

**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E  
INOVAÇÃO**

**EDSON ROSA DE ALMEIDA**

**A relação da escola com as famílias no acolhimento aos alunos que  
ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública.**

ARARAQUARA- SP  
2017

Edson Rosa de Almeida

**A relação da escola com as famílias no acolhimento aos alunos que ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública.**

Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, da Universidade de Araraquara – UNIARA, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Processo de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de Pesquisa: Gestão Educacional.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Falsarella

## FICHA CATALOGRÁFICA

A445r Almeida, Edson Rosa  
A relação da escola com as famílias no acolhimento aos alunos que ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública/Edson Rosa de Almeida. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2017. 124f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação – Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientadora: Profª. Dra. Ana Maria Falsarella

1. Transição do ciclo I para o ciclo II do ensino fundamental. 2. Aluno ingressante no ciclo II-aprendizagem e afetividade. 3. Tradição - gestão escolar e equipe docente. 4. Participação das famílias. 5. Políticas educacionais. I. Título.

CDU 370

### REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

ALMEIDA, E. R. A relação da escola com as famílias no acolhimento aos alunos que ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. 2017. 124f. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, Área de Educação, Curso de Mestrado Profissional, da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

### ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Edson Rosa de Almeida

TÍTULO DO TRABALHO: A relação da escola com as famílias no acolhimento aos alunos que ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública.

TÍTULO DO TRABALHO/ANO: Dissertação/2017

Conforme Lei nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1988, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede à Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte dessa dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Edson Rosa de Almeida  
Rua Ayrton Senna, 477, Jardim Aeroporto Tatui-SP  
CEP: 18280-410  
era.almeida@ig.com.br



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,  
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.

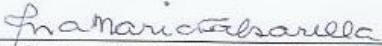
Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DO AUTOR: EDSON ROSA DE ALMEIDA

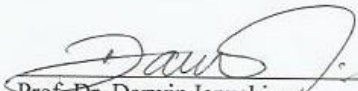
TÍTULO DO TRABALHO: "A relação da escola com as famílias no acolhimento aos alunos que ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública"

Assinatura do(a) Examinador(a)

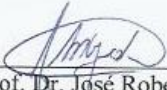
Conceito

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Ana Maria Falsarella (orientadora)  
Universidade de Araraquara – UNIARA

(  ) Aprovado ( ) Reprovado

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Darwin Ianuskiewtz  
Universidade de Araraquara – UNIARA

(  ) Aprovado ( ) Reprovado

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. José Roberto Nunes de Azevedo  
Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" UNESP

(  ) Aprovado ( ) Reprovado

Versão definitiva revisada pelo(a) orientador(a) em: 24/04/2017

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Ana Maria Falsarella (orientadora)

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a minha esposa (Iracilda Aparecida Corrêa), e aos meus pais (Manoel Lourenço de Almeida e Maria Margarida de Almeida) e a todos os que, de alguma forma, tornaram possível esta construção.

## **AGRADECIMENTOS**

Durante minha caminhada escolar, foram inúmeras as pessoas que de alguma forma contribuíram e me apoiaram a percorrer esse caminho rumo ao conhecimento e aprendizagem das coisas, sendo que, antes de qualquer coisa agradeço aos céus por me dar força e sabedoria e por ter colocado essas pessoas em minha vida.

Inicialmente, destaco que esta caminhada somente foi possível graças aos meus pais, Manoel Lourenço de Almeida e Maria Margarida de Almeida, com quem aprendi os princípios básicos e os valores da vida, e que tenho como referência fundamental.

A minha esposa, Iracilda Aparecida Corrêa, pelo apoio incondicional nos diversos momentos em que decorreram esse trabalho, pela compreensão nas ausências, motivações que fortaleceram a realização desse sonho.

Chamo a atenção para todos os professores que tive no Programa de Mestrado em Educação: Processos de Ensino, Gestão e Inovação, que me mostraram a importância dos estudos, que me ensinaram a estudar, a superar desafios e a compreender a processualidade da vida pessoal e profissional.

Destaco a pessoa da professora Ana Maria Falsarella, que desde o primeiro momento em que me foi apresentada como orientadora de meu trabalho, aprendi a admirá-la e respeitá-la, não somente pelo seu profissionalismo, também pelo ser humano que celebra a vida e consegue ver na simplicidade das coisas a essência do outro.

A coordenadora do programa professora Dirce Charara, que, com toda sua elegância e competência sempre esteve presente para sanar as dúvidas que permeassem o interior do estabelecimento, promovendo a ambiência.

Agradeço a todos os gestores, professores, pais e alunos da escola pesquisada pelas contribuições em relação às entrevistas e aos questionários que foram aplicados.

As inestimáveis amigas Gilda Selestina de Souza, Márcia Stela Alves de Souza e Silvéria Mathias de Souza, que participaram diretamente desse contexto.

Aos colegas do Mestrado, pelas discussões, contribuições e risadas. Enfim, a todos que diretamente e ou indiretamente participaram desse processo de construção do conhecimento.

ALMEIDA, E. R. A relação da escola com as famílias no acolhimento aos alunos que ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. 2017. Dissertação de Mestrado em Educação em (Processos de Ensino, Gestão e Inovação). Araraquara-SP: Universidade de Araraquara – UNIARA - Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

## RESUMO

O presente texto apresenta os resultados da pesquisa de caráter qualitativo que lhe dá título, desenvolvida a partir de projeto apresentado ao Programa de Mestrado em Educação: Processos de Ensino, Gestão e Inovação, da Universidade de Araraquara (Uniará). Para compor o cenário, dados quantitativos também foram colhidos e tabulados. A pesquisa versa sobre a transição escolar de alunos do Ciclo I para o Ciclo II do Ensino Fundamental. Teve por foco investigar a relação entre gestão escolar, coordenação do corpo docente e participação das famílias na vida escolar, de modo a favorecer o acolhimento e a integração dos alunos à nova etapa de ensino. Os questionamentos iniciais surgiram da observação das características da escola de Ciclo II (feita a partir dos estudos bibliográficos e da experiência do profissional do próprio pesquisador), que recebe um público marcado pela heterogeneidade, mas que reproduz, conforme a tradição escolar, ações únicas e, não raro, pouco atrativas, além do baixo incentivo à participação das famílias. O objetivo geral foi o de investigar o papel da equipe gestora da escola no acolhimento aos alunos que ingressam no Ensino Fundamental II, considerando o envolvimento dos professores e a relação estabelecida com as famílias e observando os diferentes contextos e perspectivas de cada uma destas instituições. Esse objetivo maior desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: 1. Levantar as repercussões, para os alunos, da passagem do Ciclo I para o Ciclo II; 2. Estudar se e como a escola se organiza para receber e integrar os alunos à nova etapa de ensino; 3. Analisar a articulação entre a escola e as famílias, como mediadoras desse processo de integração; 4. Investigar as percepções dos professores e da equipe gestora da escola quanto aos novos alunos, às suas famílias e ao seu próprio papel na integração dos alunos ao novo ambiente escolar. Como de praxe em pesquisas do gênero, o levantamento bibliográfico sobre o tema foi realizado de modo contínuo e adensado com sugestões dadas pela banca examinadora no exame de qualificação, as quais muito contribuíram para enriquecer a análise dos dados. A coleta de dados de campo ocorreu no ano de 2016 em uma escola pública estadual de Ciclo II de um município do interior do estado de São Paulo. Teve por instrumentos: a) entrevistas feitas com a diretora e o professor coordenador pedagógico; b) questionários aplicados a professores, pais e alunos. A análise se deu com respaldo nos estudos dos seguintes teóricos das Ciências Sociais e da Educação: Alarcão (1996, 2001), Bourdieu (2014), Fullan e Hargreaves (2000), Freire (1996), Galvão (2014), (1999), Lahire (2004), Mahoney e Almeida (2007), Patto (2015) e Young (2007), dentre outros cujas ideias se mostraram relevantes. Os dados foram organizados em categorias, apresentadas sob a forma de quadros e tabelas. Dentre as conclusões destacam-se: para os alunos, o acolhimento dos professores e de toda a equipe escolar facilita muito sua integração ao novo ambiente; no entanto, as respostas dos pais deixam claro que há um distanciamento entre a instituição escolar e o cotidiano familiar; os professores realmente desenvolvem atividades de integração dos alunos à escola, mas observa-se a permanência de ações individuais e desintegradas, relacionadas diretamente à postura da equipe gestora que não privilegia a formação e a articulação da equipe escolar em seu conjunto em torno da recepção aos alunos. Enfim, não há ainda uma cultura consolidada de trazer a família para a escola, apesar de toda ênfase dada ao tema na literatura pedagógica atual.

**Palavras-chaves:** Transição do Ciclo I para o Ciclo II do Ensino Fundamental; O aluno ingressante no Ciclo II – aprendizagem e afetividade; Tradição, gestão escolar e equipe docente; Participação das famílias; Políticas educacionais.

ALMEIDA, E. R. The relationship of the school with the families in the reception to the students who enter the 6th year of the Elementary School of a public school. 2017. Master's Dissertation in Education in (Teaching, Management and Innovation Processes). Araraquara-SP: University of Araraquara - UNIARA - Postgraduate Program in Teaching, Management and Innovation Processes.

## ABSTRACT

The present text presents the results of the qualitative research that gives its title, developed from a project presented to the Master Program in Education: Processes of Teaching, Management and Innovation, University of Araraquara (Uniara). To compose the scenario, quantitative data were also collected and tabulated. The research is about the school transition of students from Cycle I to Cycle II of Elementary School. It was aimed to investigate the relationship between school management, faculty coordination and the participation of families in school life, in order to favor the reception and integration of students to the new stage of teaching. The initial questions arose from the observation of the characteristics of the Cycle II school (based on the bibliographical studies and the experience of the researcher's own professional), which receives an audience marked by heterogeneity, but reproduces, according to the school tradition, unique actions and, Not infrequently, unattractive, as well as the low incentive to the participation of the families. The general objective was to investigate the role of the school management team in welcoming students entering elementary school II, considering the involvement of teachers and the established relationship with families and observing the different contexts and perspectives of each of these institutions. This major objective was divided into the following specific objectives: 1. To raise the repercussions for students of the passage from Cycle I to Cycle II; 2. To study if and how the school is organized to receive and integrate the students to the new stage of teaching; 3. To analyze the relationship between school and families as mediators of this integration process; 4. To investigate the perceptions of teachers and the school management team regarding new students, their families and their own role in integrating students into the new school environment. As usual in researches of the genre, the bibliographic survey on the subject was carried out in a continuous way and with suggestions given by the examining bank in the qualification exam, which greatly contributed to enrich the analysis of the data. Field data collection occurred in 2016 in a state school of Cycle II of a municipality in the interior of the state of São Paulo. Had by instruments: a) interviews with the director and the pedagogical coordinating teacher; B) questionnaires applied to teachers, parents and students. The analysis was supported by the following theorists of Social Sciences and Education: Alarcão (1996, 2001), Bourdieu (2014), Fullan & Hargreaves (2000), Freire (1996), Galvão (2014), Glatter (1999), Lahire, Mahoney and Almeida (2007), Patto (2015) and Young (2007), among others whose ideas were relevant. The data were organized into categories, presented in the form of tables and charts. Among the conclusions are: for the students, the reception of teachers and all school staff greatly facilitates their integration into the new environment; however, the parents responses make it clear that there is a gap between the school institution and the family daily life; teachers actually carry out activities of integrating students into the school, but individual and disintegrated actions, directly related to the posture of the management team that does not favor the formation and articulation of the school team as a whole around reception to the students, are observed. Finally, there is not yet a consolidated culture of bringing the family to school, despite all the emphasis given to the theme in the current pedagogical literature.

**Keywords:** Transition from Cycle I to Cycle II of Elementary School; The incoming student in Cycle II - learning and affectivity; Tradition, school management and teaching staff; Family participation; Educational policies.



## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES:

ACT	Admitido em Caráter Temporário
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEI	Coordenadoria de Estudos do Interior
CENP	Conselho Executivo das Normas Padrão
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DOE	Diário Oficial do Estado de São Paulo
EFAP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores
EFI	Ensino Fundamental I
EFII	Ensino Fundamental II
ETI	Escola de Tempo Integral
EVESP	Escola Virtual de Programas Educacionais do Estado de São Paulo
FCLA	Faculdade de Ciências e Letras de Avaré
FUNDESCOLA-MEC	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - Ministério da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OFA	Ocupação de Função Atividade
PCP	Professor Coordenador Pedagógico
PEI	Programa de Ensino Integral
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SARESP	Sistema de Avaliação e Rendimentos do Estado de São Paulo
SEE	Secretaria Estadual da Educação
SEESP-MEC	Secretaria de Educação Especial - Ministério da Educação
SEIF/MEC	Secretaria de Educação Infantil e Fundamental do Ministério da Educação
UNCME	União dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UE	Unidade Escolar
UNIARA	Universidade de Araraquara

## LISTA DE TABELAS:

Tabela 01	Referência dos níveis de distribuição do Saresp.....	54
Tabela 02	Identificação e idade dos pais.....	65
Tabela 03	Motivo da escolha e matrícula nessa escola.....	65

## LISTA DE QUADROS:

Quadro 01	Distribuição de número e percentagem do grau de instrução dos pais	66
Quadro 02	Distribuição de número e percentagem do rendimento mensal das famílias.....	67
Quadro 03	Distribuição de número e percentagem do horário de trabalhos das famílias.....	67
Quadro 04	Distribuição de número e percentagem do estado civil dos pais.....	68
Quadro 05	Distribuição de número e percentagem de atividades oferecidas pela escola.....	68
Quadro 06	Distribuição de números e percentagem de participação na vida escolar dos filhos.....	69
Quadro 07	Distribuição de números e percentagem de presença dos pais na escola.....	69
Quadro 08	Envolvimento na vida escolar do (s) filhos.....	70
Quadro 09	Distribuição de números e percentagem de desenvolvimento escolar.	70
Quadro 10	Distribuição de números e percentagem da organização escolar.....	70
Quadro 11	Alunos participantes do projeto.....	76
Quadro 12	Acolhimentos dos alunos pelos professores em sala de aula.....	81
Quadro 13	Expectativa dos alunos no primeiro dia de aula.....	82
Quadro 14	Descrição dos alunos sobre seu primeiro dia de aula.....	83
Quadro 15	Perfil dos profissionais.....	88

## LISTA DE GRÁFICOS:

Gráfico 01	Distribuição dos alunos por níveis de desempenho em Língua Portuguesa.....	55
Gráfico 02	Distribuição dos alunos por níveis de desempenho em Matemática.....	56
Gráfico 03	Recepção de boas-vindas.....	76
Gráfico 04	Presença da gestão escolar.....	76
Gráfico 05	Apresentação dos funcionários aos alunos.....	77
Gráfico 06	Apresentação dos professores.....	77
Gráfico 07	Acompanhamentos dos alunos pelos professores.....	78
Gráfico 08	Recepção dos alunos em sala de aula.....	78
Gráfico 09	Interações entre professores e alunos.....	79
Gráfico 10	Acolhimentos dos alunos recém-chegados pelos colegas.....	79
Gráfico 11	Apresentação da escola para os alunos.....	80
Gráfico 12	Normas e regimento escolar.....	81
Gráfico 13	Trabalho com o 6º ano.....	89
Gráfico 14	Planejamento da equipe gestora, professores e funcionários para a recepção dos alunos.....	90
Gráfico 15	Informações sobre os alunos recém-chegados.....	90
Gráfico 16	Recepção dos professores e funcionários aos alunos.....	91
Gráfico 17	Presença dos pais no primeiro dia de aula.....	91
Gráfico 18	Acolhimento dos alunos pelos professores.....	92
Gráfico 19	Meios de integração e socialização dos alunos recém-chegados.....	92
Gráfico 20	Desenvolvimento das atividades.....	93
Gráfico 21	Avaliação dos conhecimentos prévios dos alunos.....	93
Gráfico 22	Apresentação dos conteúdos.....	94
Gráfico 23	Planejamento das atividades.....	94
Gráfico 24	Laço de afetividade dos alunos com a escola.....	95

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA</b> .....	16
2.1. Justificativa.....	16
2.2. O cenário de inserção da pesquisa.....	20
2.3. Delimitações do tema e do problema.....	25
2.4. Hipótese.....	26
2.5. Objetivos.....	26
2.5.1. Objetivo geral.....	26
2.5.2. Objetivos específicos.....	27
2.6. Sujeitos, procedimentos de pesquisa, procedimentos de análise.....	27
<b>3. REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	31
3.1. Levantamento de estudos acadêmicos.....	31
3.2. Referenciais teóricos.....	35
<b>4. O ESTADO DE SÃO PAULO E SUA POLÍTICA EDUCACIONAL</b> .....	45
<b>5. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA INVESTIGADA E DE SEU CONTEXTO</b> .....	51
<b>6. APRESENTAÇÃO DE DADOS COLETADOS EM CAMPO</b> .....	58
6.1. Equipe gestora.....	58
6.2. Pais ou responsáveis.....	65
6.3. Alunos.....	75
6.4. Professores.....	87
<b>7. CONCLUSÃO</b> .....	98
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	105
<b>ANEXOS</b> .....	109
ANEXO A. Roteiro de entrevista com a equipe gestora.....	109
ANEXO B. Questionário para pais ou responsáveis.....	110
ANEXO C. Questionário para alunos.....	113
ANEXO D. Questionário para professores.....	115
ANEXO E. Transcrição da entrevista com a diretora de escola.....	117
ANEXO F. Transcrição da entrevista com o professor coordenador pedagógico.....	120

Na vida cotidiana é possível constatar que a elevação da temperatura emocional tende a baixar o desempenho intelectual e impedir a reflexão objetiva. O poder subjetivador das emoções (que volta a atividade do sujeito para suas disposições íntimas, orgânicas) incompatibiliza-se com a necessária objetividade das operações intelectuais, é como se a emoção embaçasse a percepção do real, impregnando-lhe de subjetividade e, portanto dificultando reações intelectuais coerentes e bem adaptadas.

**(GALVÃO, 2014, p. 66)**

## 1. INTRODUÇÃO

Pretendemos, por meio desta introdução, apresentar os elementos principais que caracterizam o objeto de pesquisa por nós definido, relacionando-os ao processo escolar e ao cotidiano da escola pública da qual somos integrantes.

Tivemos a oportunidade de ingressar neste Programa de Pós-Graduação em Educação no primeiro semestre de 2015 e, pessoalmente, isso representou a grande possibilidade de aprofundar conhecimentos adquiridos no período da Graduação (Licenciatura), cursado junto à Faculdade de Ciências e Letras de Avaré (FCLA). Gostaríamos de relatar que o nosso interesse pela Educação vincula-se a nossa inquietação e busca de compreensão quanto às características e rumos da escola pública, uma vez que desde muito cedo vimos no estudo a possibilidade de concretização do sonho de uma vida dignificante e produtiva, mas sem, naquele momento, possuímos clareza do caminho a ser trilhado. No entanto, o interesse em adentrar no universo educacional já havia sido delineado durante o período em que pudemos cursar o 2º Grau (atualmente Ensino Médio), período em que decidimos ingressar em um curso de História.

Sem dúvidas esse foi um período de muito ganho e conhecimento intelectual, pois tivemos acesso a saberes e informações até então inacessíveis e a curiosidade e a vontade de aprender mais foi crescendo, ao mesmo instante em que nos inquietavam na faculdade, a possibilidade e as barreiras de estarmos em sala de aula como docentes e sermos responsáveis pelo ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes.

Após a conclusão da licenciatura em 1997, pudemos ingressar na rede estadual de ensino de São Paulo onde passamos a ministrar aulas de História nos Ensinos Fundamental e Médio. Paralelamente à experiência da sala de aula no Ensino Básico, continuava latente o desejo de continuar a estudar.

Mesmo enfrentando muitas dificuldades no contexto educacional, buscamos ingressar no Curso de Pós-Graduação em 2014, o que não foi possível. Em nova tentativa em 2015, um sonho começava a se concretizar com a aprovação no processo seletivo.

Participar do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uniará tem sido uma experiência muito enriquecedora. Tem possibilitado a ampliação de muitos conhecimentos por meio das disciplinas cursadas, palestras, defesas, apoio à participação em eventos científicos e a própria convivência com os colegas e professores, o que permitiu uma constante troca de experiências e de ideias.

Estar inserido na Pós-Graduação em Educação significou a concretização de uma busca que teve início desde as séries iniciais que, embora ainda não muito clara, foi se solidificando ao longo dos anos. Nosso objetivo, desde o ingresso no curso, foi o de buscar aproveitar ao máximo todas as oportunidades oferecidas.

