprendizado contínuo, considerando nossa história marcada por governos ditatoriais e autoritários. Quando olhamos para a conjuntura atual do nosso País, sobretudo nos últimos quatro anos, sob o governo de J. Bolsonaro, fica fácil perceber o quanto a democracia se fragilizou e a falta de consciência de classe se espalhou como uma epidemia. Algo que passou da elite aos mais pobres, que passaram a proferir discursos de ódio contra a democracia e o Estado de direito.

Muito dessa alienação foi propagandeada pelas igrejas nas periferias e grandes centros urbanos. Líderes religiosos em “nome de Deus” e/ou deles próprios se valem deste discurso para legitimar a opressão e colocar cidadão contra cidadão, evocando razões irracionais, intolerância e ideias segregadoras. De certo modo, esta pesquisa também serve de denúncia e constatação: estas formas de gerir o espaço, e sobretudo no caso específico do espaço escolar, não cabem mais no mundo que almejamos e estamos construindo.

Antídoto contra o totalitarismo é a escola promover espaços de escuta ativa e diálogo com as famílias, a fim de compreender suas necessidades, anseios e expectativas em relação à educação de seus filhos. Essa aproximação pode ser realizada por meio de reuniões periódicas, encontros formativos, visitas domiciliares e outros meios que possibilitem uma comunicação efetiva e transparente; reconhecer e valorizar as diferentes formas de envolvimento, como o acompanhamento das atividades escolares dos filhos, o diálogo com professores e gestores, o engajamento em projetos e ações, entre outras.

A escola deve adotar uma postura crítica e reflexiva em relação às suas práticas e modelos de gestão, buscando constantemente aprimorar seus processos e fortalecer sua relação com as famílias e entre seu corpo de profissionais. Dessa forma, será possível construir uma cultura democrática, em que as vozes de todos

os envolvidos sejam ouvidas e valorizadas, e a participação efetiva das famílias se torna elemento-chave para uma educação de qualidade.

Lembro-me das falas do Professor Rodney e da Professora Emília Cipriano, na ocasião da minha qualificação: devemos apostar na construção dos processos, tendo como propósito romper com o isolamento dos sujeitos que atuam nas unidades educacionais, de maneira que a sala de aula não seja encarada como o único espaço de aprendizagem.

A reflexão a respeito destas falas nos indica que devemos ampliar nossa rede de articulação, participando dos espaços de controle social, bem como dos espaços formativos a favor dos direitos das crianças e adolescentes. Romper com este isolamento requer identificar e enfrentar os problemas e desafios que vivenciamos e organizar um diálogo franco com a rede intersetorial e com os equipamentos do território, tornando-nos agente ativo e não passivo destes processos de construção das políticas públicas.

Assim esta pesquisa considerou fazer alguns apontamentos para reflexão e formação dos gestores da rede municipal de educação de São Paulo, composto em um infográfico<sup>43</sup> como instrumento disparador para o aprofundamento desta pauta tão necessária e urgente, junto à rede municipal de ensino, na esperança de que todos os sujeitos atuantes na escola sejam respeitados e valorizados.

Espero que este trabalho sirva de inspiração aos gestores formadores comprometidos com uma educação pública e de qualidade, apaixonados pela vida, firmando seu compromisso com a transformação social.

---

<sup>43</sup> Apêndice B.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Texto, Contexto e Significados: Algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cad. Pesq.**, São Paulo, 45, maio, 1983, p. 66-71. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1491/1485>. Acesso em: 10.out.2022.

ANDRÉ, Marli; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman, 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1981.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília, DF: Plano, 2002.

BARROS, Maria Luciene Urbano de. **A Função Política-Pedagógica do Conselho Escolar da Escola Municipal Antônio Campos**. 2018.125 fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN. 2018.

BAUER, Carlos. **Introdução crítica ao humanismo dialógico de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008.

BHERING, Eliana; SIRAJ-BLATCHFORD, Iram. A Relação Escola-Pais: um modelo de trocas e colaboração. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 106, p. 191- 216, março, 1999.