Com relação às disciplinas, procuramos não apenas cumprir créditos, mas antes de tudo buscar atualização. O mesmo ocorreu com a participação em eventos científicos, defesas de mestrado oportunizadas pela Uniara e a frequência regular aos colóquios agendados pela orientadora, que foram muito importantes para afinação da proposta de trabalho e da própria aproximação com colegas do programa ao qual estamos vinculados.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, algo que nos chamou a atenção foi à possibilidade de contar com a ajuda dos diversos professores do Programa de Pós-Graduação, além da professora orientadora, e fora do programa também, para que diversos aspectos do trabalho fossem enriquecidos e melhorados, ou seja, bem realizados. Isso permitiu uma ampliação de horizontes e contribuiu significativamente para o aprofundamento do estudo.

A experiência vivenciada na Pós-Graduação também contribuiu para nos proporcionar a reflexão enquanto professor da rede estadual de ensino, ampliando conceitos e conhecimentos que são utilizados na sala de aula e que são agora melhor compreendidos em nossa ação pedagógica.

A ampliação das leituras possibilitou-nos contato com aportes teóricos que nos eram desconhecidos e a procura por respostas mais eficientes a situações de aprendizagem em contextos sociais diversificados e complexificados, tais quais podemos localizar a partir da observação dos alunos do 6º ano de uma instituição de ensino da rede pública do Estado de São Paulo.

Enfim, é importante salientar que as discussões promovidas por intermédio das disciplinas cursadas no Mestrado em Educação: Processos de Ensino, Gestão e Inovação, somados ao conhecimento adquirido ao longo de nossa trajetória de formação e profissional vêm contribuir, sobremaneira, para a reflexão acerca do tema desta pesquisa.

Esse trabalho, intitulado “A relação da escola com as famílias no acolhimento aos alunos que ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública” partiu do levantamento bibliográfico que contextualizou a escolha do tema.

O desenvolvimento dessa atividade buscou observar o papel desempenhado pelo grupo de gestores, professores e funcionários diante dos desafios postos no cotidiano escolar, a comunicação com as famílias e quais as táticas utilizadas para recepcionar os responsáveis por

esses estudantes, como e se a equipe gestora, professores e funcionários se preparam para o acolhimento dos alunos recém-chegados e integrá-los ao novo ambiente de interação.

Entendemos que a integração dos alunos e a comunicação com as famílias são papéis fundamentais da escola para o bem da organização do processo de aprendizagem.

O presente estudo procurou analisar a articulação entre essas instituições – escola e família – como mediadoras desse processo de integração. Investigou as percepções dos professores e da equipe gestora quanto aos novos alunos, às suas famílias e ao seu próprio papel na conexão dos educando ao novo espaço de influência mútua. Investigou também as percepções dos próprios alunos e de suas famílias quanto à instituição escolar.

A pesquisa foi realizada por meio de estudo qualitativo, utilizando-se como instrumento para coleta de dados questionários, que foram aplicados aos professores, alunos e pais, e entrevistas com membros da equipe gestora. Dados quantitativos, que ajudaram a compor o cenário da investigação, também foram colhidos, tabulados e analisados.

Cabe reafirmar que o assunto objeto desta investigação constitui elemento de inquietação de nossa parte desde 1997, quando concluímos o curso de graduação em História e demos início a nossa atuação docente e, posteriormente, mediante nossa inserção no quadro da gestão escolar de uma escola pública do município de Tatuí/SP.

Mais recentemente, a participação em debates e questionamentos no âmbito educacional possibilitou-nos, por meio do curso de Pedagogia que também cursamos, e do envolvimento em congressos, seminários e outros eventos, ampliar nossa visão sobre a produção bibliográfica disponível na seara educacional e (re)pensar pontos e perspectivas do saber docente e do cotidiano escolar.

Após a presente introdução (primeiro capítulo) este trabalho está organizado da seguinte forma:

No segundo capítulo apresentamos a caracterização da pesquisa, a qual se desenvolveu a partir de uma abordagem qualitativa sobre a realidade de uma escola estadual do município de Tatuí. Assim, em um primeiro momento evidenciamos os objetivos, as hipóteses, os procedimentos de pesquisa e identificamos a contribuição dos principais autores da área.

O terceiro capítulo foi utilizado para destacar a revisão de literatura sobre a relação entre escola e família no cotidiano escolar, lançando mão dos estudos acadêmicos e dos referenciais teóricos propriamente ditos, haja vista, a necessidade de contemplarmos os elementos anunciados, debatê-los e ampliar seu entendimento, dando sustentação à análise proposta.



No quarto capítulo abordamos a política educacional e tratamos das características da educação paulista no que diz respeito às alterações que foram implantadas nas últimas décadas, como a Progressão Continuada e os projetos e programas pensados pelo Estado para sustentar sua proposta de educação. Nessa perspectiva discutimos também os atributos do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado São de São Paulo (Idesp) e do Programa Ensino Integral (PEI).

O desenvolvimento do quinto capítulo priorizou a caracterização da escola investigada, a qual é uma das unidades de ensino regular do estado de São Paulo, situada no município de Tatuí/SP, e de seu contexto, utilizando informações cedidas pela própria secretaria da escola, bem como por meio de questionários aplicados a pais e alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, além de entrevistas realizadas junto à equipe gestora.

No sexto capítulo apresentamos e discutimos a relação observada entre a escola e as famílias dos alunos à luz de dados coletados evidenciados em tabelas, quadros e gráficos que elucidaram o perfil desta unidade escolar do interior paulista em análise.

Atos normativo-legais relacionados aos temas são citados no decorrer de todo o trabalho, que termina com as considerações finais, as referências e os anexos.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Apresentamos a seguir os elementos que justificam a realização da presente investigação e buscamos demonstrar sua relevância para o avanço de estudos na compreensão da realidade escolar. Traçamos um painel dos principais autores que tratam da temática envolvida (o qual será mais bem detalhado na revisão bibliográfica), apontamos os objetivos, as hipóteses, os procedimentos de pesquisa e trazemos as inquietações que nos motivaram a adentrar o ambiente escolar e a envolver-nos com as demandas dos alunos e suas respectivas famílias em torno da escola e suas especificidades.

### 2.1. Justificativa

A escola age como mediadora entre o ensino e a aprendizagem, exercendo relevante papel de organização do trabalho pedagógico, sendo que neste processo constitui-se o espaço de atuação dos professores em consonância com a família.

Como elemento marcante desse cenário, espera-se que a gestão escolar atue comprometida com as demandas, as necessidades e os perfis do alunado em um processo contínuo de trocas de informações e reflexões entre os pares, dando suporte aos docentes no trabalho de sala de aula e na sua formação continuada, bem como, interagindo de forma ética com as famílias e a comunidade.

Por sua vez é importante entendermos que as relações entre família e escola têm sido marcadas pelo formalismo, no sentido de que nem sempre se estabelece um contato dialógico para o bom desenvolvimento do processo educativo. Particularmente no que se refere a famílias das camadas populares, observa-se um hiato nem sempre considerado pela escola, que apresenta demandas muitas vezes incompreensíveis ou inalcançáveis com relação à contribuição dos pais no processo educativo (PACHECO, 2011).

Se atentarmos ao discurso institucionalizado, veremos que o mesmo apresenta como objetivo: “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” LDB (Lei de Diretrizes e Bases, 1996, art.2º). Todavia, como aponta Nidelcoff (1983), há diferença significativa quanto às oportunidades dadas ao conjunto das crianças e adolescentes em idade escolar, uma vez que as condições materiais e equipamentos disponíveis nas escolas diferem entre as classes sociais populares e as denominadas “famílias abastadas”, capazes de pagar por colégios particulares dotados de materiais e recursos de qualidade e performance superior aos demais. Dessa forma, o sistema de ensino “contribui” de maneira indiscutível para perpetuar a estrutura das relações de classe e paralelamente para legitimá-la.

Entendemos e reforçamos nesta dissertação que a educação, através dos professores e de toda a equipe escolar, em sua ação concatenada com os interesses e demandas sociais, é responsável por abrir um leque de oportunidades de ler e entender o mundo, o país, o estado, a cidade e o bairro nos quais as crianças e adolescentes<sup>1</sup> estão inseridos.

De antemão, é importante destacarmos que, para que existam projetos capazes de conduzir soluções pedagógicas eficientes no processo de ensino e aprendizagem e minimizarem problemas das escolas, dos alunos e dos professores, faz-se necessário um planejamento adequado.

Nesse cenário, não podemos esquecer que a escola é um espaço de formação que contribui para o desenvolvimento do cidadão como ser humano, em que professores, funcionários e gestores devem formar um conjunto articulado de atores voltados a um projeto coletivo direcionado que, para funcionar, precisa que seus pares possuam propósitos comuns em torno da aprendizagem de sua clientela.

Integrados a esse aspecto, os alunos e suas famílias compõem, sob nossa perspectiva, a parte central de um processo que começa e é idealizado na formulação das políticas educacionais pelos órgãos centrais de uma rede de ensino, atendida a legislação maior, e que possui como demanda declarada o atendimento às necessidades da população quanto a sua incorporação no âmbito social e político da sociedade.

Tal preocupação envolve todos os ciclos e anos do ensino básico, muito embora seja de nosso ponto de vista, a passagem do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental um ponto chave para a integração da criança ao universo da escola, que se revela neste momento, através, não meramente de sua adaptação ao sistema de ensino, mas especialmente de sua auto percepção como parte integrante da escola e de seu interesse em participar das ações pedagógicas propostas.

Nesse sentido, é preciso reconhecer a importância da criação de vínculos com um conjunto de pessoas, em sua maior parte estranhas ao seu dia-a-dia até então (diretor, professores, funcionários e parte dos próprios estudantes advindos de outras unidades escolares), uma vez que a partir de uma boa relação com os colegas, na interação positiva com os professores, enfim, no reconhecimento de que a unidade escolar é parte fundante para seu

---

<sup>1</sup> Os adolescentes equivalem em 2004/2009, no Brasil, a aproximadamente 11% da população brasileira, segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2011), que analisa indicadores vinculados a vulnerabilidade e superação de desigualdades. Vinculado à educação, calcula-se que há cerca de 3% da população de crianças de 6 a 14 anos fora da escola. Para maiores informações ver: <[https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_22246.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_22246.htm)>. Acesso 10 jul. 2016.

crescimento como pessoa, será possível proporcionar a esses alunos a inserção escolar e, nesse cenário, permitir-lhe dialogar com todos, sentindo-se parte desta realidade.

Nesse ambiente, que alia procedimentos pedagógicos e metodologias de intervenção à mediação das relações interpessoais, é condição essencial a busca da superação das principais dificuldades na relação professor-aluno, de modo a desenvolver ações diretamente atreladas à função primordial da escola que é, justamente, a aprendizagem dos discentes e, por extensão, a garantia do desenvolvimento das competências e habilidades presentes no currículo da base nacional comum.

Por trás do ensino há muitas questões a serem tratadas e dialogadas. A aprendizagem de um estudante envolve outros agentes educacionais, não apenas o professor. A família, a comunidade escolar e o Estado devem estar presentes para garantir uma boa base educacional, ou seja, é necessário que o Estado forneça as condições ideais para as crianças e adolescentes frequentarem a escola e que a família acompanhe esse processo.

Na verdade, o que estamos colocando como sendo imprescindível já foi previsto na LDB nos Arts. 2º e 4º (inciso IX).

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

Art. 4º. Inciso IX: O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: padrões mínimos de qualidade de ensino definido como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Não é demais destacar que uma família que tem dificuldade em respaldar seus filhos e mostrar-lhes a importância social do ambiente escolar, terá dificuldade também em contribuir para que aceitem as atividades propostas pela escola. Do mesmo modo, tais atividades podem ser de difícil entendimento às famílias, o que pode levar a equívocos e contradições na formação das mesmas crianças e adolescentes.

Aqui cabe considerar que um ponto importante para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade entre escola e família começa com os pais sendo bem recebidos através de um acolhimento organizado pela equipe de profissionais do estabelecimento de ensino. Quando há aproximação entre essas instituições é possível estabelecer acordos e parcerias em relação a que educação se quer dar e a que tipo de contrapartida cada qual pode firmar para um processo educacional de sucesso.

Durante nossos anos de docência temos notado que ainda há muitas deficiências para que possamos construir uma educação de qualidade a ser oferecida às crianças e adolescentes e que, se ocorrer uma ação bem direcionada e incisiva por parte da equipe escolar, o trabalho pode ser produtivo. E o papel do professor para tal construção é fundamental, pois ele pode contribuir auxiliando os alunos em consonância com suas famílias e todos os outros agentes sociais. Da mesma forma é relevante o papel da equipe gestora da escola na organização e liderança do processo educativo.

Nesse momento de chegada dos filhos à escola é interessante trazer ao conhecimento das famílias as características dessa fase escolar, destacando como essa modalidade (Ciclo II) se apresenta: a grade curricular nova, a necessidade de acompanharem sistematicamente o dia a dia, envolvendo-se com as atividades escolares dos filhos, bem como os caminhos possíveis de comunicação com a escola.

O acompanhamento no presente trabalho, da relação que se estabelece entre a família e a escola, particularmente no âmbito do 6º ano do Ensino Fundamental, foi o elemento que nos direcionou, pois se trata de um momento crucial de transição no contexto da educação básica e do próprio desenvolvimento psicossocial do aluno.

Portanto, os estudantes necessitam se sentir integrantes desse novo espaço de socialização que é a escola, visualizando-a a partir do grupo social do qual passam a participar, pois a sua inserção em sala de aula e, conseqüentemente, no grupo de alunos, pode ser um fator de valorização e de afirmação da identidade com a comunidade escolar.

Em primeiro lugar, é um período em que as crianças se deparam com um ambiente diversificado e ampliado de objetos, pessoas e situações de aprendizagem, em segundo lugar, envolve um público que apresenta, em relação à idade, uma série de transformações que se revelam não apenas no corpo, mas nos atos, costumes, disposições e comportamentos.

Estas considerações é que nos nutrem e que nos levam a buscar aprofundar e apresentar ao longo deste texto, através de nossa imersão nos estudos, nas leituras, nas discussões coletivas e individuais com a orientadora, mas que fundamentalmente estão sendo verificadas e constatadas na prática.

É por meio de nossa base metodológica, alicerçada, sobretudo nas entrevistas e questionários, que poderemos apresentar alguns posicionamentos mais sólidos quanto a essas questões com as quais nos deparamos na escola pública, considerando neste sentido todas as incertezas, dúvidas e/ou convicções que possamos ter e apresentar em nosso próprio cotidiano escolar do qual, conforme já apontamos anteriormente, participamos há quase vinte anos.

Portanto, é nesse quadro marcado pela preocupação em garantir ampliação e compreensão da realidade pelos alunos, que contribua para sua inserção comprometida e atuante na sociedade, que entendemos e buscamos fazer uma leitura do processo educacional, tendo como questão elementar a participação da família e suas repercussões no âmbito escolar, uma vez que a escola e os marcos da educação contemporânea são elementos norteadores da pesquisa que ora apresentamos.

Em relação aos estudantes propriamente ditos, é preciso estar atentos aos avanços não apenas cognitivos, mas também os atitudinais, na medida em que os conhecimentos, em uma visão ampla, instrumentalizem culturalmente os alunos e, do mesmo modo, permitam-lhes a intervenção na realidade, proporcionando-lhes se perceberem como sujeitos ativos na sociedade.

A família, nesse processo, é parte indispensável para o alcance da educação escolar pretendida para os alunos, tendo em vista atingir seus objetivos primordiais, relacionados ao pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, e também às atitudes perante o mundo. Sua integração em torno de demandas e objetivos comuns de aprendizagem deve ser alvo da ação da escola, de modo a desenvolver a consciência e a clareza de que todos estão mobilizando conhecimentos e experiências para garantir o enriquecimento do repertório cultural, científico e tecnológico destes jovens.

Portanto, pretende-se avançar no estudo sobre a construção de uma escola reflexiva, nos termos de Alarcão (1996), na qual haja uma participação crítica da comunidade, tendo em vista ações afirmativas que otimizem a discussão coletiva e a autonomia pessoal e escolar. Afinal, não é possível pensar uma escola isolada, sem interlocutores e sem significado no âmbito social e político.

Espera-se que os efeitos da pesquisa sejam constituídos por um conjunto de informações, dados e reflexões que contribuam para a educação escolar. Neste sentido, acreditamos que os resultados da investigação poderão ser utilizados como subsídio para a elaboração de propostas curriculares e de materiais de referência em cursos de formação inicial e continuada de professores.

## **2.2. O cenário de inserção da pesquisa**

Na presente investigação nos propomos a apresentar e analisar a relação existente entre gestão escolar, equipe docente e a participação familiar na escola, no suporte ao aluno ingressante no 6<sup>o</sup> ano, tendo em vista inquirir quanto à existência de um pretenso consenso entre as partes envolvidas. Isto se justifica na medida em que a qualificação de tais sujeitos

está na base da compreensão dos processos internos que encerram o relacionamento na unidade escolar. Esses quatro eixos – gestão escolar, equipe docente, participação da família e ingresso no 6º ano – nos levaram ao levantamento bibliográfico sobre as palavras-chaves. As políticas educacionais subjacentes ao tema também foram abordadas.

Entendemos que o papel da família, em especial, é fundamental para o bem da organização do ambiente escolar na medida em que ocorre uma parceria entre essas duas estruturas sociais – escola e família – tendo como objetivo o sucesso escolar das crianças e adolescentes, o que, em primeira instância, se configura como o ponto alto da prática escolar.

Nesse contexto, no que tange à gestão escolar e aos professores, Glatter (1999, p. 147) ressalta que: “Apesar do rótulo gestão não ser bem acolhido em educação, há provas cada vez mais evidentes de que os professores gostam de trabalhar em escolas bem dirigidas e organizadas, constituindo a gestão um componente decisivo da eficácia escolar”.

Por outro lado, para a eficácia da ação pedagógica e o sucesso escolar é importante que os profissionais sejam bem capacitados e que estejam voltados aos mesmos interesses e fins quanto ao desenvolvimento dos alunos. Haja vista esse pressuposto, não basta à gestão enfatizar apenas a disciplina e a ordem no seio escolar, por exemplo, se por sua vez, os elementos curriculares não forem discutidos a contento.

Dentro das inúmeras mudanças que ocorrem na sociedade atual, a escola, como instituição de ensino e de práticas pedagógicas, enfrenta muitos desafios. Assim, os profissionais que nela atuam precisam de uma formação cada vez mais ampla, de modo a desenvolver sua capacidade de criação de vínculos e de superação dos atritos cotidianos, os quais se revelam através de um perfil do alunado que é, ao mesmo tempo, sinal de uma geração em transformação, que vê na escola apenas uma etapa, mas não necessariamente algo cheio de sentido e significado em si. É fundamental que a escola ganhe significado para cada um dos alunos dentro de um todo conjunto.

Desse modo, podemos identificar a escola não apenas como uma instância pública que amontoa os corpos desejosos de angariar um título para cumprir uma etapa da vida, que existe pela simples razão de ser necessária à ordem imposta pela sociedade, mas que seja um ambiente de aceitação pelos sujeitos que ali estão.

A família, nesse cenário, pode ser o ponto de partida e o de chegada para que o aluno tenha uma relação de pertencimento que resulte na efetiva inserção na escola. Se ela demonstra preocupação com o filho, necessariamente buscará um ambiente que seja enriquecedor, tanto pelas práticas educativas que apresenta como pelas suas características de

organização escolar que a gestão estabelece. A escola que cobra bom desempenho do aluno é a mesma que oferece oportunidades e dá a chance deste se apropriar de um corpo de conhecimentos e de situações de vivência que o preparam para a vida.

Cabe destacar, nesse sentido, os estudos de Lahire (2004) sobre a relação entre escola e família no processo de escolarização, considerando a família um universo moral que pode ou não ser compatível com o universo escolar e facilitar ou dificultar o sucesso dos alunos. Assim, segundo o autor, a família e a escola constituem redes que se complementam ou não, gerando situações de sucesso ou fracasso escolar. Nas situações de sucesso, todos os atores envolvidos estão em estreita sintonia na busca por uma educação de qualidade e comprometida com o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, principalmente daqueles que estejam em possíveis desvantagens decorrentes de condições socioeconômicas desfavoráveis.

Young (2007), por sua vez, questiona a função das escolas na perspectiva da família e do professor. Segundo o autor, “[...] a família e a escola não são as únicas instituições com propósitos que devemos questionar, mas é um caso especial. As famílias, como tal, têm um papel único, que é o de reproduzir sociedades humanas e fornecer condições que possibilitem suas inovações e mudanças”. (p.1288) Já a escola necessariamente precisa estar atenta às múltiplas demandas que a sociedade lhe atribui sem, contudo, ser a única responsabilizada pela integração e socialização dos estudantes. Portanto, se por um lado cabe a ela proporcionar oportunidades de desenvolvimento de potencialidades humanas – intelectuais, culturais, artísticas, emocional, política – por outro, deve ter a parceria da família e da comunidade à qual as crianças pertencem.

Particularmente em relação aos estudantes que ingressam anualmente no 6º ano do Ensino Fundamental, objeto desta dissertação, importa dizer que é fundamental que a escola se prepare para ser acolhedora, fazendo-se interessante e atrativa, pois eles estão iniciando uma nova etapa de escolarização e esse início deve ser positivo, possibilitando um bom direcionamento nos estudos e o abrir-se ao projeto de vida do estudante.

Considerando que a escola não se explica por si mesma, mas por meio da relação que estabelece com a sociedade, há que se lembrar que a educação escolar é um processo contínuo e tem dupla função: adaptativa e transformadora. Ao mesmo tempo em que objetiva possibilitar ao aluno adaptar-se às demandas sociais, transmitindo-lhes conhecimentos e posturas socialmente valorizadas, cabe-lhe contribuir para a sobrevivência do aluno-cidadão



em uma sociedade em permanente processo de mudança, espera-se, que se dê em direção a maior justiça e equidade.

Portanto, é relevante que os ambientes formativos sejam geridos por uma equipe pedagógica e de gestão que esteja apta a se organizar em torno das novas demandas educacionais e se preparar cotidianamente para o trato com uma clientela diferenciada que necessita ser incluída no rol de ações escolares. Nesse caminho de inserção há a necessidade, por parte da equipe de gestão, sobretudo, em estar aberta a mudanças e a posturas de compartilhamento e participação, e que não tome para si a responsabilidade exclusiva de organização da escola. Afinal a escola atual está em mudança e prepara estudantes para um mundo bem diverso daquele em que seus professores adentraram há 20 ou 30 anos.

Assim, a escola de hoje, se quiser fazer-se atrativa e acolhedora, precisa aprender a lidar com famílias diferenciadas e heterogêneas, que nem sempre demonstram aos filhos posturas, regras, controle e conhecimento das dimensões educativas do ser humano, tal como a equipe escolar idealiza. Daí ser relevante o diálogo da equipe escolar com as famílias, é importante que falem a mesma língua, isto é, que tenham procedimentos e ações equivalentes quanto à educação das mesmas crianças e jovens.

Como bem retratam Lomônaco e Garrafa (2009), temos um nível de complexidade a considerar quando se coloca em debate uma clientela exposta a territórios vulneráveis. Segundo essas autoras ocorrem de fato uma tensão entre a escola e a família na sociedade contemporânea, sendo necessário o diálogo entre as partes no que tange aos valores, costumes e características que trazem.

Temos observado na prática e no cotidiano escolar, desde meados da década de 1990, um processo de formação continuada dos professores que precisa ser melhor analisado na medida em que a pressa em obter esta ou aquela titulação esbarra em uma questão central para o professor, que é o tempo que precisa para aprender e ter solidez nos conteúdos desenvolvidos no ensino superior e respectivas disciplinas. Desse modo, o professor devidamente titulado, muitas vezes se vê em uma verdadeira encruzilhada na qual há uma dificuldade em mediar sua formação e o trabalho que realiza, mesmo que se observe que a maior parte do corpo docente das escolas apresente no discurso o desejo de fortalecer-se teoricamente.

Pode-se perceber que existem entraves para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, dificultando na prática da equipe escolar a dinâmica geral do ensino: sobrecarga de trabalho dos educadores, preocupados com a sobrevivência, em função dos poucos salários,

além da falta de tempo para estudar, planejar as aulas, pesquisar e buscar mudanças (AZEVEDO; ALMEIDA; BARBOSA, 2009).

Nesse sentido, faz-se necessário compreender as faces das políticas educacionais envolvidas na formação de professores e isto obriga-nos necessariamente a recorrer às bases em que se estruturam enquanto modelo de desenvolvimento escolhido para o país, relacionando-as ao cotidiano da escola. Como bem retrata Young (2007): “Resolver os problemas dessa tensão entre demandas políticas e realidades educativas, eu diria, é uma das maiores questões educativas dos nossos tempos” (p.1301).

A educação formal ancora-se fundamentalmente no trabalho dos professores, tidos como agentes de mudança na medida em que lhes é atribuído papel determinante na formação do caráter e espírito das novas gerações, de tal forma que as ajude simultaneamente a encontrar, organizar e gerir o saber. Daí faz-se importante a devida valorização profissional associada à motivação e ao interesse pela prática docente.

Nesse quadro é oportuno ressaltar que a formação dos docentes não se encontra somente nos cursos de licenciatura, visto que é mais ampla, perpassando as condições de vida, a história social de cada indivíduo em consórcio com as condições materiais, políticas e econômicas, toda a experiência profissional acumulada, os cursos de que participam, além da formação continuada de que participam na escola.

Chamamos a atenção para a necessidade de uma formação continuada dos professores voltada especialmente para a relação prática/teoria e, portanto para o conhecimento da disciplina em que atua e suas mediações com a área de conhecimento, a qual precisa estar atrelada aos saberes teóricos que sustentam a ação pedagógica. Afinal, o desenvolvimento profissional está alicerçado nesses dois aspectos (teoria e prática), que se complementam e fazem com que o professor seja diferenciado, realmente preparado para a multiplicidade de alunos que possui com demandas cognitivas, sociais e afetivas heterogêneas.

Especificamente em relação às questões afetivas ressaltamos que, segundo bem colocam Mahoney e Almeida (2007), que tomam por base a perspectiva walloniana<sup>2</sup>, a afetividade “refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis” (p.17).

Tais elementos são imprescindíveis para situar à lógica que abarca o trabalho escolar, da perspectiva psicológica e emocional, lógica que está vinculada a diretrizes nacionais,

---

<sup>2</sup> WALLON, H. *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Vega, 1979.

estaduais e municipais de ensino, e entender quais concepções de homem e sociedade caracterizam os documentos oficiais de um lado e o trabalho escolar de outro.

### **2.3. Delimitações do tema e do problema**

O tema central desse trabalho é a relação existente entre gestão escolar, equipe docente e participação familiar na escola, ocorrida quando do ingresso dos alunos no 6º ano do Ensino Fundamental Ciclo II e, especialmente, compreender a atuação dos atores envolvidos na construção do ensino e da aprendizagem.

Como relatamos anteriormente, após concluirmos a licenciatura em 1997, ingressamos no magistério em uma escola da rede pública de ensino do interior do Estado de São Paulo, onde começamos a ministrar aulas de História no Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Com o passar do tempo, observamos que durante as reuniões de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (Atpc) aconteciam reclamações da maioria dos docentes, relacionando a não aprendizagem dos alunos à ausência dos familiares na escola.

Acompanhando diariamente essa situação, primeiro como docente, e depois de algum tempo na função de professor coordenador pedagógico, foi possível constatar que os familiares, por sua vez, sentiam-se inseguros em procurar a direção e os professores para saber da vida escolar de seus filhos.

Buscamos então compreender o papel exercido pela gestão diante dos desafios postos no cotidiano escolar, em especial no que diz respeito à promoção da comunicação da escola com as famílias e à percepção dos professores acerca dessas relações estabelecidas.

Partindo do pressuposto de que a equipe gestora tem papel fundamental no acolhimento aos alunos que iniciam o Ensino Fundamental Ciclo II, na recepção aos pais e no envolvimento dos professores, o principal elemento que nos moveu e fez a dúvida aflorar na investigação que ora apresentamos foi justamente: Qual é exatamente o papel da equipe gestora nesse processo e como é exercido?

Esta questão principal desdobrou-se nas seguintes interrogações:

1. Como os alunos percebem e como se sentem na passagem do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II?
2. Os pais buscam/querem participar deste momento tão complexo na vida de seus filhos, que é a passagem do 5º para o 6º ano? De seu ponto de vista, qual seria sua atuação/participação no processo de ensino e aprendizagem?

3. Da perspectiva dos professores, que são os principais elementos de contato diário com os alunos e suas demandas cognitivas, emocionais, sociais e culturais, qual é o papel da equipe gestora na integração dos alunos e na articulação da escola com as famílias?

## **2.4. Hipótese**

Em nosso trabalho como docente e como coordenador, observamos que é comum em nossos dias ouvirmos reclamações de professores e de membros da gestão escolar de que os problemas da não aprendizagem dos alunos estão relacionados à instituição familiar, que as famílias estão “desestruturadas”, desinteressadas, são carentes, e que as crianças oriundas de famílias de classes populares são violentas, que o aspecto cognitivo desses jovens está comprometido pela falta de apoio de seus pais/responsáveis e que todos estão fadados ao insucesso escolar.

Essas observações nos levaram a refletir sobre as inquietações do corpo docente e gestores escolares, que, muitas vezes os levam para um caminho que não ajuda a compreender as dificuldades dos discentes.

Partindo dessa perspectiva, pudemos perceber que tal juízo simplista reforça a atribuição de culpabilidade pelas dificuldades escolares a uma situação externa à instituição educativa e o respectivo distanciamento do problema, e com esse posicionamento, fazer com que as dificuldades dos estudantes recaiam sobre seus progenitores, como se o fracasso escolar fosse, de tal maneira, genético. Os pais, por sua vez, acusam os professores e a escola em geral, pelo baixo aproveitamento escolar de seus filhos. Forma-se um círculo de acusação mútua que não leva à busca de soluções para os problemas.

Em relação à participação dessas instituições sociais – família e escola – partimos da hipótese de que o (re)conhecimento mútuo, ou seja, o conhecimento da equipe escolar a respeito das famílias e o conhecimento das famílias sobre o cotidiano escolar, pode contribuir para a superação desse olhar simplista que se limita a uma interpretação fechada do outro e de seu meio, tomando por objeto de estudo a passagem dos alunos do EF I para o EF II.

Reconhecer que o problema existe significa olhar para o outro e colocar-se no lugar do outro, é abrir novas possibilidades de superação das dificuldades.

## **2.5. Objetivos**

### **2.5.1. Objetivo geral**

Investigar o papel da equipe gestora da escola no acolhimento aos alunos que ingressam no Ensino Fundamental II, considerando o envolvimento dos professores e a relação estabelecida com as famílias e observando os diferentes contextos e perspectivas de

cada uma destas instituições.

### **2.5.2. Objetivos específicos**

1. Levantar as repercussões das mudanças que a passagem do EF I para o EF II acarreta para os alunos;
2. Estudar se e como a escola se organiza para receber os alunos recém-chegados e integrá-los ao novo ambiente escolar;
3. Analisar a articulação entre a escola e as famílias, como mediadoras desse processo de integração;
4. Investigar as percepções dos professores e da equipe gestora da escola quanto aos novos alunos, as suas famílias e o seu próprio papel na integração dos alunos ao novo ambiente escolar.

### **2.6. Sujeitos, procedimentos de pesquisa e procedimentos de análise**

Consideramos a pesquisa qualitativa a mais adequada aos objetivos deste estudo. Como observa Flickt (2009, p. 24-25): “A pesquisa qualitativa leva em consideração que os pontos de vista, e as práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados”.

Para desenvolver a metodologia desta pesquisa, de caráter qualitativo, nos pautamos em um conjunto de materiais por nós coletados e organizados, tais como: textos sobre o processo educacional na produção acadêmica da área, em jornais e revistas especializadas, além das referências bibliográficas presentes em livros, dissertações, teses, monografias e sites. Os materiais selecionados foram organizados a partir de trabalhos desenvolvidos em diferentes instituições de pesquisa do país, bem como de uma série de periódicos especializados: Revista Brasileira de Educação, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Educação e Sociedade, Caderno Cedes, Cadernos de Pesquisa.

Também participamos regularmente de eventos científicos, tais como congressos, simpósios, encontros, palestras e seminários no âmbito da Educação e da História, especialmente através da apresentação de trabalhos.

Ressaltamos ainda que os colóquios sistemáticos junto ao orientador (a) para discussão do andamento do plano de trabalho e das demais atividades programadas muito colaboraram para esta investigação. Por fim, contribuíram para a construção dos instrumentos de pesquisa as observações, sistemáticas e informais que temos desenvolvido ao longo de nossa carreira profissional.

Todos esses estudos embasaram a análise dos resultados, feita concomitantemente à apresentação dos dados.

Assim, partindo do estudo de caso de uma dentre milhares de unidades escolares espalhadas pelo Estado de São Paulo, pretendemos observar de forma detalhada as características e o perfil da escola, em especial de sua gestão, trazendo ao debate pontos para reflexão sobre esse aspecto. Entendemos que cabe ao pesquisador apreender as características da instituição, considerando tanto a estrutura física (manutenção e segurança) e sua organização, quanto os aspectos sociais (quem é a clientela atendida).

O centro de nosso trabalho foi buscar, em uma unidade escolar pública, a relação existente entre gestão escolar, equipe docente e a participação familiar, especificamente no que tange à passagem dos alunos do 5º para o 6º ano, ou seja, do Ensino Fundamental Ciclo I para o Ciclo II, e como esta relação interfere no acolhimento aos alunos, no sentimento de pertencimento ao universo escolar que eles desenvolvem e, conseqüentemente, na boa evolução do processo de ensino e aprendizagem.

Partindo dessa perspectiva, a pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública estadual que atende alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, localizada no município de Tatuí, interior do Estado de São Paulo, vinculada à Diretoria de Ensino de Itapetininga-SP, por sua vez subordinada à Coordenadoria de Estudos do Interior (CEI). O trabalho concentrou-se, principalmente, em uma sala de 6º ano, ano inicial do EF II. O estabelecimento de ensino foi escolhido para a coleta de dados por ser justamente o local de trabalho deste pesquisador, de onde emergiram seus questionamentos iniciais.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram constituídos da seguinte forma: trinta e dois alunos, vinte pais, sete professores, um diretor (a) de escola e um professor coordenador pedagógico.

Para dar início à coleta de dados foram estabelecidos junto à diretora da instituição alguns critérios em relação à escola e aos sujeitos da pesquisa, quais sejam:

- Anuência da escola;
- Concordância dos professores, pais dos alunos e alunos em contribuir com a pesquisa;
- Termos de Assentimento devidamente assinados pelos alunos;
- Termos de Consentimento Livre e Esclarecido assinados pelo grupo de gestores, professores e pais.

As ferramentas para coleta de dados foram às seguintes:

- a) Entrevista com participantes da equipe gestora (Anexo A).
- b) Questionários aplicados a pais ou responsáveis (Anexo B).
- c) Questionários aplicados aos alunos (Anexo C).
- d) Questionário aplicado aos professores (Anexo D).

Cabe aqui ressaltar que os instrumentos de pesquisa utilizados para efetuar a coleta de dados seguiram as orientações estabelecidas pelo Comitê de Ética da Uniara (disponível em [www.uniara.com.br/comite-de-etica](http://www.uniara.com.br/comite-de-etica)).

A escolha dos instrumentos (questionários e entrevistas) deveu-se, fundamentalmente, à intenção de conhecer, através das respostas oferecidas pelos respondentes, se realmente acontece alguma relação entre a instituição educativa e as famílias e, em caso positivo, como ela ocorre, considerando a passagem do Ciclo I para o Ciclo II do Ensino Fundamental. A aplicação desses instrumentos buscou identificar quais os meios oficiais e efetivos de comunicação entre-os atores envolvidos, e se ocorre a compreensão e execução dos respectivos papéis.

Esta pesquisa foi realizada em campo, envolvendo seres humanos e seguiu rigorosamente os procedimentos éticos previstos pelo Comitê de Ética da Uniara. Entende-se que, se houve desconfortos por parte dos respondentes, foram ínfimos, haja vista o respeito à individualidade de cada um deles, bem como, os cuidados tomados quanto à transparência e ao sigilo das respostas obtidas, zelando-se pela proteção e privacidade das informações no transcorrer da pesquisa. Sendo assim, será resguardada na pesquisa toda e qualquer menção à identidade dos sujeitos participantes, mantendo-se todo sigilo das informações, sendo prevista ainda a devolutiva das conclusões à escola.

Assim, procuramos, no desenvolvimento da investigação, analisar a realidade educacional tendo como ponto de partida um estudo de caso, pois entendemos que se trata de uma maneira de verticalizar as reflexões sem, contudo ficar no plano puramente abstrato. Destaca-se que, na pesquisa de campo, aplicar o conjunto de perguntas aos pais, alunos e professores foi um dos pontos altos do trabalho, haja vista a proximidade que nos permitiu conhecer e adentrar as perspectivas desses atores. Por outro lado, e não menos significativo, o contato direto com os dois componentes da equipe gestora (diretora e PCP) nos possibilitou apreender as posições tomadas e refletir sobre o perfil da gestão da unidade escolar em estudo.

Consideramos que esta opção quanto ao tipo de pesquisa nos conduziu, ao longo de

seu desenvolvimento, na direção de uma postura acadêmica que favoreceu entender as evidências que retratam uma forma de organização escolar própria, com vícios, posturas, problemas e incertezas, que dificilmente conseguiríamos detectar sem esse olhar interno sobre a instituição, e favoreceu, ao mesmo tempo, exercitar o distanciamento necessário ao pesquisador.

Os materiais coletados em campo e devidamente organizados em categorias que emergiram dos próprios instrumentos foram analisados à luz de referenciais teóricos de autores das Ciências Sociais e da Educação, com destaque para Alarcão (1996, 2001), Bourdieu (2014), Fullan e Hargreaves (2000), Freire (1996), Galvão (2014), Glatter (1999), Lahire (2004), Mahoney e Almeida (2007), Patto (2015), Young (2007) e outros que se mostraram relevantes no decorrer da análise. Tais materiais contribuíram para destacar as diferentes perspectivas: dos gestores, do grupo de professores, dos pais e dos alunos, possibilitaram captar as formas de interação entre os profissionais da escola e os alunos e seus familiares, bem como as limitações no estabelecimento das interações entre esses sujeitos.

No capítulo 3, a seguir, desenvolvemos a revisão de literatura tendo em vista apresentar as ideias dos autores de que nos valem para o desenvolvimento da presente dissertação, bem como apresentar subsídios para ampliar a discussão em torno da relação entre escola e família no cotidiano escolar.



### 3. REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo divide-se em duas partes. Na primeira é apresentado o levantamento de estudos acadêmicos encontrados sobre o tema. Na segunda, são apresentados os referenciais teóricos que dão sustentação à análise.

#### 3.1. Levantamento de estudos acadêmicos.

Tomando como base o levantamento bibliográfico junto aos bancos de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (Ibict); Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP; Biblioteca Digital Brasileira da Unicamp Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – Cathedra /UNESP; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), foram escolhidos e analisados cerca de 30 trabalhos, dentre os quais selecionamos os relatados a seguir, destacando que, de modo geral, os estudos mostram que as famílias buscam participar da escola e compreender as estratégias utilizadas para a inclusão naquele espaço, e que as percepções e expectativas dos grupos familiar e escolar em relação à participação das famílias e à forma como compreendem as possibilidades e os obstáculos dessa participação interferem no processo de integração do aluno na escola.

Dada a primeira aproximação ao tema proposto voltamos nossas atenções para os elementos que marcam a ação/intermediação dos diferentes agentes sociais que caracterizam a escola, suas demandas e perspectivas.

Assim, quando analisamos o processo de aprendizagem contínua dos indivíduos de uma escola, sejam alunos ou professores, temos que dirigir nosso olhar para a concepção de gestão adotada, considerando neste íterim o padrão de comunicação existente na comunidade, o papel exercido pela gestão diante dos desafios postos no cotidiano escolar, bem como, simultaneamente a comunicação da escola com a família.

A organização familiar, entre outras instituições, pode ser considerada uma das mais antigas e de caráter universal, a partir da qual tantas outras se desenvolvem, embora as formas de desenvolvimento variem de uma sociedade para outra (REIS, 2008).

Segundo Chazanas e Oliveira (2011), é indispensável que as instituições educativas se organizem perante as diversidades de seu cotidiano para enfrentar os desafios que se apresentam para a escola hoje, e assim buscar as transformações que possibilitem o processo de ensino e aprendizagem.

Almeida (2011) partiu do questionamento sobre os mecanismos de efetiva participação e/ou presença das famílias na escola, buscando investigar como e se ocorre à participação dos pais/ familiares na escola, sobretudo no Ensino Fundamental Ciclo II, que compreende as turmas de 6º a 9º ano, abordando tanto a participação/presença em escola rede pública, quanto em instituição da rede privada.

Os resultados obtidos demonstraram que, tendo em vista as diferentes realidades, algumas tendências estabelecidas nas relações entre as famílias e as escolas se apresentam, as quais sugerem que, embora a hipótese levantada aponte para ações fundamentalmente estratégicas no caso da escola privada, e ações delineadas pela lógica da subjetivação no caso da escola pública, a construção da experiência social das relações se faz por meio da heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam as condutas dos representantes de ambos os tipos de instituições escolares.