\_\_\_\_\_; DONADUZZI & CORDEIRO, Maria Helena. A representação social do apoio familiar no processo educativo das crianças: a perspectiva de educadores da pré-escola. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 18, p. 11- 32, 1º. sem. 2004.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

\_\_\_\_\_. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 01 de outubro de 2021.

COLACINO, Aline Fernanda. **A função social da escola: convergências e divergências na expectativa da família e da escola na formação da criança**. 2016 110 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016

DIAS, E. *Falar ou não falar? Eis a questão*. 2003. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto.

DEMO, Pedro. Pesquisa-participante: usos e abusos. In: TOZONI-REIS, M.F.C. (Org.). **A pesquisa-ação-participativa em educação ambiental**: reflexões teóricas. São Paulo: Annablume, 2007. p. 57-81.

FERNANDES, R. S. **Educação não formal, os registros e a oralidade**. Série- Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, (38), p. 169-182. 2014. Disponível em: <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/803>. Acesso em 01 nov. 2021.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da pesquisa-ação**. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

\_\_\_\_\_. **Notas**. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

\_\_\_\_\_. **Política e educação São Paulo**: Cortez Editora, 1993.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 23ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 59ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 18ª ed. São Paulo: Olho d'Água, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança [recurso eletrônico]: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, Moacir; FREIRE Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: SP Cortez Editora/Autores Associados.1985.

GENTILI; Pablo, 1963- **Educar na esperança em tempos de desencanto**.7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**, 2ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 2020.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiências**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LOURENÇO, Zely Fernanda. **Dos conselhos de classe aos conselhos participativos de classe: o papel na escola pública e a relação com as políticas educacionais que se afirmam democráticas**. 2019. 107 fl. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013

MIOTO, R. C. T. Novas Propostas e Velhos Princípios: subsídios para a discussão da assistência às famílias no contexto de programas de orientação e apoio sociofamiliar. **Revista Fronteras**, Montevideo/URU, n. 4, p. 93-102, 2001.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar e qualidade do ensino: O que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**, 18, 1997, p. 303-314.

\_\_\_\_\_. **Por dentro da Escola Pública**. São Paulo: Xamã Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. Políticas Educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, F.; PARO, V.H. (Orgs.). **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

\_\_\_\_\_. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. Participação da Comunidade na Gestão Democrática da Escola Pública. In: **Ideias**, São Paulo, FDE, n.12, p. 39-47, 1992.

\_\_\_\_\_. A utopia da gestão escolar democrática. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 51-53, fev/1987.

\_\_\_\_\_. **Diretor escolar: educador ou gerente?** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.

PEREIRA, Antonio Cezar. **Democratização da gestão e conselho escolar: o caso de uma escola pública no município de Ipupi-Pe.** 2016.99f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba. 2016.

PEREIRA, Rodnei. **A autoanálise de coordenadores pedagógicos sobre sua atuação como formadores de professores.** 2010. 162 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação.** 2017. 251 f + 206 f. Apêndices. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RODRIGUES, Vanessa Barbatto. **Formação dos profissionais da limpeza na perspectiva freireana: a (in)visibilidade dos educadores não docentes.** 2017. 113 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTOS, M. **Espaço da cidadania e outras reflexões.** Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2011.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: **educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros.** – São Paulo: SME / COPED, 2022

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil.** – São Paulo: SME / COPED, 2019.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.** – São Paulo: SME / DOT, 2016.

SAUL, Alexandre. **Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire.** 2015. Tese (Tese em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

\_\_\_\_\_. **Prática teatral dialógica de inspiração freireana: uma experiência na escola, com jovens e adultos.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

\_\_\_\_\_. A metodologia da investigação temática: elementos político-epistemológicos de uma práxis de pesquisa crítico-emancipatória. **Revista e-Curriculum.** São Paulo, v.15, n.2, p. 429 – 454 abr./jun.2017. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/33157>>. Acesso em: 01 nov. 2021.