Por sua vez, Oliveira (2011) buscou identificar, através do posicionamento de profissionais da educação, as condições, dificuldades e avanços com vistas à democratização da gestão, assim como, verificar os obstáculos para uma mudança de postura na organização administrativo-pedagógica da escola com base em decisões coletivas que possibilitem a integração do indivíduo ao seu meio, permitindo-lhe acesso aos conhecimentos já construídos e capacitando-o para a elaboração de novos conhecimentos.

Concluiu que a equipe gestora e os professores são peças importantes para que as transformações aconteçam na escola, isso pressupõe o conhecimento da realidade escolar e das demandas da comunidade. E ainda, que as famílias precisem cada vez mais ser incentivadas a participarem do cotidiano escolar.

Scalabrin (2012) lembra que a gestão democrática do ensino público, na forma da lei, é um direito garantido pela Constituição Federal Brasileira de 1988. Para o autor, a participação por meio da gestão democrática visa desmitificar a escola como instrumento de domínio de alguns, ou até quem sabe, retirar as más impressões que vem se espalhando há décadas sobre esta instituição.

Relacionadas às colocações de Scalabrin (2012) identificamos nos documentos oficiais, particularmente na LDB, aspectos complementares a essa temática. Assim, notamos que o documento em questão traz em seu Art.14 que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica seguindo alguns princípios, dos quais queremos destacar, de um lado a participação dos profissionais da

educação na elaboração da Proposta Pedagógica, e, de outro, a participação da comunidade escolar e local.

Desta forma, se por um lado é preciso dar valor ao trabalho docente, de outro é elementar a participação da família, cabendo-lhe parte da responsabilidade de supervisão à escola.

Cunha (2012) ao analisar a gestão escolar, buscou evidenciar as especificidades das formas de empreender a gestão em duas instituições que obtiveram resultados contrastantes no (Ideb). Sua pesquisa demonstrou realidades opostas em diversos aspectos relacionados à gestão das escolas.

A escola que obteve Ideb alto se distingue, sobretudo, por haver maior participação da comunidade escolar e local, melhor controle dos resultados pela direção e forte integração e cooperação entre os professores. Na instituição onde o Ideb foi considerado baixo, a gestão se caracteriza por relações desordenadas, há maior incidência de conflitos entre os profissionais, menor participação da comunidade e menor controle dos resultados pela direção.

Os achados sinalizam que as especificidades nas formas de empreender os processos de apoio às atividades pedagógicas se relacionaram com os mais altos e os mais baixos resultados do Ideb constatados nas duas unidades de ensino pesquisadas. De acordo com os resultados, tendo em vista as diferentes realidades investigadas, foi possível comprovar como as interferências das relações sociais e interpessoais influenciam a realidade e o aproveitamento escolar das crianças e adolescentes.

Pode-se concluir que o aproveitamento dos alunos não é fruto apenas do efeito do trabalho docente, mas resultado de uma conjunção de fatores, dos quais se destacam o modo de gestão da escola e a participação dos pais e ou responsáveis, como confirmam vários estudos: Almeida (2010), Pompéia (2011), Curvelo (2012).

Sob outra ótica, Vesentini (2003) retrata a necessidade de “eivar a escolaridade da população em geral e não somente de uma elite [...]”. Destarte para o autor a referida escolaridade urge romper com o tecnicismo típico do fordismo partindo afinal para uma leitura “construtivista, no sentido de levar as pessoas a pensar por conta própria, aprendendo a enfrentar novos desafios, criando novas respostas em vez de somente repetir velhas fórmulas” (p.20).

Desse modo, afirma o autor: “[...] A expectativa de que o aluno aprenda não só melhor, mas também constantemente e em ritmo crescente, nos leva a refletir sobre a forma de as instituições de ensino se organizarem e sobre a possível influência dessa organização na

capacidade de auto formação das pessoas”. (VESENTINI, 2003, p.20). Por fim, Vesentini (2003, p. 34) enfatiza que inúmeras interpretações são atribuídas a denominada crise que afeta permanentemente a sociedade:

[...] desde explicações que culpam a pedagogia moderna por se preocupar muito com técnicas educativas e pouco com o conteúdo a ser ensinado, até explicações que culpam o ensino tradicional não voltado para a vida e que confunde a criança ou o adolescente com um pequeno adulto e, naturalmente, as explicações mais elaboradas sobre novas funções que a sociedade contemporânea exige da escola, em consonância com as transformações do capitalismo avançado.

Linhares (1991) aponta que o fracionamento da categoria do magistério funciona negativamente para os professores, seja na dimensão técnica e pedagógica, seja no âmbito sindical e político, uma vez que tende a hierarquizar os níveis do saber de forma a desprestigiar o trabalho e o merecimento daqueles que se dedicam apenas à educação básica.

O autor destaca que, quando a gestão educacional e o próprio aparelho do estado mencionam que os professores precisam passar por um “processo de reciclagem”, utilizam erroneamente este termo, que se condiciona ao reaproveitamento do lixo, quando na realidade se está lidando com pessoas cujo papel indispensável na sociedade é a de formadoras de opinião crítica e contextualizada, portanto, muito além de um aprimoramento rápido e maçante.

Linhares (1991) contribui ainda ao ressaltar que devemos romper com a escola que nega os pobres, excluindo e reafirmando sua impossibilidade de ensinar e aprender, pois, afinal não se pode perder de foco justamente o papel social que cumpre esta instituição.

Nesta direção, Lomônaco e Garrafa (2009) analisaram o universo de 300 famílias em situação de vulnerabilidade e fizeram uma consideração entre o cenário econômico em que se situam e a dimensão simbólica do significado desta condição no seu no cotidiano. Então, refletem acerca de pontos marcantes no que tange às potencialidades, fracassos, sonhos, perspectivas e formas de encarar o mundo. As autoras retratam que: “Nesse contexto, a escola se tem destacado de modo inequívoco, como o equipamento público mais próximo da população, não apenas por sua obrigatoriedade, como também por sua importância e valor simbólico” (LOMÔNACO; GARRAFA, 2009, p.28) e alertam para a difícil integração entre o universo escolar e o familiar.

As referidas autoras, a partir de uma leitura que privilegiou o ponto de vista das mães, evidenciaram que a escola de periferia é símbolo da degradação da educação, sendo que, ao

olhar desta parcela significativa da sociedade que raramente é ouvida, a escola embora seja importante e valorizada, não é boa, pois os professores faltam muito, não têm respeito pelas crianças, são autoritários, a comida é ruim, falta segurança e todo tipo de material revelando a reprodução da precariedade em suas vidas (LOMÔNACO e GARRAFA: 2009 p.33).

Assim, segundo Lomônaco e Garrafa (2009) sugerem o quanto é importante a aproximação entre a escola e a família, pois, afinal estas ainda percebem apesar dos problemas e críticas ao sistema de ensino, que é através dessa instituição formal que seus filhos poderão ter um futuro melhor, ou seja, é possível a criação de novas respostas e modos de interagir se houver entre as partes interesses compatíveis e vontade de mudança para inclusão escolar de parcelas miseráveis da população, sendo necessário para tanto a escola integrar-se efetivamente à comunidade que atende.

Analisamos também a dissertação de Santos (2006) que investigou, olhando o trabalho pedagógico, as interações de um grupo de professores com alunos de uma escola privada situada na cidade do Rio de Janeiro-RJ. O desenvolvimento de seu trabalho focou nas repercussões que ocorrem na aprendizagem das crianças na passagem da 4ª para a 5ª série do EF, ainda no ensino fundamental de oito anos, implicando em mudança de etapa. Lançou mão da pesquisa qualitativa e utilizou como meios para coletas de dados, observações em salas de aula e questionários, que foram aplicados a professores e alunos com o objetivo de identificar se o ingresso dos estudantes na 5ª série afetava o processo aprendizagem desses alunos.

No decorrer dos trabalhos, Santos (2006) constatou que os diferentes meios de interação utilizados pelos docentes em sala de aula não contribuíram para o desenvolvimento da autonomia dos alunos perante as novas exigências que envolvem a chegada à 5ª série.

É aqui que nosso trabalho apresenta seu ponto de inserção nos estudos acadêmicos, uma vez que não foi encontrado nenhum trabalho referente especificamente à relação família-escola na entrada da criança no 6º ano do Ensino Fundamental, quando, ao sair do 5º ano, participava de uma diferente organização escolar.

### **3.2. Referenciais teóricos**

Embora alguns autores que aparecem adiante não sejam citados textualmente nas análises dos dados colhidos em campo, optamos por incluir a todos aqueles que, direta ou indiretamente, deram sustentação ao presente estudo.

Como bem retrata Young (2007), é preciso questionar para que servem as escolas e, nesse sentido, repensar em que contexto a mesma surge. Afinal, qual é seu propósito? De acordo com o autor, a escola está relacionada à capacitação e ao desenvolvimento do

conhecimento dos estudantes, de uma perspectiva formativa que não pode ser desvinculada das demandas do mercado de trabalho e do próprio sistema capitalista de produção, os quais demandam que disciplina e organização sejam impostas à classe trabalhadora e a seus filhos.

As análises de Bourdieu (2014) dedicadas à sociologia da educação e da cultura marcam gerações, pois colocam novos questionamentos, renovando o pensamento sociológico sobre as funções e funcionamento do sistema de ensino nas sociedades contemporâneas e sobre as relações que os diferentes grupos sociais mantêm com a escola. Seu trabalho contribuiu para os estudos de um grande público de pesquisadores, estudiosos e especialistas em educação. Sua concepção tem colaborado com as pesquisas educacionais no Brasil, seus estudos têm influenciado de forma esclarecedora boa parte da literatura brasileira, principalmente sobre a qualidade de produção e de classificação dos bens culturais e simbólicos, entre as quais estão inseridas as produções escolares. Para Bourdieu (2014), na verdade, a escola cumpre seu papel na sociedade de classes, que é exatamente o de reproduzir, em seu âmbito, as desigualdades sociais.

Em torno dessa discussão temos ainda o ponto de vista de Pérez Gómez (2001, p.11) que define: “A escola e o sistema educativo em seu conjunto [...] como uma instância de mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular de novas gerações”. Na visão deste autor, a escola se configura como cruzamento de culturas e, neste sentido, há a necessidade de se valorizar os intercâmbios, as transações em meio às quais se desenvolve a construção de significados uma vez que a cultura é resultado de uma construção social. Nesse sentido, para Pérez Gómez (2001, p.18):

A função educativa da escola [...] é precisamente oferecer ao indivíduo a possibilidade de detectar e entender o valor e o sentido dos influxos explícitos e latentes, que está recebendo em seu desenvolvimento, como consequência de sua participação na complexa vida cultural de sua comunidade.

Freire (1996) traz a questão da prática autorreflexiva do professor. O trabalho docente mostra-se efetivo a partir do momento em que o professor olha para sua prática, reflete sobre ela e identifica pontos que podem ser aprimorados ou alterados completamente. Ele defende a constante reflexão crítica sobre a prática atual para que a prática seguinte possa ser melhor.

Não se deve olhar a realidade de forma passiva, mas sim de forma crítica, de modo a criar mudanças: “Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com

que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências”. (FREIRE, 1996, p. 85). Nesse sentido, cabe reforçar que a educação é uma prática social que está vinculada a uma série de aspectos sociais, econômicos, políticos e ideológicos de uma sociedade que apresenta diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas.

Quanto às relações internas que ocorrem na escola, Freire (1996, p.54) destaca que: “Resultando da harmonia ou do equilíbrio entre autoridade e liberdade, a disciplina implica necessariamente o respeito de uma pela outra, expresso na assunção que ambas fazem de limites que não podem ser transgredidos”.

Dellors (1998) desenvolve ampla discussão sobre as potencialidades da educação e nos dá condições de refletir sobre a ação do professor. Percebemos, a partir deste autor que, para uma prática efetiva e o alcance da aprendizagem, temos que investir no conhecimento do ser, ampliar os laços entre alunos e mestres e garantir uma interação solidária que culmine em sujeitos competentes, atuantes em seu meio e envolvida com seu processo de aprendizagem, por meio da participação ativa no ambiente escolar e na sua comunidade. Como salienta o autor: “Nunca é demasiado insistir na importância da qualidade do ensino e, portanto, dos professores” e nesta acepção considerar que “[...] melhorar a qualidade e a motivação dos professores deve, pois, ser uma prioridade em todos os países” (p. 159).

Em uma perspectiva ampla sobre a política educacional, Patto (2015) destaca que há problemas nos mecanismos escolares que envolvem a aprendizagem na escola pública e que estão intimamente ligados à inadequação da escola, aos preconceitos trazidos quanto a real possibilidade de desenvolver habilidades segundo sua condição social inferior. A autora nos ajuda a compreender também que é um erro atribuir a ineficiência da escola unicamente ao perfil do professor, sem considerar o todo. Sem refletir sobre a práxis, investe-se em explicações generalizantes que ora culpam o professor, ora destacam as fragilidades dos alunos, mas que não chegam a principal origem dos problemas, a própria sociedade.

Não podemos perder de vista que, segundo Patto (2015), inúmeras vezes ao serem identificadas pela equipe de professores as dificuldades de determinadas crianças em sala de aula, ocorre um processo de classificação *a priori* que as avalia antes mesmo de se desenvolver as atividades da turma. É como se, devido ser concebido como fraco ou pouco produtivo, este grupo de alunos fosse eternamente marcado por tal rótulo e não passasse por novas experiências produtivas de aprendizagem. Nesse sentido, tais alunos passam a ser rotulados inconvenientemente como aqueles a quem faltam condições para acompanhar a

turma, o que pode bloquear a formação de vínculos afetivos, tão importantes para a aprendizagem.

De acordo com Galvão (2014), Wallon foi um pensador preocupado com as mazelas do seu tempo (1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> grandes guerras mundiais) e tinha a pretensão de repensar à luz da medicina, na qual era formado, e da psicologia, campo do saber em que focou suas análises, o desenvolvimento do homem na criança, discutindo e apresentando aspectos da formação da personalidade. Era um ferrenho defensor do acesso das crianças à escola e à cultura, tendo-se preocupado ao longo de sua trajetória com os menos favorecidos e lutado contra as injustiças sociais que oprimiam as classes subalternas. Nesse sentido, Galvão (2014, p.113) propõe “que a escola reflita acerca de suas dimensões sociopolíticas e aproprie-se de seu papel no movimento de transformação na sociedade”.

Com base no pensamento de Wallon, Mahoney e Almeida (2007) centram sua preocupação na dimensão afetiva que a criança desenvolve com a escola, haja vista que compreendem essa dimensão como fundamental para se obter atitudes e respostas positivas dos estudantes em relação ao processo de aprendizagem. Desta forma, segundo as autoras, as relações interpessoais são alavancadas, já que há uma integração dos aspectos afetivo-cognitivo-motor-pessoa que caminha junto ao desenvolvimento escolar e que influencia diretamente o ensino-aprendizagem.

Segundo as autoras, a afetividade vincula-se diretamente à emoção, ao sentimento e à paixão por algo e pode ser evidenciada no processo ensino-aprendizagem em diferentes níveis de ensino e/ou cenários de aprendizagem. Portanto, é relevante ao aluno, mas também ao professor.

Essas autoras realçam que “tanto alunos como professores expressam o desejo de relações interpessoais satisfatórias, que satisfaçam suas necessidades” (MAHONEY; ALMEIDA, 2007, p.23). Destacam ainda a intrínseca relação entre os aspectos formais e técnicos com a dimensão afetiva e a importância de uma “[...] identificação de sentimentos e de suas situações indutoras” (id.ib), já que configuram-se como indicadores para uma reflexão da prática dos professores. As autoras explicam que a afetividade se traduz em sensações - emoção, sentimentos e paixão - como partes que se completam, ou seja, através da emoção estabelecem-se laços com a realidade ao redor, sendo que a exteriorização da afetividade estimula o desenvolvimento cognitivo, já o sentimento repercute especialmente em relação à mímica e pela linguagem, sendo a expressão representacional da afetividade, enquanto que a



paixão vincula-se ao comportamento e ao autocontrole estando relacionado a atender as necessidades afetivas.

De fato, segundo Mahoney e Almeida (2007), há uma série de sentimentos de alunos, bem como situações indutoras que influenciam a vida escolar destacando-se: alegria, tranquilidade, confiança, orgulho, entusiasmo, conforto, vergonha e constrangimento, tristeza, mágoa, medo, raiva. Do ponto de vista dos docentes, os sentimentos mais corriqueiros são: alegria, confiança, entusiasmo, envolvimento e empenho, tristeza, raiva, insatisfação, impotência, ansiedade e nervosismo. Sendo assim, não apenas os alunos como também os professores buscam e anseiam pelo estabelecimento em seu dia a dia na sala de aula, lugar comum das práticas escolares, relações interpessoais satisfatórias.

Do ponto de vista especificamente da gestão escolar queremos chamar a atenção para as contribuições de Glatter (1999) na medida em que o teórico discute a gestão como meio de inovação aplicando sua análise ao contexto escolar. Assim, para o autor, é fundamental garantir a aprendizagem dos alunos através de uma gestão escolar eficiente, a qual precisa ser vista mediante uma relação aberta e não autoritária entre direção e professores, bem como, destes com alunos e comunidade escolar, já que isto facilitaria os papéis de cada sujeito na sociedade.

Notamos que, para Glatter (1999), as transformações oriundas de uma instituição escolar dependem do contexto socioeconômico, demográfico, das decisões políticas, bem como, de sua localização geográfica. Portanto, a problemática da gestão escolar envolve uma administração escolar flexível que almeje, em primeiro lugar, a participação dos atores envolvidos com o grupo escolar e fundamentalmente visando a eficácia do ensino aprendizagem.

Desta forma, segundo a perspectiva glatteriana, teríamos uma boa gestão associada ao bom relacionamento das partes envolvidas, pois prevê a ação colaborativa entre os sujeitos internos e externos à unidade escolar. Portanto temos que a gestão escolar é parte integrante do processo educativo e as “mensagens” que os alunos recebem da direção da escola devem ser congruentes com as atitudes pedagógicas em sala de aula (GLATTER, 1999).

Nesse sentido é interessante a definição de Lück (2009, p.24) que compreende a gestão escolar como:

Ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional

autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações).

Afinal, como bem retrata Lück (2009, p.24), há, nesse ato de gerir: “[...] um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio-educacionais dos estabelecimentos de ensino”. Dessa forma, há a necessidade de um permanente retorno e reflexão da equipe escolar e da família às ações e posturas tomadas em um vai-e-vem democrático e construtivo de saberes.

A esse respeito, Lück (2009, p.16) destaca que:

Novos desafios e exigências são apresentados à escola, que recebe o estatuto legal de formar cidadãos com capacidade de não só enfrentar esses desafios, mas também de superá-los. Como consequência, para trabalhar em educação, de modo a atender essas demandas, torna-se imprescindível que se conheça a realidade e que se tenha as competências necessárias para realizar nos contextos educacionais os ajustes e mudanças de acordo com as necessidades e demandas emergentes no contexto da realidade externa e no interior da escola.

Lahire (2004) contribui sobremaneira sobre o tema relação família-escola ao destacar que não podemos pensar a escola sem apreender a íntima relação entre essa e a família. Segundo o autor, há que se entender as condições de coexistência das famílias e suas diferenças de modo alcançar a compreensão de sua existência e comportamento no grupo social ao qual se inserem.

Para Lahire (2004), a personalidade, a forma de se comportar e de pensar está relacionada a uma socialização pretérita e às marcas das relações sociais que são estabelecidas no presente, de tal forma que o fracasso escolar não se explica somente pelo fator econômico, mas pela junção de situações das quais se destacam desde as formas familiares de cultura escrita, as condições e disposições econômicas, a ordem moral doméstica até as formas de autoridade familiar e as formas familiares de investimento pedagógico.

Desta forma, para Lahire (2004), são necessários para estabelecer uma melhor compreensão do sucesso e/ou insucesso escolar, estudos sobre os aspectos culturais e morais, além dos econômicos, que convergem para a inserção no novo grupo social em que a criança adentra.

Nesse sentido, concordamos com Lahire (2004) quando, ao se referir à valorização dos estudos (ou não) transmitida pelas famílias aos filhos, aponta não se tratar de uma intencionalidade familiar e, mesmo, de um projeto no qual haja estratégias inteiramente dirigidas às escolas. O que nos apresenta é a existência de uma complexa relação família-escola, no bojo da qual há uma série de contradições, omissões e, inclusive, confrontação de perspectivas de socialização, que podem se coadunar ou não para uma adaptação e sucesso na escolarização.

Espera-se da escola uma postura que deve ser medida com cuidado, pois o público social não é o mesmo e a família também não apresenta um perfil homogêneo, sendo que é, conforme Lahire (2004), especialmente entre os alunos dos meios sociais mais pobres que encontramos os índices mais elevados de fracasso escolar. Desta forma, para o autor, a presença das famílias populares na escolarização dos filhos em situação de longevidade e sucesso escolar é pensada pela via da constituição de disposições facilitadoras à adaptação da criança à escola.