SAUL, Ana Maria (org.). **Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares**. São Paulo: Editora Articulação Universidade Escola, 2000.

\_\_\_\_\_. et al. **Tramas conceituais freirianas: uma prática de ensino e pesquisa construída na Cátedra Paulo Freire da PUC/SP**. 2012. Disponível em: <<http://www.redefreireana.com.br>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o Projeto Político-Pedagógico da escola. **Teias**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 102-120, 2013. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24367/17345>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

SILVA, Deise Rosalio. **Intelectuais, cultura e escola única no pensamento político-pedagógico de Antonio Gramsci**. São Paulo. 2010. 267p. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Filosofia da Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2010.

SILVA, Jeane Lopes da. **Conselhos Escolares: por uma alfabetização democrática**. 2020. 97 fl. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN. 2020.

SOUZA, L. M. de, & Baumgartner, C. T. (2021). **Freire, presente! Escuta, diálogo e horizontalidade na formação continuada de professores de inglês**. **Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp**, 9(3).<https://doi.org/10.34024/olhares.2021.v9.12326>

SZYMANSKI, Heloisa. **A Relação Família/Escola. Desafios e Perspectivas**. Brasília: Editora Plano, 2003.

\_\_\_\_\_. **Família-Creche: parceria em um projeto educacional. Relatório de Pesquisa**, 2000.

\_\_\_\_\_. **Encontros e Desencontros na Relação Família-Escola**. In: **Ideias**. São Paulo, FDE, n. 28, p. 213-225, 1997.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda, R.; BRANDINI, Regina C. A. R. A. **Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora Ltda. 2004.

\_\_\_\_\_. Diálogo e participação: a prática dialógica na família, escola e comunidade. São Paulo. Projeto de pesquisa enviado para FAPESP/, 2004.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOBI, Pedro Roberto. **Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 34, n. 122, p. 155- 173, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/873/87326413014.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

VARGAS, Ana Lúcia Silva. **A Gestão Democrática na Escola Municipal: o Conselho Escolar em Questão**. 2018.150 fl. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Universidade Federal de Santa Maria, RS. 2018.

VIDOTTI, Larissa Schutte. Percepções dos professores sobre a relação com as famílias dos alunos. 2017. 180p. Dissertação (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto). Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. 2017.

VITTORIA, Paolo. Narrando Paulo Freire: **por uma pedagogia do diálogo**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. MEB e educação popular. Em Pauta, v. 12, n. 33, p. 97- 107, 2014. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/13027>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

#### **Fontes de pesquisa online:**

<https://institutobixiga.com.br/cidade-tiradentes-memoria-viva-de-lutas-e-resistencia-da-classe-trabalhadora-na-zona-leste-de-sao-paulo/>

<https://pt.wikipedia.org/wiki/CidadeTiradentes>

<https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/cidadetiradentes/historico/index.php?p=94>

<https://desenvolveitaquera.com.br/2020/05/15/cidade-tiradentes/>

<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Geografiasocioeconomicas/Geografiaurbana/171.pdf>

Revista: Cidade Tiradentes- História e Vida da Migração Negra na Cidade de São Paulo. Fundação SEADE (fonte <http://www.imp.seade.gov.br/frontend/#/tabelasacessoem28.03.2021>).