Portanto, há que se ressaltar que, se a família e a escola formam redes de interdependências estruturadas por formas de relações sociais, então o "fracasso" ou o "sucesso" escolar pode ser apreendido como o resultado de uma maior ou menor contradição entre elas, do grau mais ou menos elevado de dissonância ou de concordância das formas de relações sociais dentro dessa rede.

Por fim, tomando por análise as contribuições de Lahire (2004) não devemos perder de vista que é necessário fugir de explicações simplistas, como a da carência sociocultural<sup>3</sup> para o fracasso escolar, cujas conclusões estão apoiadas em um modelo genérico e idealizadas de família: a das classes médias e superiores, cujos valores e comportamentos servem de parâmetro definidor, de tal forma que possamos superar análises fundadas unicamente na relação entre o fracasso escolar dos descendentes e sua condição de classe, isto por que os diferentes elementos que possam exercer efeitos sobre o fracasso ou sucesso escolar só têm sentido tomados em uma relação de interdependência, devendo-se atribuir valor relativo aos fatores quando tomados isoladamente.

Não se trata, assim, de apontarmos culpados e inocentes no processo de escolarização, mas de refletir sobre os diferentes papéis e propor ações que envolvam as partes em torno das demandas dos estudantes, pois há uma interdependência que jamais poderá ser escamoteada e

---

<sup>3</sup>Justificar as dissonâncias entre a socialização familiar e a escolar com base nas faltas das famílias que, por sua situação de pobreza, não proporcionavam estímulos suficientes e adequados ao desempenho escolar dos filhos.

um processo de envolvimento entre as instituições familiar e escolar que deve se fortalecer em seus vínculos e propósitos.

Conclui-se que não podemos rotular uma criança pela sua aprendizagem ou não aprendizagem, interesse ou desinteresse pela escola e pelas atividades propostas em sala de aula por um viés preconceituoso e unilateral, considerando que existe um culpado declarado: sua família.

Quanto à atuação docente, cabe destacar a perspectiva de Fullan e Hargreaves (2000) na medida em que afirmam que o papel dos professores deve ser visto a partir, não somente pelo viés acadêmico, mas através dos objetivos sociais e emocionais. Reforçam que, ao professor, esta “[...] cercado por expectativas difusas, culpa e frustração torna-se parte do serviço”. (p. 60). Esses autores chamam a atenção para a cultura escolar que pode assumir um cariz (aspecto) individualista ou cooperativo, dependendo do perfil da escola e das condições postas aos professores.

Para eles, as escolas não têm favorecido o crescimento individual e cooperativo dos professores, embora o local de trabalho dos docentes e dos estudantes seja o ponto de partida fundamental para compreendermos o ambiente social ao qual estão vinculados os estudantes e, neste sentido, apreender as relações econômicas e físicas que podem ou não influenciar a vida escolar dos alunos.

Contribui com essa discussão Alarcão (1996, p.13) que discute a respeito da escola reflexiva. Segundo a autora, a escola reflexiva é em primeira instância: “[...] uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo avaliativo e formativo” (ALARCÃO, 2001, p. 18). Cabe destacar que, nesse processo de dar significado à escola e torná-la realmente reflexiva, é preciso, na perspectiva de Alarcão (2001), que exista um ambiente educador, ou como a própria autora chama a atenção: “um local de vivência da cidadania”. (id.ib)

Neste sentido, Alarcão (1996) considera que existem elementos que contribuem para guiarem a escola, tendo sempre como ponto chave a vivência cotidiana. Desta forma é impossível uma escola pensante e reflexiva onde não haja responsabilidade, respeito à diversidade e à liberdade, aspectos estes que caminham juntos e de forma indissociável, uma vez que, para construir espaços de cidadania tal como se pretende, é fundamental as escolas atentarem para as multiculturalidades presentes nesse ambiente.

Por fim, queremos destacar os estudos de Falsarella e Gesqui, professores deste programa de mestrado, que subsidiaram a elaboração desta dissertação.

Falsarella (2002) contribui com seus estudos sobre o tema relação professor-aluno e verifica que, via de regra, na escola, a preocupação com a ordem suplanta a preocupação com a aprendizagem. A autora também conclui que há um modelo desgastado no que tange à escola e à docência, considerado pouco crítico e de perfil reprodutivo.

Como bem aponta Falsarella (2002), ao nos debruçarmos especificamente sobre os fatores geradores da disciplina/indisciplina no ambiente escolar, devemos estar atentos a algumas características verificadas nessas dualidades das quais vale ressaltar:

- a) A escola permanece aferrada a uma rígida cultura disciplinar;
- b) A escola limita a criatividade e a espontaneidade dos alunos tendo em vista a manutenção da ordem;
- c) Procedimentos didáticos repetitivos e tediosos levam a indisciplina em sala de aula;
- d) Faltam intervenções didáticas envolventes e dinâmicas;
- e) A imposição e a cobrança das tarefas configuram-se como uma maneira de controle dos estudantes.

Concordamos com Falsarella (1996) quando destaca que, “na relação entre aluno e professor, jamais teremos situação neutra, de indiferença, uma vez que a escola, local de trabalho e convivência humana, distingue-se de outras instituições pelo seu propósito, que é o de educar” (p.05).

Quanto às avaliações externas, de que nos valem para analisar o perfil da escola, é importante ressaltar que, historicamente, elas têm sido utilizadas como forma de medição, e o estabelecimento de critérios para sua realização foi se desenvolvendo ao longo do tempo. No caso brasileiro, fomos profundamente influenciados em um primeiro momento pela lógica industrial europeia - século XVIII - e em um segundo momento pelos Estados Unidos da América, em sua onda quantitativista preocupada com a mensuração e objetividade dos dados e resultados muito em voga na segunda metade do século XX. Conforme Gesqui (2014, p. 516), que cita dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 1970:

Após a Segunda Guerra Mundial, observa-se um crescimento exponencial da oferta educativa escolar, o aumento da procura pela escola e a ampliação das políticas educativas globais. Indicadores nacionais sugerem que o Brasil também segue essa tendência [...].

De acordo com Gesqui (2014), as avaliações educacionais em larga escala podem contribuir com a gestão das escolas e, neste sentido possuem algumas peculiaridades, sobre as quais, aliás, não há consenso. Dentre elas se destacam o fato de possibilitar o diagnóstico da situação do desempenho dos alunos e do fluxo escolar e o de articular os resultados a premiações e/ou sanções aos profissionais da educação, além de servir para ampla divulgação à sociedade em geral. Oficialmente, com essas medidas busca-se impulsionar a qualidade educacional.

No entanto, pelo menos no caso do Sistema Estadual de São Paulo (cuja política educacional investigamos), em função da pressão sofrida pelas escolas para apresentar bons resultados no Sistema de Avaliação e Rendimentos do Estado de São Paulo (Saresp) e alcançar as metas do Idesp (que são estabelecidas pela Secretaria Estadual de Educação), observa-se que os resultados obtidos são determinantes na definição de práticas escolares recorrentes e repetitivas, como por exemplo o uso excessivo de simulados. Isso acaba por empobrecer o currículo, uma vez que intervenções pedagógicas mais criativas deixam de ser utilizadas.

A seguir, no capítulo 4, apresentamos e comentamos o Sistema Estadual de Ensino de São Paulo, ao qual a escola investigada é vinculada, e a política educacional que se encontrava implantada pela Secretaria Estadual de Educação entre 2015-2016, quando desenvolvemos esta pesquisa. Apontamos também as vinculações com a política educacional brasileira desenvolvida a partir da Lei de Diretrizes e Bases em vigor.

#### **4. O ESTADO DE SÃO PAULO E SUA POLÍTICA EDUCACIONAL**

Iniciamos o capítulo falando sobre o Idesp, pois, como veremos, é esse índice que, na verdade, direciona o trabalho nas escolas, mais do que qualquer outro instrumento.

Segundo a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), o Idesp tem por objetivo avaliar a qualidade da aprendizagem dos alunos das escolas estaduais paulistas em cada ciclo escolar e, a partir dessa avaliação, fixar metas anuais para o aprimoramento da qualidade da educação e nortear o trabalho da equipe escolar para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem e da gestão educacional.

Nesse sentido, questionar a política educacional e a identidade da escola pública é algo fundamental, pois temos observado tanto na prática docente e no contato com outros profissionais da educação, quanto pela ação da mídia em geral, o discurso de que a situação atual de decadência do magistério vincula-se irrestritamente à má formação de professores como se este elemento sozinho condicionasse todos os demais vinculados ao saber institucionalizado.

No estado de São Paulo inúmeras alterações foram sendo implantadas nas últimas duas décadas na rede oficial de ensino, podendo-se destacar entre elas a Progressão Continuada<sup>4</sup>, medida verticalizada e pouco debatida, foi vista por grande parte dos educadores como um simples mecanismo de “promoção automática” dos alunos. Não obstante, desde que foi celebrado o documento Educação Compromisso de São Paulo (2011), há uma série de demandas e posturas que passaram a contemplar o cenário mais geral da educação paulista.

O Programa Educação Compromisso de São Paulo consiste em um pacto proposto junto à sociedade baseado em metas a serem cumpridas tendo em vista tornar a educação paulista reconhecida no mundo e, portanto com padrão de excelência. Para isto, baseia-se em cinco pilares, os quais são:

- a) Valorização do capital humano,
- b) Gestão pedagógica,
- c) Educação Integral,
- d) Gestão Organizacional e financeira
- e) Mobilização da sociedade.

Neste caso, identificamos um convite ao envolvimento da sociedade nas obrigações do Estado, ou seja, à sociedade é colocada a necessidade de atuar junto com o órgão público como requisito para o sucesso escolar.

---

<sup>4</sup> A Progressão Continuada está alicerçada no estado de São Paulo por meio da Deliberação do Conselho Estadual de Educação/CEE nº 09/97 e pela Indicação nº 08/97.

No que se refere à Progressão Continuada verificamos, com base nos documentos oficiais, que representa uma ação de prevenção ao fracasso escolar na medida em que permitiu a reorganização dos ciclos. Assim, relacionados à Progressão Continuada, temos os ciclos de aprendizagem<sup>5</sup>, os quais rompem com o sistema seriado na medida em que, entende-se, sua duração seria mais maleável e compatível com a aprendizagem dos alunos do ponto de vista individual.

Cabe lembrar que a Progressão Continuada, possibilidade aberta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/1996), não está restrita ao estado mais rico da federação, atualmente são 21 estados que adotam o referido sistema em alguma etapa da Educação Básica<sup>6</sup>.

Com relação à carreira docente, ainda de acordo com a SEE-SP, em um primeiro momento, ainda na década de 1990, houve uma progressiva decadência do *status* de ser professor, das condições salariais que regrediram e do amplo debate sobre a qualidade do ensino-aprendizagem, que teria sido prejudicada pela dita “promoção automática”. Foi a partir do início da década de 2010 que verificou-se a preocupação institucional em experimentar novas metodologias e envolver o público escolar em ações com vistas a dar um salto na relação ensino-aprendizagem.

Não obstante, o percalço continua assustando aqueles que fincaram o pé em sala de aula e insistem em serem professores, afinal, as condições de trabalho continuam decaindo drasticamente, não apenas em termos salariais como quanto à precariedade e desvalorização da profissão, somadas aos direitos da categoria profissional solapados e em permanente reforma pelos governos estadual e federal.

Ao mesmo tempo percebemos uma cisão/divisão entre os professores, que não possuem convicções idênticas quanto ao que estava ocorrendo à época da realização da pesquisa. Segundo a SEE-SP, uma parte criticava e outra apostava nas ações do governo estadual como solução para “[...] um novo modelo de escola e de um regime mais atrativo na carreira do magistério” (SEE-SP, 2011, p.06).

---

<sup>5</sup>Resolução SE-73 de 2014. Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201412290073>> acesso em: 28 jan.2017.

<sup>6</sup> Conforme informações disponíveis em <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/33157/o-dilema-da-progressao-continuada/>> acesso em: 25 nov.2016.



Segundo o Programa Educação Compromisso de São Paulo<sup>7</sup>, era necessário estabelecer uma parceria com a sociedade em prol da melhoria da educação. Dentre suas principais metas, o programa propunha fazer com que a rede estadual paulista figurasse entre os 25 melhores sistemas de ensino do mundo nas medições internacionais, além de posicionar a carreira de professor entre as dez mais desejadas do Estado de São Paulo. Essa posição da SEE-SP nos pareceu bastante ousada, e mesmo utópica, frente às condições com que lidava à época.

No decorrer dos trabalhos de elaboração do Programa, conforme o documento “A nova estrutura administrativa da SEE-SP” (2013), foi estabelecido em conjunto com educadores e funcionários da rede pública paulista, uma proposta com base nas demandas e anseios dos profissionais que trabalham diariamente nas escolas e salas de aula como: a melhoria salarial para professores e funcionários ativos e aposentados, a convocação de concurso público para atender a demanda de profissionais no quadro do magistério, o aprimoramento da gestão pedagógica, a manutenção do Programa Ler e Escrever<sup>8</sup>, novas ferramentas como a Escola Virtual de Programas Educacionais (Evesp<sup>9</sup>), curso para alunos com deficiência etc.

Vale dizer que desde 2011, através do “Programa Educação Compromisso de São Paulo”, buscou-se empreender na pasta da educação paulista uma nova abordagem da educação escolar por meio de escolas vinculadas ao Programa Ensino Integral (PEI), cujo foco é o caráter processual e formativo da educação, estando, por sua vez, em consonância com os artigos 1º e 2º da LDB/1996<sup>10</sup>.

---

<sup>7</sup>“A Nova Estrutura Administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: Por uma Gestão de Resultado com Foco no Desempenho do Aluno” (2013). O documento afirma que a política educacional é constituída pelo Programa Educação – Compromisso de São Paulo.

<sup>8</sup> Programa Ler e Escrever: iniciativa da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, que oferece uma série de recursos para garantir melhores condições de ensino às crianças que frequentam as primeiras séries do ensino na rede pública estadual. Disponível em: <[www.lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaPrograma.aspx?](http://www.lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaPrograma.aspx?)>. Acesso em 25 jan.2017.

<sup>9</sup>A Escola Virtual de Programas Educacionais do Estado de São Paulo (EVESP) foi criada, no âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, pelo Decreto nº 57.011, de 23 de maio de 2011, com a finalidade de oferecer programas educacionais regulares, especiais e de capacitação em situações que requeiram atendimentos a necessidades de grupos específicos da população. Sob supervisão pedagógica da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), desenvolve programas e cursos de acordo com as diretrizes curriculares nacionais e as deliberações do Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/evesp/cursos/NovaExibicao/Sobre.aspx>, Acesso em 26 jan.2017.

<sup>10</sup> Lembrando: LDB Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Cabe aqui reforçar, conforme realça a própria Secretaria da Educação através da Escola de Formação de Professores (Efap<sup>11</sup>), que:

[...] os perfis profissionais dos formandos da escola de formação devem ter como característica o interesse por políticas públicas, já que a formação de professores deve estar contextualizada com as ações mais amplas de governo. Assim, ao formar um curso os técnicos da escola precisam levar em conta as discussões sobre a formação escolar, política educacional, o desenvolvimento profissional dos docentes e dirigentes e a experiência acumulada por todos os envolvidos no processo educacional. (SÃO PAULO, 2014, p.78-79)

Devemos lembrar que o Programa Ensino Integral declara ter por objetivo: “[...] assegurar o desenvolvimento de novas competências, habilidades e atitudes pertinentes à sociedade”. (SÃO PAULO, 2014, p.10). Entretanto, embora acene com um cenário de esperança, precisamos lembrar que o magistério ficou fragmentado e as escolas regulares ainda são predominantes no estado de São Paulo, sendo que as vinculadas ao PEI são em número muito reduzido. Para se ter uma ideia, em 2016, de um total de 5,3 mil escolas estaduais, apenas 533 estavam vinculadas ao sistema integral<sup>12</sup>. Assim, há divergências quanto ao Programa e valeria questionar: Se a intenção é positiva e inclusiva, por que ela se restringe a um universo tão pequeno de alunos?

Além disso, também continua a relação posta pela Progressão Continuada, expressa nas escolas regulares do Estado de São Paulo, estruturada em meados da década de 1990 e direcionada para combater especialmente a evasão escolar (fluxo) e a repetência.

O Programa manifesta a intenção de propiciar aos alunos ferramentas e ocasiões para desenvolver habilidades com vistas a serem efetivamente competentes em suas ações e particularmente na sua profissão almejada. Nesse sentido, os alunos participam de momentos de sensibilização no início do ano letivo quando conhecem vários campos profissionais e escolhem aquele com o que mais têm afinidade, a partir desse mote, estudam e vinculam seus estudos à sua opção.

No Programa de Ensino Integral há na verdade, uma ampliação da grade curricular, com ênfase também na base diversificada do currículo, sem contudo romper com a organização em ciclos, ou seja, permanece nessas unidades escolares diferenciadas a política

---

<sup>11</sup> A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores Paulo Renato Costa Souza (EFAP) foi criada em 2009, com o objetivo de promover o desenvolvimento profissional dos servidores da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/efap/in%EDcio.aspx>. Acesso em 26 jan. 2017.

<sup>12</sup> Conforme informações disponíveis em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/ensino-integral/>> Acesso em: 30/11/2016.

da Secretaria da Educação, preocupada em demonstrar uma escola inclusiva, que teoricamente não expulsa. Mas, a nosso ver, as escolas do Programa Ensino Integral são constituídas por alunos que não apresentam dificuldades de aprendizagem significativas, onde afinal o índice de repetência é ínfimo. Então, não constituem amostra suficiente para demonstrar a preocupação da SEE-SP com a escola inclusiva.

Vale dizer que, de nossa perspectiva, medidas pontuais que abrangem uma minoria de escolas são paliativas e devem ser ou ampliadas ou descartadas. Não podemos ficar apenas testando uma ou outra forma de aplicação do currículo.

Cabe lembrar que, quando falamos em educação, estamos nos referindo, grosso modo, a situações bastante destoantes e complexas nas quais temos, por exemplo, aqueles que não possuem condições para frequentar os bons colégios (particulares ou públicos) e não raras vezes são colocados em situações precárias de aprendizagem, seja simplesmente pelo fator material ou mesmo ligados à formação deficiente da equipe escolar, ao passo que outros têm as melhores condições de estudo – geralmente os de melhor posição social.

Assim, queremos destacar que não comungamos com a ideia de que a saída para o maior sucesso escolar esteja relacionada ao tempo em que os adolescentes ficam na escola. Entendemos que há uma maior burocratização das ações e não necessariamente um ganho nas questões de ensino-aprendizagem.

Não é demais lembrar, amparados em Linhares (1991), que a questão do magistério não deve ser pensada isoladamente e sim associada a outros aspectos essenciais, como a própria crise da escola e da universidade, que é fruto de matrizes técnicas influenciadas pelo sistema econômico capitalista e que impedem a unidade do trabalho pedagógico.

Cabe aqui destacar o posicionamento de Fullan e Hargreaves (2000), segundo os quais as escolas eficientes se envolvem em situações marcadas pela colaboração entre os pares, estando tal circunstância associada a normas e a oportunidades de aperfeiçoamento contínuo, isto é, aprendizagem ao longo da carreira, ao passo que isto caracteriza uma formação docente de qualidade cujos resultados serão vistos no ambiente escolar durante o ano letivo.

Algumas diretrizes estabelecidas pelo próprio estado parecem estar diretamente de acordo com as colocações de Fullan e Hargreaves (2000). Percebemos, por exemplo, ao analisar a Resolução SE-52 (2013, p.02) que ao professor é fundamental “[...] uma formação geral humanístico-crítica, comprometida com a construção e ampliação de uma sociedade mais justa [...] que garanta a todos as mesmas oportunidades de desenvolvimento de suas potencialidades”.

Não obstante, alcançar tal intento de uma escola colaborativa parece difícil quando direcionamos nosso olhar às incumbências dos professores segundo a LDB, em seu Art. 13, que lhes atribui inúmeras tarefas como: participar da elaboração da proposta pedagógica; elaborar e cumprir plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para alunos com menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aulas estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, avaliação e ao desenvolvimento profissional e colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

No entanto, as dificuldades de formação docente não significam que a escola não possa avançar. Queremos dizer com isso que uma feira de Ciências, por exemplo, pode ser aspecto fundamental no processo de aprendizagem docente e discente e de enriquecimento escolar quando bem planejada e feita com envolvimento de todos. Abrimos um aparte para salientar que nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016 ocorreram nas dependências da unidade escolar em análise, eventos que atraíram toda a comunidade e que marcaram a história da instituição e que, portanto, eventos atrativos para a comunidade fazem parte da cultura da escola.

A mudança na relação do homem com o conhecimento vem colocando a escola em destaque nas discussões sobre o desenvolvimento das sociedades atuais, pois saber acessar, produzir e utilizar o conhecimento e a tecnologia tornou-se habilidade fundamental para as pessoas, organizações e países.

Nesse processo, são elementos fundamentais: que se valorize a gestão democrática e o respeito às opiniões e à participação da comunidade escolar. Isso demanda o protagonismo da gestão escolar, uma vez que é de suma importância o papel da gestão na relação que a escola estabelece com as famílias dos alunos no sentido de juntas, escola e família, contribuírem para a transição do aluno do EF I para o EF II, no caso do que buscamos com a presente pesquisa.

Tendo em vista esse ambiente como ponto de partida, no qual há questões subjetivas que marcam o cotidiano escolar e que influenciam diretamente a prática escolar e o próprio contexto da escola em relação a fatores como indisciplina, clima de aprendizagem, relações de empatia entre estudantes e professores, partimos agora, no Capítulo 5, a desvendar as características centrais da unidade escolar em estudo.

## **5. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA INVESTIGADA E DE SEU CONTEXTO**

Localizada em Tatuí, interior do Estado de São Paulo, à Rua Sete de Maio, 828, no bairro São Roque, a escola foi criada pelo Decreto nº 41.785, de 14 de maio de 1997, publicado no Diário Oficial do Estado (DOE) de 16/05/97, para atender a grande demanda de alunos do Ensino Fundamental – 1º Grau – 5ª a 8ª séries.

Conforme os dados fornecidos pela secretária da escola, foi possível constatar que a composição das famílias se organiza de forma nuclear sendo que grande parte destas vivem do trabalho assalariado, ocupando funções no comércio e nas indústrias da cidade e região, a maioria recebe em média dois salários mínimos por mês, são donos dos imóveis onde residem, possuem Ensino Fundamental, alguns chegaram a concluir o Ensino Médio, outros a formação superior.

Através da realização das entrevistas durante a presente pesquisa e a aplicação de questionário com os pais dos estudantes envolvidos pudemos concluir que os pais não possuem o hábito de, espontaneamente, acompanhar o que acontece na vida escolar dos filhos no dia a dia dentro da instituição, salvo quando é solicitada sua presença oficialmente pela unidade escolar. Desta forma, verificamos que quando os mesmos são convocados para as reuniões, a presença é de aproximadamente 85% para o Ensino Fundamental e 65% no Ensino Médio. Esse dado nos leva a ponderar que, talvez, os pais não conheçam os canais de comunicação com a escola, que a escola não os esclareça ou não disponibilize formas de acesso dos pais à escola.

Provenientes de bairros periféricos, da zona rural e do centro da cidade, os alunos que residem longe da escola fazem uso do transporte escolar. O bairro São Roque conta com iluminação pública, água tratada, coleta de lixo, rede de telefonia, transporte coletivo, posto de saúde e imóveis residenciais, uma igreja católica e duas igrejas evangélicas, que auxiliam os moradores e desenvolvem serviços comunitários e sociais.

Em 2016, essa instituição de ensino trabalhava com estudantes do Ensino Fundamental Ciclo II do 6º ao 9º ano e alunos do Ensino Médio do 1º ao 3º ano, em dois turnos, manhã e tarde. Com dez salas de aula em funcionamento atendia aproximadamente 750 alunos, com uma média de 35 alunos no Ciclo II do EF e 40 estudantes no EM.

A escola pesquisada demonstra não ter problemas de superlotação em sala de aula, ou seja, excesso de aluno ocupando o mesmo espaço, pois não ultrapassa o limite médio de 35 e 40 estudantes por sala, estipulado pela Secretaria da Educação no Ensino Básico.

Seguindo as orientações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a qual determina que as unidades escolares da rede pública de ensino devem prever seus horários de ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), a instituição escolar conta com dois horários semanais disponíveis para a execução dessas atividades.

Nesta escola aproximadamente 85% dos professores são efetivos no cargo, e atuam com jornada integral de trabalho, ou seja, quarenta horas semanais e desempenham efetivamente essa jornada na escola, sendo 32 delas diretamente com alunos, mas não se trata de uma escola vinculada ao Programa de Educação Integral.

O conselho de escola está organizado, mas a diretora é detentora da palavra final, todas as decisões ficam em suas mãos. Aqui cabe uma ponderação baseada nos estudos de Lück (2009, p.17):

Na escola, o diretor é o profissional a quem compete à liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados.

Vê-se que, ao contrário do que a autora aponta, confunde-se liderança com autoritarismo nesta escola.

Quanto à formação acadêmica da equipe escolar, a diretora da escola é licenciada em Letras e possui pós-graduação em Gestão Educacional. O PCP também é licenciado em Letras e não tem pós-graduação. Na equipe de professores, 95% têm formação superior e licenciatura plena na área de atuação, exceção feita à professora de matemática, que é licenciada em Ciências. A professora de Ciências é também bacharel em Direito.

Quando da realização da entrevista, a diretora atuava nesta escola havia aproximadamente três anos e o coordenador pedagógico completava cinco anos. Observamos que nos últimos cinco anos, aproximadamente cinco por cento dos professores se removiam, pois residiam em outros municípios, os professores faltavam pouco, os funcionários (agentes de organização escolar) eram mais estáveis, pois residiam no próprio bairro.

O prédio não é novo, mas suas instalações estão conservadas, conta com uma sala de leitura, uma sala de informática e quadra poliesportiva; não possui refeitório, os alunos fazem suas refeições em um espaço do pátio reservado para esse fim.

A equipe de apoio escolar (secretaria, cozinha, limpeza) é constituída por uma secretária designada como “gerente de organização escolar”, seis agentes de organização,

todos efetivos, um cozinheiro (a) com vínculo empregatício junto à Prefeitura Municipal (e não diretamente à SEE) e dois agentes de limpeza vinculados a uma empresa terceirizada.

Em termos de rendimento, pelos dados apresentados, através do Idesp e do Saresp, a escola apresenta grande porcentagem de alunos com baixo resultado de aproveitamento em Matemática e Língua Portuguesa.

A escolha dos dados do Saresp como base está relacionada ao fato de ser uma avaliação externa, padronizada, que, embora não seja formativa, demonstra e evidencia a evolução dos estudantes sistematicamente, sendo suas informações acessíveis para a presente investigação, além disso, utilizar uma avaliação deste cunho pode permitir a comparação *a posteriori* com outras escolas da rede estadual já que a metodologia é a mesma, assim como a prova aplicada, sendo que os critérios são pré-estabelecidos na Matriz Curricular do Saresp. Porém, concordamos com Gesqui (2014, p.524) quando destaca que:

Oferecer uma escola pública de qualidade ultrapassa o treinamento de alunos para testes padronizados e garantia de uma trajetória escolar sem reprovação. Uma escola de qualidade permite ao aluno, no mínimo, pensar e expressar opiniões. A cultura de avaliação e suas consequências permitem isso ao aluno da escola pública.

Portanto, a presente análise nos possibilita confirmar, conforme aponta Gesqui (2014), que há um claro direcionamento das escolas para o atendimento dessa demanda do sistema e um processo de reorganização das mesmas em função de tal contingência.

Aliás, devemos reforçar aqui, que na perspectiva de Fullan e Hargreaves (2000, p.56): “[...] Testes, questionários e exames medem apenas uma porção limitada do desempenho do estudante – pouco informado acerca de atributos como motivação, alegria ou entusiasmo”.

Através dos dados disponíveis no portal da SEE-SP, buscamos traçar os avanços e recuos dos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental Ciclo II, inscritos na instituição escolar nas avaliações externas (Saresp) de 2008 a 2015. Os dados estão disponíveis em [www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br) e foram consultados entre maio e julho de 2016. Com base neles foram elaboradas a tabela de número 1 e os gráficos de número 1 e 2 que seguem adiante. Esclarecemos que os dados contemplados nos Boletins referem-se às áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

**Tabela 1 - Referência dos níveis de distribuição do Saesp.**

LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	
NÍVEIS	9º ANO EF	9º ANO EF
Abaixo do Básico	< 250	< 225
Básico	Entre 250 e 275	Entre 225 e 300
Adequado	Entre 275 e 325	Entre 300 e 350
Avançado	> 325	> 350

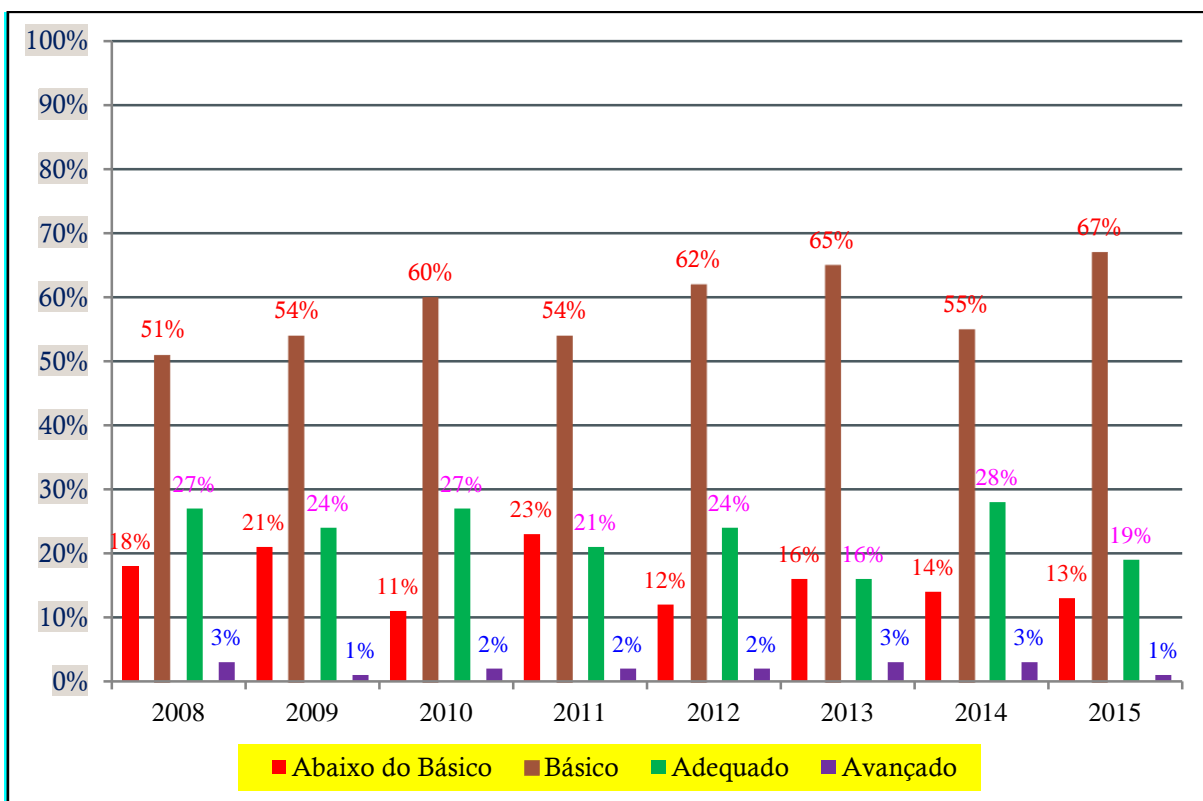
Fonte: Elaborada pelo pesquisador, 2016.

Tomando como base os níveis de referência em Língua Portuguesa e Matemática evidenciados na Tabela 1, observamos que foram considerados:

- ✓ **ABAIXO DO BÁSICO** - Os alunos neste nível demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que estão matriculados.
- ✓ **BÁSICO** - Os alunos neste nível demonstram desenvolvimento parcial dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram.
- ✓ **ADEQUADO** - Os alunos neste nível demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que estão registrados.
- ✓ **AVANÇADO** - Os alunos neste nível demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades além do requerido para a série escolar em que estudam.

Devemos salientar que a SEE-SP, nesse sentido, vem lançando mão no Saesp de questões formuladas segundo a perspectiva mencionada, buscando em suma identificar e classificar os alunos segundo o domínio dos conteúdos, competências e habilidades.

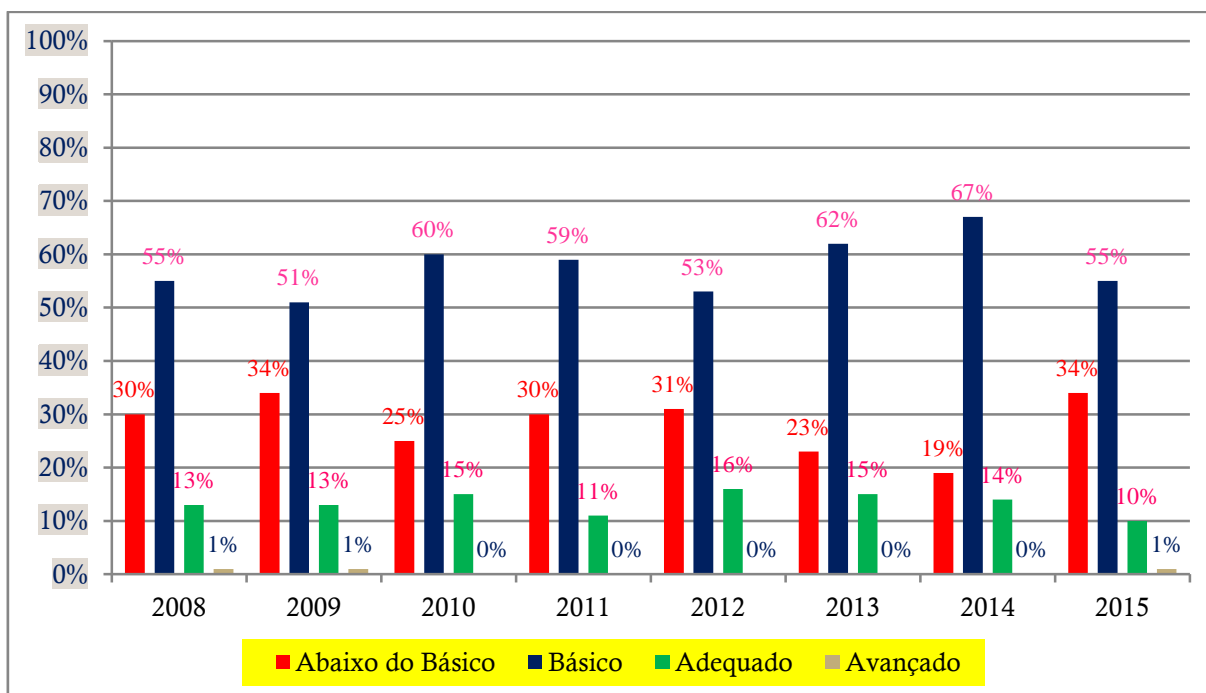




**Gráfico 1 - Distribuição dos alunos por níveis de desempenho em Língua Portuguesa.**

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, 2016.

O Gráfico 1, mostra que no 9º ano do Ensino Fundamental Ciclo II o percentual dos alunos “Abaixo do Básico” tem oscilado de um ano para outro, ficando entre 13% e 23%, entretanto no “Básico” a variação é de 51% a 67%, por outro lado, o nível considerado “Adequado” em Língua Portuguesa tem seu melhor percentual durante os anos de 2008, 2010 e 2014, sendo os dois primeiros 27%, e o último 28%. Conforme podemos observar, nesse período diminui-se o número de estudantes “Abaixo do Básico e Adequado” respectivamente favorecendo o nível “Básico”, enquanto o nível “Avançado” se mantém na casa de 1% a 3%.



**Gráfico 2 - Distribuição dos alunos por níveis de desempenho em Matemática.**

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, 2016.

Conforme os dados apresentados no Gráfico 2, observamos que o percentual de alunos com níveis de desempenho “Abaixo do Básico” em Matemática é de 30% e 34%, o nível “Básico” tem se mantido entre 50% e 68%, o desenvolvimento “Adequado” tem estado abaixo de 20%, com melhor rendimento em 2012, (16 pontos percentuais). O “Avançado” tem se situado em 1%.

Como bem salienta Gesqui (2014), as escolas regulares estão buscando paulatinamente acabar com o percentual de alunos abaixo do básico. Por sua vez nas escolas de Ensino Integral a preocupação central se desloca, via de regra, para que todos os alunos migrem do básico para o adequado, não apenas zerando o número de alunos que se encontram abaixo do básico, como diminuindo a quantidade daqueles alunos que se encontram no básico.

Como docente integrante da rede estadual, percebemos, através de observação diária e do acompanhamento em reuniões para orientação pedagógica na Diretoria de Ensino, que o Saresp tem alterado a rotina nas escolas, nas quais há uma política interna de estímulo ao desenvolvimento de habilidades pelos alunos durante o ano com foco nas avaliações do Saresp, sendo que há escolas que apresentam uma organização especial voltada ao atendimento dessa avaliação externa, na qual são utilizados simulados, elaboração de questões no padrão do Saresp e utilização dos Relatórios Pedagógicos do Saresp para preparação de pautas de Atpc e/ou para preparação de provas bimestrais internas, com o objetivo de familiarizar alunos e professores com as demandas da avaliação externa. Isso leva ao risco de a avaliação externa suplantar a preocupação com a aprendizagem dos alunos. A escola é

instada a voltar-se mais ao treino dos alunos para responder questões do que ao ensino e aprendizagem propriamente ditos.

No Capítulo 6, procedemos à apresentação das informações de campo, tecemos comentários e damos início às análises.

## 6. APRESENTAÇÃO DE DADOS COLETADOS EM CAMPO

Nesta parte são apresentados os dados coletados em campo junto aos diferentes participantes dessa pesquisa, por meio de: entrevistas realizadas com a diretora da escola e com o professor coordenador pedagógico (PCP) e questionários aplicados a pais ou responsáveis, a alunos e a professores. Todos os instrumentos utilizados encontram-se em anexo.

### 6.1. Equipe gestora

O desenvolvimento dessas entrevistas, em momentos distintos, buscou conhecer o cotidiano do grupo de gestores (reduzido à diretora e ao PCP) da instituição pesquisada, o material foi constituído contemplando aspectos que entendemos serem importantes para a organização do espaço escolar como: formação acadêmica, tempo de experiência na função, formação continuada dos gestores, planejamento das atividades pedagógicas, em especial, daquelas para receber os alunos recém-chegados, e o relacionamento com os professores e familiares dos alunos.

Podemos destacar como primeiras impressões:

a) A diretora quando contatada se mostrou acolhedora, disse que participaria da entrevista sem nenhum problema, que seria uma honra contribuir com esse trabalho, mas precisaríamos marcar o dia e o horário em que ela estivesse disponível para nos atender. Vários dias e horários foram marcados, remarcados e/ou cancelados, depois de várias tentativas conseguimos obter êxito e a diretora nos atendeu. No decorrer da entrevista pareceu-nos observar certa insegurança desta voluntária em participar da pesquisa.

Conforme a entrevista tomava corpo foi possível notar que a gestora não tinha total conhecimento da instituição a qual administrava, o que pode ser evidenciado na descrição que fazemos mais à frente.

b) O PCP, assim que fizemos o convite para participar desse projeto, o aceitou desde que tivesse o consentimento da diretora, o qual foi obtido e a entrevista realizada. De antemão, um aspecto que pudemos observar foi à falta de iniciativa deste membro da equipe gestora para organizar a recepção aos alunos, envolvendo professores e pais.

Conforme acordo firmado junto ao grupo de gestores, decidiu-se que a primeira a ser entrevistada seria a diretora da escola. As perguntas da entrevista abordaram os dados pessoais de cada um dos entrevistados, bem como suas opiniões sobre a recepção dos alunos e outros assuntos correlatos.

Nesse sentido, quando indagada sobre a situação funcional, a diretora informou ser efetiva no cargo, aprovada em concurso público, com formação inicial em Língua Portuguesa e contava com pós-graduação em Gestão Educacional. Destacou que atuou como professora de línguas durante vinte anos até assumir o cargo de diretora de escola, no qual atua há três anos.

Por sua vez, o professor que atua na função de coordenador pedagógico (PCP)<sup>13</sup> foi enfático ao afirmar que possui formação em Língua Portuguesa, Inglês e Espanhol, não possui curso de pós-graduação e nem extensão universitária, desenvolve suas atividades na rede pública de ensino aproximadamente há trinta anos, dos quais quinze anos atuando na atual instituição, sendo cinco à frente da coordenação pedagógica.

Após as formalidades pessoais e profissionais focamos nossa entrevista em questões que priorizavam principalmente as propostas que norteavam o trabalho pedagógico da escola, quais sejam, que ações são priorizadas pela equipe gestora em relação ao acolhimento aos alunos que iniciam o 6º ano do Ensino Fundamental Ciclo II e como se efetiva a participação das famílias na vida escolar de seus filhos.

Entendemos que a organização do espaço educativo está ancorada na capacidade de mobilização e comprometimento da equipe gestora que busca desenvolver coletivamente a participação ativa e competente do grupo de atores que compõe o cotidiano escolar.