## APÊNDICE

## Apêndice A – Quadro das pesquisas correlata

AUTOR	TÍTULO	METODOLOGIA
VARGAS, Ana Lúcia Silva.	A gestão democrática na escola municipal: o conselho escolar em questão.	Pesquisa de abordagem qualitativa, através dos instrumentos: revisão de literatura, coleta de dados, pesquisa documental e questionários. Para o projeto de intervenção, o debate se deu por meio do Grupo Focal.
LOURENÇO, Zely Fernanda.	Dos conselhos de classe aos conselhos participativos de classe: o papel na escola pública e a relação com as políticas educacionais que se afirmam democráticas.	Pesquisa de abordagem qualitativa, através dos instrumentos: revisão de literatura, coleta de dados, análise documental das atas dos conselhos participativos de classe, legislação e políticas que regulamentam os conselhos participativos de classe.
SILVA, Jeane Lopes da.	Conselhos Escolares: por uma alfabetização democrática.	Pesquisa-Formação com a abordagem da temática toma por via de aproximação consulta a fontes documentais, observação in loco e escuta de testemunhos.
PEREIRA, Antonio Cezar.	Democratização da gestão e conselho escolar: o caso de uma escola pública.	Pesquisa qualitativa com estudo de caso, onde foram analisadas atas de reuniões, documentos legais e entrevistas realizadas com integrantes do Conselho escolar.
BARROS, Maria Luciene Urbano de.	A função político-pedagógica do Conselho Escolar da Escola Municipal Antônio Campos.	Pesquisa qualitativa, método materialismo histórico-dialético, observação in loco por seis meses nas reuniões do Conselho Escolar. Quanto aos instrumentos de coleta de dados e entrevistas. O modelo de entrevista semi-estruturada.
COLACINO, Aline Fernanda.	A função social da escola: convergências e divergências na expectativa da família e da escola na formação da criança	Pesquisa qualitativa utilizou como instrumentos para a coleta de dados, questionários objetivos e entrevistas semiestruturadas.
VIDOTTI, Larissa Schutte.	Percepções dos professores sobre a relação com as famílias dos alunos	Abordagem qualitativa, do tipo etnográfica, entrevistas semiestruturadas e análise documental.
OLIVEIRA, Fernanda.	Gestão democrática e a participação da família na escola: estudo de caso de uma escola estadual do Amazonas	A pesquisa foi desenvolvida a partir do método de Estudo de Caso, utilizando como instrumentos metodológicos de natureza qualitativa e quantitativa, como entrevistas e questionários.

## APÊNDICE B – INFOGRÁFICO

INFOGRÁFICO PARA GESTORES DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO



### A RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA CONSTRUÇÃO PARTICIPATIVA



## ALGUNS PONTOS DE REFLEXÃO PARA O TRABALHO COM FAMÍLIAS



01 Conhecer a realidade das famílias para se, de fato, pensamos uma prática comprometida com a transformação social.



05 As famílias esperam da escola um lugar de apoio para diversas situações que são atravessadas, tais como: desemprego, violências, saúde ou problemas familiares.



02 Estabelecer espaço de escuta para diversas realidades.



06 Ampliar espaços formativos, pois muitas famílias desconhecem os espaços de participação, como reunião de Conselho Escolar e APM.



03 Acolher as famílias numa prática humanizada.



07 É necessário um comprometimento por parte dos gestores e poder público na construção de políticas públicas que contribuam para transformação social e conquista da equidade.



04 Para algumas famílias a escola ainda é vista como detentora do conhecimento e ainda há um estranhamento na construção deste diálogo.

*“É preciso de uma aldeia inteira para educar uma criança”*  
Provérbio africano, povo xhosa.

### PARA APROFUNDAR...

Os conceitos de Gestão Democrática, Dialogicidade, Conscientização e Relação Família e Escola foram ancorados nos teóricos, Vitor Paro (1998), Paulo Freire (2013), (2017) e Heloisa Szymanski (2001).

### FICA A DICA:

A pesquisa realizada por Sobral (2023) nos revela que devemos acolher as famílias de forma digna e humanizada, proporcionando um lugar de fala para que elas se sintam pertencentes ao espaço educativo. Devemos apostar na construção de processos, tendo como propósito romper o isolamento dos sujeitos que atuam nas unidades educacionais, de maneira que a sala de aula não seja encarada como único espaço de aprendizagem.



#### A RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA

ALUNA: ALEXANDRA ALVES SOBRAL

ORIENTADORA: PROF<sup>ª</sup>. DRA. LAURIZETE FERRAGUT

REFERÊNCIA: SOBRAL, ALEXANDRA A. A RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA CONSTRUÇÃO PARTICIPATIVA.

DISSERTAÇÃO (MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES)  
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO, 2023.