Quando questionados se a equipe escolar planejava e desenvolvia atividades para recepcionar os alunos no início do ano letivo, e se havia alguma preocupação em especial com os alunos que iniciavam o Ciclo II, vimos que a primeira entrevistada:

*“[...] apontou que a instituição de ensino se organizava para receber os estudantes no início do ano que antecede as aulas, confeccionando cartazes desejando boas vindas aos recém-chegados e ressaltou que o estabelecimento de ensino oferecia palestras aos pais orientando-os sobre as regras de funcionamento da escola (entrada e saída), uso de uniforme, as faltas e atestado médico”. (DIRETORA)*

O segundo a contribuir com a pesquisa afirmou que:

*“sim, planeja [...] os pais são recebidos no primeiro dia de aula, onde há conscientização a respeito das mudanças que ocorrem nesse novo ciclo, pois são várias áreas de conhecimento, sempre há uma preocupação especial, porque ele é um ensino diferenciado. É um ensino diferente do qual eles estavam vendo”. (PCP)*

---

<sup>13</sup>No Sistema Estadual de Ensino de São Paulo não há cargo efetivo de Professor Coordenador Pedagógico, nem obrigatoriedade de habilitação em pedagogia.

Observa-se, nas falas da diretora e do professor coordenador certo desencontro que revela que não ocorre uma efetiva comunicação entre os membros da equipe gestora em relação ao desenvolvimento das atividades para recepcionar os estudantes no início do ano letivo. Portanto, a falta de diálogo consiste em pleonasma para justificar o hiato que separa a organização administrativa da interação pedagógica.

Através das informações obtidas por meio das entrevistas, pode-se perceber que os membros que compõem o grupo de gestores da instituição de ensino encontram dificuldades para pensar em novas formas de se relacionar com o contexto escolar, contrariamente ao que afirma Glatter (1999): “[...] antes de tudo, vale insistir na necessidade de investir na inovação, pois do contrário as forças naturais da inércia provocarão o seu desaparecimento” (p.144).

Vale lembrar, amparados em Glatter (1999), que a gestão escolar não pode ser vislumbrada como uma função extremamente técnica, separada do caráter e da perspectiva educacional: “a gestão deve ser tomada como uma atividade que pode facilitar e estruturar a definição de objetivos e que pode dar-lhe expressão prática” (p. 147).

Ao serem indagados se existia alguma preocupação especial com os pais dos alunos que iniciam o EF II, e se a escola procurava conhecer as famílias desses estudantes, ambos afirmaram que sim. “São orientados através de conversas”, respondeu a diretora. A esse respeito concordamos com Lück (2009, p.17) quando questiona a ação de um bom diretor que, na sua perspectiva, deve “[...] conhecer quais os desafios que a sociedade apresenta”. A curta resposta da Diretora não demonstrou tal conhecer.

Segundo o PCP, “Os pais e os alunos são orientados porque é uma nova mudança de hábitos que eles têm que adquirir; a escola busca manter contato com os pais por meios telefônicos, de reuniões pedagógicas e das Atpcs”. Na verdade, observamos nesta resposta uma distorção na utilização das Atpcs, que deve ser voltada à formação docente e não ao atendimento às famílias.

As perguntas, embora apresentadas no mesmo formato aos dois participantes tiveram respostas incongruentes. Ao apontarem que as orientações se configuravam por meio de conversas pessoais, de meios telefônicos e das já tradicionais reuniões pedagógicas para apresentar o rendimento escolar, observou-se que a escola não patrocinava o que Glatter (1999) chamou de grande “complexidade metodológica” (p.148). “[...] a escola é vista como sendo composta por grupos com culturas separadas e distintas e sistemas de valores interagindo entre si” (GLATTER, 1999, p.151).

No decorrer das entrevistas buscamos saber, junto aos gestores, se as famílias dos alunos matriculados naquela escola costumavam acompanhar e participar da vida escolar de seus filhos.

Conforme a diretora:

*“[...] os pais, uma parte, ahhhh!, se é que a gente pode chamar de participação no caso, né (rs...), eles procuram a escola quando precisam retirar os filhos mais cedo da escola, quando eles vêm atrás do boletim, quando vem atrás de vaga, quando vem atrás de transferência”.*  
(DIRETORA)

Devemos lembrar que, segundo Lück (2009, p.15), discutir as competências da educação vinculadas ao diretor envolve adotar “[...] em sua atuação de gestão escolar uma visão abrangente de escola, um sistema de gestão escolar e uma orientação interativa, mobilizadora dos talentos e competências dos participantes da comunidade escolar, na promoção de educação de qualidade”, o que não transpareceu na fala da diretora.

No entanto, o envolvimento de todos os agentes do processo escolar é fundamental na medida em que, para alcançar uma perspectiva interativa e integradora, deve-se articular e englobar as várias dimensões da gestão escolar e das ações educacionais, e nesse sentido, preocupar-se com “[...] a integração, coerência e consistência entre todas as dimensões e ações do trabalho educacional, com foco na realização do papel social da escola” (LÜCK, 2009, p.15).

Segundo o Coordenador Pedagógico, “as famílias participam através de reuniões pedagógicas, reuniões de pais e quando são convocadas”. Quando estamos falando da integração escola–família–comunidade envolvemos, na perspectiva de Lück (2009), uma relação que anda de braços dados. A esse respeito à própria LDB levanta que é preciso considerara “articulação com as famílias e a comunidade, assim como a criação de processos de integração da escola”. (LDB, 1996, art. 12).

Ao abordarmos se o horário de reuniões pedagógicas que o estabelecimento de ensino disponibilizava para que os familiares pudessem participar era compatível com a possibilidade de comparecimento dos pais, e se essas assembleias eram planejadas com antecedência e quais assuntos normalmente eram tratados nesses encontros, nas palavras proferidas pela diretora “Sim, essas reuniões são articuladas pela coordenação pedagógica para tratar sobre indisciplina, ausências injustificadas”. Cabe apontar aqui, de acordo com Lück (2009, p.133):

A focalização sobre a “indisciplina” dos alunos, tal como é comum, com forte conotação reativa e não educacional e responsabilização do aluno pelo seu comportamento, sem consideração e análise dos fatores pedagógicos condicionantes desse comportamento, expressa uma racionalidade negativa a respeito.

Nas palavras do coordenador:

*“Essas reuniões são organizadas pela equipe gestora para falar sobre a parte pedagógica e disciplinar dos alunos, esses encontros ocorrem em horários compatíveis com a disponibilidade dos pais, e se eles não comparecerem são chamados em horário adverso, conforme a situação de cada um”.* (PCP).

Partindo desses questionamentos observou-se que a forma estabelecida pela unidade escolar para assegurar a participação dos familiares era constituída por diferentes variáveis, conforme está evidenciado pelas respostas oferecidas na entrevista. No entanto, essas variáveis podem ser resumidas a três pontos:

- a) informe sobre notas;
- b) problemas de indisciplina;
- c) questões burocráticas.

Além disso, esse relacionamento revela na fala do grupo de gestores, que os pais buscam a escola no momento em que precisam de atendimento burocrático (transferência para outra escola, boletins de notas) ou porque são convocados para tratarem de indisciplina ou entrega de notas.

Como se observa, essas ações não implicam em verdadeiro envolvimento dos pais, ou seja, implicam em um envolvimento apenas quando surgem problemas. Ainda, sobre a organização das reuniões, ficou comprovado que não ocorre uma articulação entre a diretora e o membro da coordenação pedagógica, pois a diretora afirma que a “coordenação é a responsável pela formatação dessas reuniões”, enquanto que o representante pedagógico aponta que a responsável é a equipe gestora.

Ao indagarmos se os familiares dos alunos eram recepcionados nas reuniões no início e durante o ano letivo, se os pais tinham a oportunidade de manifestar-se dando suas opiniões e se os gestores e professores, quando procurados, atendiam os pais de acordo com suas necessidades, observamos um distanciamento da questão. A diretora resumiu-se a dizer que “os alunos são bem recepcionados”. Nesse sentido concordamos com Lück (2009, p.102) quando menciona que:



*Essa cultura de distanciamento do diretor em relação à ação pedagógica está associada à cultura do individualismo e do corporativismo comumente registrados em nossas escolas, cujo antídoto é, por certo, o fortalecimento da noção de que todos estão a serviço da melhoria da qualidade do ensino e de que essa melhoria é processo dinâmico que demanda ação conjunta e colaborativa, assim como o desenvolvimento da competência dos professores na realização desse trabalho, que pode ser facilitado pelo feedback de outro profissional.*

O professor coordenador pedagógico estendeu-se um pouco mais, dizendo:

*“No início do ano letivo eles são recepcionados através de conscientização e por meio das reuniões de pais que são realizadas durante todos os bimestres [sic], nesses encontros os pais podem se manifestar, dar opinião. Porém aqueles que não compareceram são atendidos pelos docentes sempre que precisam, pois a escola está de portas abertas para receber os pais”.* (PCP)

Buscamos averiguar em qual medida se estabelece a ação-atuação das pessoas na escola, a exemplo da equipe gestora composta por diretor e coordenador, na tomada de decisões e no contato com o outro. Questionados se a escola mantinha uma relação dialógica com os alunos e seus familiares, e como esses momentos aconteciam, se a instituição de ensino propunha outros momentos de encontro com os familiares, conforme relatado pelos gestores, “a escola mantém uma relação de diálogo com os alunos, no entanto, com os familiares dentro do possível, quando consegue encontrá-los”. (DIRETORA). “Acontece através das reuniões pedagógicas, através da reunião de pais, através da conscientização, nos Atpcs”. (PCP) Não foram dados maiores detalhes.

Alarcão (2001, p. 20-25) nos aponta aspectos fundamentais para a boa vivência cotidiana no ambiente escolar, sendo que neste caso é interessante salientar aquilo que a autora coloca como a “centralidade das pessoas na escola e o poder da palavra”. Outra reflexão possível é em relação à “liderança, racionalidade dialógica e pensamento sistêmico” que envolve, segundo Alarcão (2001), a valorização das potencialidades individuais bem como do grupo envolvido na unidade escolar. Tais pontos não nos pareceram ser observados nesta escola.

Quanto aos momentos de encontros diferenciados pode-se observar que o estabelecimento de ensino utiliza, segundo a diretora, a proposta elaborada pela SEE “Um dia na escola de meu filho”<sup>14</sup>: [...] “Ah, a Secretaria de Educação propõe dois encontros de pais

---

<sup>14</sup> O Projeto “Um dia na escola do meu filho” faz parte do Programa Educação – Compromisso de São Paulo e tem o objetivo de ampliar a participação das famílias na rotina escolar dos filhos. A primeira iniciativa aconteceu em novembro de 2011.

durante o ano né, que eles [sic] colocaram até no calendário nosso [no qual] consta dois dias de reunião com os pais na escola”. (DIRETORA)

Conforme destaca o Coordenador: “[...] a escola propõe viagens, excursões nos finais de semana, sempre está de portas abertas para receber os pais”.

Ora, um atendimento diferenciado não pode se reduzir a reuniões em que a escola entrega notas e os pais as verificam. Muito menos, uma relação dialógica se estabelece por meio de apenas dois momentos programados pela secretaria de educação. Entendemos que um atendimento diferenciado em uma reunião, por exemplo, é um momento de socialização maior com as famílias, em que as famílias venham a conhecer e participar da vida escolar de seus filhos de forma ampla, ouvindo e sendo ouvidas.

Os processos educacionais se desenvolvem em vários contextos, formais ou não, portanto, o trabalho de articulação coletiva contribui para promover um ambiente participativo, onde gestores e professores em conjunto e com espírito de equipe ampliem seu trabalho pedagógico, envolvam alunos e pais e promovam as transformações necessárias, colocando em relação os sistemas de ensino, as famílias e o cotidiano da escola.

Pode-se deduzir, pelas palavras da diretora e do professor coordenador pedagógico, que não há preocupação com a articulação entre os componentes da comunidade escolar (principalmente entre professores e pais) em prol da aprendizagem dos alunos, a começar pelo acolhimento quando começam o 6º ano.

Na ausência de um trabalho coletivo e de uma reflexão mais aprofundada, essa postura pode levar a culpar os próprios alunos e suas famílias pelo baixo desempenho escolar, haja vista a alta porcentagem de alunos no nível “Abaixo do Básico” no Saresp.

Neste sentido, concordamos com Falsarella (2008) quando afirma que não podemos rotular o aluno como incapaz por não aprender por conta de sua família, quando muitas vezes é a própria escola que não estabelece esse laço de pertencimento entre a família e a instituição escolar.

A família e escola desempenham papéis fundamentais na sociedade para formação do ser humano. Como destaca Lahire (2004), a presença das famílias na escolarização dos filhos em situação de longevidade e sucesso escolar é pensada pela via da constituição de disposições facilitadoras à adaptação da criança à escola, preocupação esta que não observamos por parte da equipe gestora dessa unidade escolar.

## 6.2. Pais ou responsáveis

Procuramos conhecer o grau de formação, atividade laboral, horário de trabalho e renda familiar, estado civil participação nas atividades desenvolvidas pela escola e na organização escolar.

Para a realização desse trabalho, buscamos compreender a forma como as famílias são constituídas, como se organizam, como se relacionam com a escola.

Conforme os dados apresentados na Tabela 2, o grupo de sujeitos que aceitou participar da pesquisa foi representado da seguinte forma: cinco pais e quinze mães; destes, treze (cinco pais e oito mães) declararam idade entre 28 e 63 anos; sete mães não declararam a idade.

**Tabela 2 – Identificação e idade dos pais.**

Característica	Nº	Idade 21 a 30	Idade 31 a 40	Idade 41 a 50	Idade 51 a 60	Acima de 60 anos	Não apontaram
Pai	5	1	2	1	-	1	-
Mãe	15	2	4	2	-	-	7
Responsável	-	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>7</b>

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, 2016.

O que mais chamou a atenção foi que tanto entre os pais como entre as mães, conforme observamos na Tabela 2, a idade média é de 31 a 40 anos. Isto é particularmente importante se considerarmos que compõem um grupo social formado por pessoas em idade ativa no mercado de trabalho e com uma longa expectativa laboral pela frente.

O questionário foi aplicado em um dia de reunião marcado pela escola para o fechamento do primeiro bimestre do ano letivo em vigência, quando os pais são convocados para participar desse evento. Como podemos observar, a presença feminina é a maioria, concluímos que, como de praxe, a mãe é a principal responsável pelo acompanhamento da vida escolar dos filhos.

**Tabela 3 – Motivo da escolha e matrícula nessa escola.**

Características	Números de pais que responderam
Por indicação de outras pessoas	03
Por ser considerada uma boa escola	14
Por ficar perto de minha residência	01
Por ser uma escola pequena	01
Não respondeu	01
<b>Total</b>	<b>20</b>

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, 2016.

Os dados da Tabela 3 demonstram que, para a maioria dos participantes, o motivo mais forte que influenciou na escolha dessa escola para matricular seus filhos se deve ao fato de ser considerada uma boa escola pela comunidade, outros foram levados pela indicação de amigos, porém alguns dos sujeitos apontaram que escolheram por ser uma instituição pequena e por se localizar nas proximidades de casa, de que deduzimos que isso facilitava o acesso à escola e, conforme depoimento informal de alguns pais facilitava também a comunicação (extraoficial) com os inspetores de alunos (ou conforme denominação atual, agentes de organização escolar), que são moradores do bairro. Mesmo não sendo objeto desta pesquisa, o papel do inspetor de alunos mostrou-se relevante na comunicação escola-família e muito valorizado pelos pais participantes, talvez porque se sintam mais à vontade e menos inseguros.

Parece-nos que a comunicação não oficial suplanta a comunicação pedagógica oficial (não) promovida pelos componentes da equipe gestora.

O fato de a maior parte dos pais declararem que escolheram esta instituição para matricular os filhos por ser “uma boa escola” causou estranheza, haja vista o alto índice de alunos que se encontram “Abaixo do Básico” em Língua Portuguesa e, principalmente em Matemática, no Saresp. Isso levanta a possibilidade de os pais não serem informados pela escola quanto aos resultados obtidos pela instituição em avaliações externas.

**Quadro 1 – Distribuição de número e percentagem do grau de instrução dos pais.**

Grau de instrução	Nº	%
Ensino Fundamental	3	15
Ensino Fundamental Incompleto	5	25
Ensino Médio	8	40
Ensino Médio Incompleto	2	10
Ensino Superior	2	10
Ignorado	0	0
Total	20	100

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, 2016.

Observando os dados dos sujeitos relacionados no Quadro 1, foi possível notar que o Ensino Médio foi completado por 40% dos pais que aceitaram responder o questionário, no entanto 10% não chegaram a concluí-lo. Já, o Ensino Fundamental Ciclo II, foi cursado por 15% dos sujeitos pesquisados e 25% não concluíram. No Ensino Superior 10% obtiveram êxito.

**Quadro 2– Distribuição de número e percentagem do rendimento mensal das famílias.**

<b>Renda familiar</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Um salário mínimo	01	5
Até 2 salários mínimos	06	30
Até 3 salários mínimos	09	45
Até 4 salários mínimos	02	10
Acima de 4 salários mínimos	01	5
Sem remuneração	01	5
Total	20	100

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, 2016.

Analisando as informações do Quadro 2, referente à remuneração mensal das famílias que aceitaram responder as perguntas deste questionário, pudemos verificar que 45% dos respondentes disseram obter um pagamento mensal de três salários mínimos, 30% responderam que no final de cada mês trabalhado recebem em média dois salários, 10% afirmaram ganhar acima de quatro mínimos, outros 5% asseguraram possuir rendimento de apenas um salário e 5% não responderam.

**Quadro 3 – Distribuição de número e percentagem do horário de trabalhos das famílias.**

<b>Período</b>	<b>Horário</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Turno 1	06h00min às 14h00min	04	20
Turno 2	14h00min às 22h00min	01	5
Turno 3	22h00min às 06h00min	00	0
Horário comercial	08h00min às 18h00min	09	45
Outro		04	20
Não respondeu		02	10
Total		20	100

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, 2016.

Buscando compreender o tempo que os pais dispõem para acompanhar a vida escolar dos filhos, pudemos inferir que, se a escola não flexibilizar seu horário de atendimento às famílias, dificilmente poderá tê-las como parceiras no desenvolvimento educativo dos alunos, uma vez que, um número considerável de pais tem ocupação profissional incompatível com o período de funcionamento da instituição de ensino. Esta afirmação pode ser observada no Quadro 3, onde demonstramos que 45% dos representantes familiares disseram trabalhar no horário comercial, 55% afirmaram ter suas ocupações laborais em horários diversificados.

**Quadro 4 – Distribuição de número e percentagem do estado civil dos pais.**

Estado civil	Nº	%
Casados	14	70
Moram juntos	00	00
Solteiro	00	00
Divorciados	05	25
Não respondeu	01	5
Total	20	100

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

A análise do questionário representado pelo Quadro 4 coloca em evidência que a maior parte das famílias é constituída de forma tradicional. Quanto à composição familiar pode-se observar que 70% são formadas por famílias denominadas nucleares (pai, mãe e filhos), 25% dos pais disseram ser divorciados e 5% não responderam.

**Quadro 5 – Distribuição de número e percentagem de atividades oferecidas pela escola.**

Atividades oferecidas pela escola	Nº de resposta assinalada	%
Festas anuais.	03	15
Homenagem a mães e pais.	04	20
Palestras.	02	10
Atividades esportivas,	07	35
Reunião para entrega de notas.	18	90
Plantões pedagógicos.	03	15
Passeios.	08	40
Exposições de trabalho.	09	45
Gincanas.	01	5
Festival.	00	0
Não responderam.	02	10

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

O total de respostas não corresponde a 100% porque cada item foi calculado sobre o total de 20 pais.

Conforme os dados analisados no Quadro 5, ao responder a essa questão os participantes podiam marcar mais que uma resposta, podemos observar que 15% dos participantes apontaram que são promovidas festas anuais, homenagens aos pais foi lembrado por 20% dos respondentes, 10% registraram palestras, 35% disseram vivenciar atividades esportivas na escola, reuniões para entrega de notas foi assinalado por 90% dos responsáveis em questão, 15% tomam conhecimento por meios de plantões pedagógicos, outros 40% dos sujeitos indicaram passeios e 45% apontaram que vivenciam a vida escolar dos filhos por meios de exposições de trabalho promovidos pela instituição, gincana foi lembrada por 5% e 10% não apontaram nenhuma resposta. No entanto, interessa notar que a principal atividade lembrada foi “reunião para entrega de notas” (90%), atividade de cunho tradicional de todas

as escolas, a maior parte das demais atividades apontadas são de cunho social (passeios, exposições etc). Apenas três pais (15%) apontaram “plantões pedagógicos”, que seriam os mais voltados ao acompanhamento da vida escolar dos alunos por parte dos pais.

**Quadro 6 – Distribuição de números e percentagem de participação na vida escolar dos filhos.**

Meios de participação	Nº de respostas assinaladas	%
Tarefas	17	85
Pesquisas	17	85
Trabalhos	19	95
Outras	00	0
Não respondeu	01	5

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, 2016.

No Quadro 6, ao responder a essa questão, os participantes também podiam marcar mais de uma resposta. Portanto, mais uma vez, o total de respostas não corresponde a 100% porque cada item foi calculado sobre o total de 20 pais.

Conforme os dados apresentados foi possível constatar que 85% dos pais participam da vida escolar dos filhos por meios de tarefas, 85% apontaram pesquisas e 95% afirmaram participar através de trabalhos, 5% não responderam. O que significa que, apesar de não participarem de plantões pedagógicos (ou a escola pouco oferecer essa possibilidade), a grande maioria acompanha tarefas, pesquisas e trabalhos que os filhos realizam em domicílio.

**Quadro 7 – Distribuição de números e percentagem de presença dos pais na escola.**

Presença dos pais na escola	Nº	%
Sim	13	65
Não	05	25
Não respondeu	02	10
Total	20	100

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, 2016.

Considerando os dados coletados, verificamos junto ao Quadro 7, que 65% dos pais apontaram que a escola solicitou sua presença para conversar com os professores e a coordenação pedagógica, 25% não se manifestaram e 10% preferiram não opinar. Como esse questionário foi aplicado durante a reunião de fechamento do primeiro bimestre do ano letivo de 2016, pode ser que os pais ou responsáveis tenham considerado esta convocação para reunião como “solicitação da presença” e não outros tipos de conversas desenvolvidas junto aos professores.

**Quadro 8 – Envolvimento na vida escolar do (s) filhos.**

Características	Número de respostas	%
Preocupação com a vida escolar do (s) filhos	12	60
Preocupação com o rendimento escolar	02	10
Incentivo aos estudos	03	15
Não participam	01	5
Não respondeu	02	10
Total	20	100

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, 2016.

Conforme os dados evidenciados junto ao Quadro 8, observamos que 70% dos pais afirmaram que participam da vida educacional de seus filhos por terem preocupação com o rendimento escolar, 15% para incentivá-los ao estudo, enquanto 5% apontaram que não participam e 10% não responderam.

Seja preocupando-se com a vida escolar, com o rendimento ou incentivando os estudos, o que temos é que 85% dos pais ou responsáveis demonstram interesse no aproveitamento escolar dos filhos.

**Quadro 9 – Distribuição de números e percentagem de desenvolvimento escolar.**

Rendimento escolar dos filhos	Nº de pais que responderam	%
Satisfeito	13	65
Muito satisfeito	05	25
Insatisfeito	00	00
Preocupado	01	5
Não respondeu	01	5
Total	20	100

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, 2016.

Observando os dados dos sujeitos no Quadro 9, pode-se aferir que 90% dos pais asseguraram estar satisfeitos e muito satisfeitos com o desenvolvimento escolar de seus filhos; no entanto 5% se dizem preocupados, porém não esclarecem o motivo de tal inquietação e 5% não responderam.

**Quadro 10 – Distribuição de números e percentagem da organização escolar.**

Características	Nº	%
Ótimo	14	70
Boa	03	15
Ruim	02	10
Não responderam	01	5
Total	20	100

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, 2016.

Considerando os dados obtidos e disponibilizados pelo Quadro 10, observamos que 85% dos sujeitos que aceitaram participar dessa pesquisa considerou a organização da



instituição escolar onde seus filhos estudam ótima e boa, 10% apontaram ser ruim e 5% não responderam.

Conforme podemos observar por meio dos respondentes dessa questão, ficou evidente que 85% dos participantes não aventam a possibilidade de participar do desenvolvimento pedagógico oferecido pela instituição educativa aos seus filhos, pois suas concepções sobre participação parecem estar mais voltadas às atividades de cunho social proporcionados pela escola do que às atividades pedagógicas propriamente ditas.

Sintetizando os dados referentes aos pais, temos o seguinte. Na composição familiar, 70% dos sujeitos pesquisados se denominaram casados; no entanto, 25% divorciados, e 5% não responderam. O quadro revela a predominância do retrato social de um grupo no qual o padrão de família burguês ainda é dominante, mas não único.

Quanto a isso, devemos esclarecer que a família atual apresenta novos e múltiplos formatos e rearranjos em termos de união, de estilo de moradia, entre outros, o que pode ser um fator diferenciador para o universo das crianças, mas não é fator único determinante do seu fracasso ou sucesso escolar.

Embora a literatura sobre o assunto seja modesta, enfatizamos, crianças que possuem pais divorciados não apresentam índice maior ou menor, proporcionalmente, de problemas vinculados ao ambiente escolar do que aquelas que possuem o modelo de “família perfeita”.

Partindo desse conceito, concluímos que há uma série de estigmas em torno dessa questão de modelo familiar e, por que não dizer, “preconceito” em relação aos casos de pais que não vivem juntos e ao futuro incerto de seus filhos. Na verdade, acreditamos que é preciso romper com padrões pré-concebidos de família. Como bem retrata Falsarella (2008, p.34): “Tal como existia no século XIX, patriarcal, celebrada e santificada, a família já não existe”.

Segundo Falsarella (2008, p.36) para uma melhor interpretação da família devemos considerar uma definição mais abrangente. Assim:

O que define a nova família são as funções desempenhadas por seus membros em suas inter-relações, suas características de lealdade, afeição e pertinência, sendo que nenhuma configuração familiar pode ser considerada melhor ou pior do que a outra.

As famílias investigadas nesta pesquisa, em sua maioria, não possuem um perfil que comprovam a participação presencial em situações de aprendizagens de seus filhos na escola,

mas buscam acompanhar as atividades pedagógicas que estão sendo desenvolvidas por meio das tarefas, pesquisas e trabalhos desenvolvidos em casa e da participação em reuniões.

Entendemos que para esses pais a concepção de participação familiar na vida escolar de seus filhos está mais relacionada a atividades que podem ser desempenhadas em casa ou em locais fora da escola e no atendimento a convocações, do que àquelas propriamente ditas realizadas no cotidiano interno do estabelecimento de ensino.

Cabe enfatizar, de acordo com os Indicadores de Qualidade na Educação (2004), resultado da parceria entre inúmeras instituições governamentais e não governamentais<sup>15</sup>, as quais visam compreender a realidade das escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio do país tendo em vista a eficácia da educação, o acesso e permanência dos alunos na escola envolvem diversos elementos, dos quais podemos destacar:

- a) Atenção especial aos alunos que faltam;
- b) Preocupação com o abandono e a evasão;
- c) Atenção aos alunos com alguma defasagem de aprendizagem.

Partindo desses elementos, é importante enfatizar que a escola pública é um fator que pode ser diferenciador na trajetória de vida dos alunos, e marcar um projeto de vida produtivo, especialmente para crianças e adolescentes de baixa renda, facilitando uma formação adequada para alcançar o desenvolvimento profissional e pessoal.

Nesse sentido, observa-se que a escola, dependendo de sua postura e características, poderá possibilitar o desenvolvimento de sentimentos positivos que alimentam o contato com a clientela atendida, ou pelo contrário, pode levar à formação de sentimentos de aversão à escola.

No caso desta pesquisa, observamos uma escola diferenciada, pois tem grande potencial no que se refere à integração com as famílias, uma vez que estas tiveram acesso à educação básica: somando-se os pais que cursaram o Ensino Fundamental e o Ensino Médio temos uma porcentagem superior a 55% do total de pesquisados. Desta forma, nossa pesquisa difere da conclusão do estudo de caso desenvolvido por Lomônaco e Garrafa (2009), em que as mães tinham um grau de instrução mínimo e/ou inexistente.

No entanto, temos que reconhecer que ainda é significativo, em nossa amostra, o número de pais que não concluíram o Ensino Fundamental, afinal 25% soam como o segundo maior indicador do Quadro 1, seguido da cifra de 15% que caracteriza os pais que concluíram apenas o Ensino Fundamental. Não obstante há de se ressaltar que não foram identificados

---

<sup>15</sup> Ação Educativa, Unicef, PNUD, Inep, Campanha Nacional pelo Direito a Educação, Cenpc, CNTE, Consed, Fundação Ambriq, Fundescola-MEC, Seif-MEC, Seesp-MEC, IBGE, Instituto Pólis, Ipea, Undime e Uncme.

pais sem nenhuma instrução escolar, aspecto esse que é positivo se considerarmos a influência direta que estes têm na vida escolar dos filhos.

Quanto à ocupação profissional e ao rendimento financeiro dos integrantes da família, pode-se observar que a maioria dos participantes é assalariada com renda mensal modesta que varia entre dois e três salários mínimos e desempenham suas atividades com os deveres domésticos e com atividades comerciais.

De modo geral, segundo os dados apresentados junto ao relatório dos estudos do Saresp 2013, as famílias dos estudantes vinculados à Rede Pública Estadual de Ensino do Estado de São Paulo concentram-se predominantemente na classe C (mais da metade) e B (mais de 30%). A análise do referido documento esclarece que o abandono dos estudos é maior entre os alunos das classes menos favorecidas, provavelmente para a entrada precoce no mercado de trabalho.

Nesse caso, verificamos que, na escola e particularmente na sala pesquisada, é pequena a quantidade de famílias sem fonte fixa de rendimento, dos pais que aceitaram participar desse trabalho, apenas um não obtém rendimento assalariado, o que reflete um aspecto da população do país, que é formada por grupos de pessoas que pertencem à classe trabalhadora local e dependem diretamente do seu emprego para sustentar sua família.

Nota-se também que são pessoas predominantemente marcadas pelo sonho de uma vida melhor para si e para seus filhos, do qual a escola é uma possibilidade de ascensão econômica, social e intelectual. Por sinal, não é um universo de pessoas predominantemente vulnerável, na medida em que apenas um pai não auferia qualquer rendimento no momento de nosso contato.

Portanto, se voltarmos nossa atenção às características socioeconômicas dos pais, podemos apreender novamente que temos em questão uma escola diferenciada, na qual um conjunto de fatores, tais como grau de instrução, rendimento médio e horário de trabalho, demonstram tratar-se de pessoas que, embora pertencentes à classe social menos favorecida, possuem de um modo geral condições mínima e grande potencial para participação social na escola.

Devemos lembrar a questão do horário de trabalho das famílias, pois 45% (quase a metade) dos pais trabalham em horário comercial e informam a necessidade de um atendimento diferenciado pela escola com horários alternativos para reuniões com a equipe escolar para discutir questões pedagógicas.

Buscando dados que pudessem confirmar ou contradizer essa afirmação, foi possível perceber que as famílias acreditam que a escola se torna mais atrativa oferecendo atividades diferenciadas (dança, teatro, jogos,) entre outras, ligadas à parte diversificada do currículo, pois, nesse sentido, ela oportuniza e atrai uma gama maior de pessoas que se envolvem em sua execução.

Desta maneira pudemos observar nos apontamentos dos participantes, que a família e a comunidade escolar passam a ser mais atuantes quando são ouvidas e protagonistas de ações atreladas a projetos vinculados às disciplinas.

Percebemos que a presença dos pais é significativa na escola em estudo, e mais significativa entre os pais dos alunos do ensino fundamental. Verificamos que o trabalho não é necessariamente um empecilho para que se façam presentes no ambiente escolar, mas há necessidade de a escola ampliar o horário de atendimento. De fato, segundo Lahire (2004) “a participação dos pais na escolarização dos seus filhos, contraria a visão comum e patológica de que as famílias oriundas dos meios populares, não se interessam pela vida escolar de seus filhos”.

Para Fullan e Hargreaves (2000) a escola precisa abrir-se para o exterior, pois não obtém sucesso se não estabelece fortes relações de trabalho com os pais e a comunidade:

[...] Ela deve caracterizar a maneira como a escola se relaciona com seu exterior. Novas ideias, melhores práticas em todos os locais, estímulo, pressão para levar em conta necessidade de disseminação (ou o que alguém tem a oferecer a outros profissionais e outras instituições escolares), tudo isso é parte da vitalidade espiritual das escolas colaboradoras. (FULLAN e HARGREAVES, 2000, p.70).

Na escola observada, o envolvimento de 60% dos pais nas reuniões e de 85% no acompanhamento aos estudos no ambiente doméstico, revela uma pré-disposição quanto à cooperação da família na trajetória escolar dos filhos, portanto, há indícios claros de que há possibilidade de se estabelecer, entre essas instituições sociais, laços positivos de corresponsabilidade pelas condições de ensino a que são submetidos os estudantes.

Em suma, verificamos que o desenvolvimento e a organização escolar são elementos bem vistos pela família, com uma avaliação igual ou superior a 60%. Isto demonstra uma comunidade voltada ao ambiente escolar, que vê no ensino e aprendizagem a oportunidade de desenvolvimento e integração dos filhos. Possibilidade essa que poderia ser melhor explorada

pela escola, principalmente por seus gestores que se mostram mais voltados à manutenção do que à inovação de práticas gestoras.

Neste sentido, notamos ainda, conforme Lück (2009, p.52), que a escola em estudo não apresenta uma cultura de monitoramento quanto ao grau de satisfação dos sujeitos envolvidos como: “[...] fichas de observação e acompanhamento das aulas, fichas de acompanhamento de reuniões, questionários de avaliação da satisfação dos alunos, pais e professores com a escola”, o que prejudica uma visão global da aceitação do grupo social atendido pela unidade escolar.

Foi possível aferir que os pais priorizam a escola em termos de oportunidades aos seus filhos, pois representa para o público atendido a principal referência de desenvolvimento cultural e, nessa perspectiva, as famílias buscam participar mais na medida em que seus filhos alcançam resultados positivos. Como destaca Young (2007, p.1297), “Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares”.

A conclusão é que, se de um lado a escola apresenta condições favoráveis ao envolvimento dos pais (escolarização, rendimento estável), de outro precisa flexibilizar o horário de atendimento se pretende maior envolvimento destes, bem como propor ações mais atraentes do ponto de vista pedagógico, não se limitando a eventos sociais e a reuniões formais. Também caberia à escola informar e orientar os pais sobre os exames unificados de que os filhos participam o Saesp em especial, bem como sobre os resultados alcançados.

### **6.3. Alunos**

Como já indicado, esse questionário foi aplicado a alunos de um 6º ano do Ensino Fundamental, Ciclo II. O foco principal dessa atividade foi conhecer as perspectivas e anseios das crianças, já pré-adolescentes, recém-chegadas a essa nova instituição.

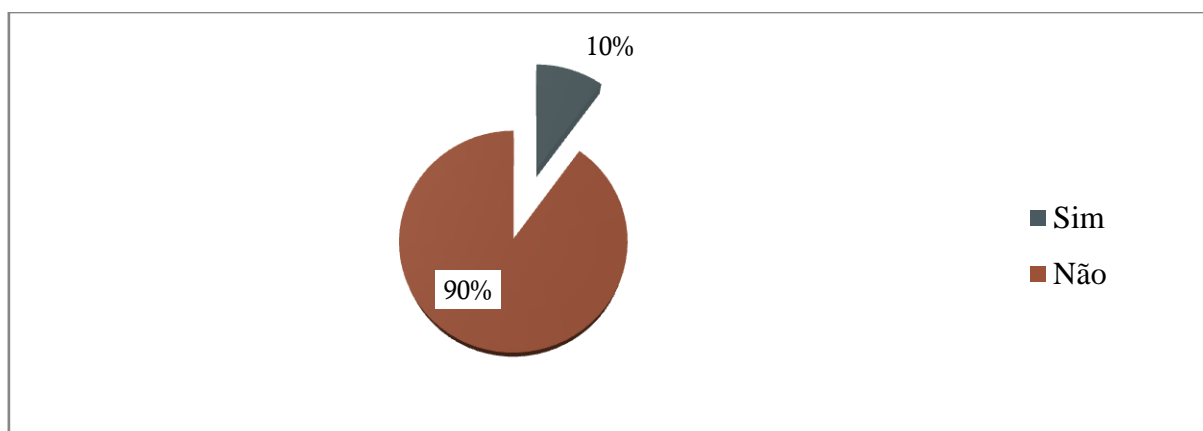
A configuração desse material buscou contemplar alguns pontos que entendemos serem essenciais para o desenvolvimento desse trabalho, dentre eles destacamos: a organização da escola para recepcionar os alunos, a presença do grupo de gestores, a presença dos funcionários (serventes e inspetores de alunos), a presença dos professores, a apresentação dos alunos novos aos mais velhos da escola, a apresentação da escola para os alunos.

### Quadro 11 – Alunos participantes do projeto.

Sexo	Nº	Idade
Feminino	21	11 a 12
Masculino	11	11 a 12
Total	32	-

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, 2016.

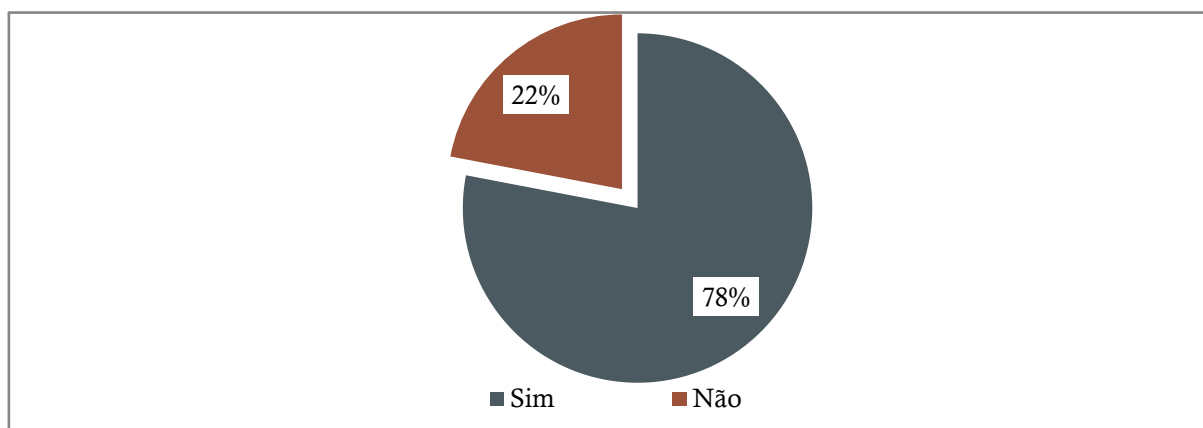
Conforme demonstram os dados do Quadro 11, os estudantes que aceitaram participar e responder a este questionário foi constituído por vinte e uma meninas e onze meninos com idade de 11 a 12 anos, num total de 32 respondentes.



**Gráfico 3– Recepção de boas-vindas.**

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, 2016.

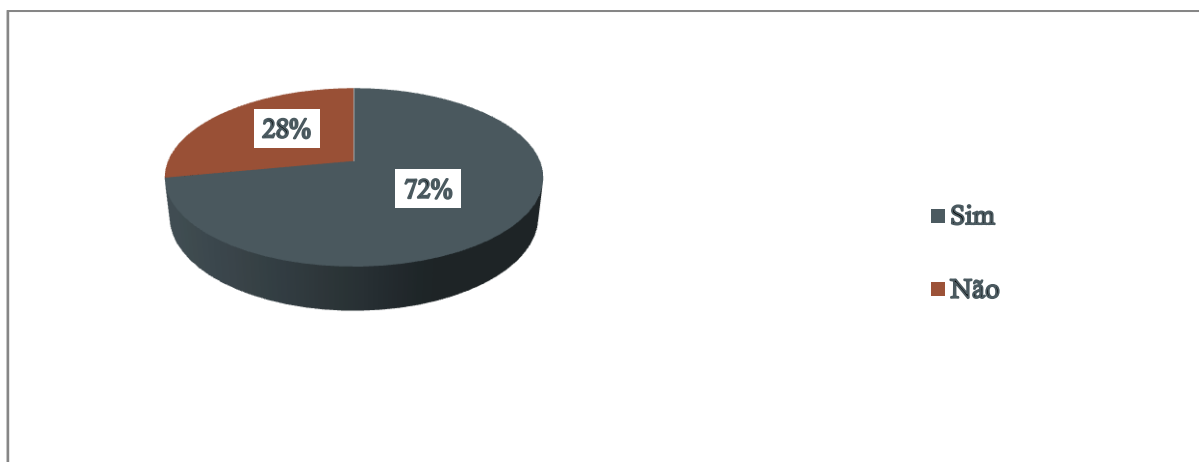
Conforme os dados apresentados no Gráfico 3, pode-se perceber que a maioria dos participantes, representados por 90%, afirmou que, no primeiro de aula, não foi recepcionada no portão da instituição escolar, porém uma minoria apontou que a equipe gestora estava presente nesse momento.



**Gráfico 4 – Presença da gestão escolar.**

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, 2016.

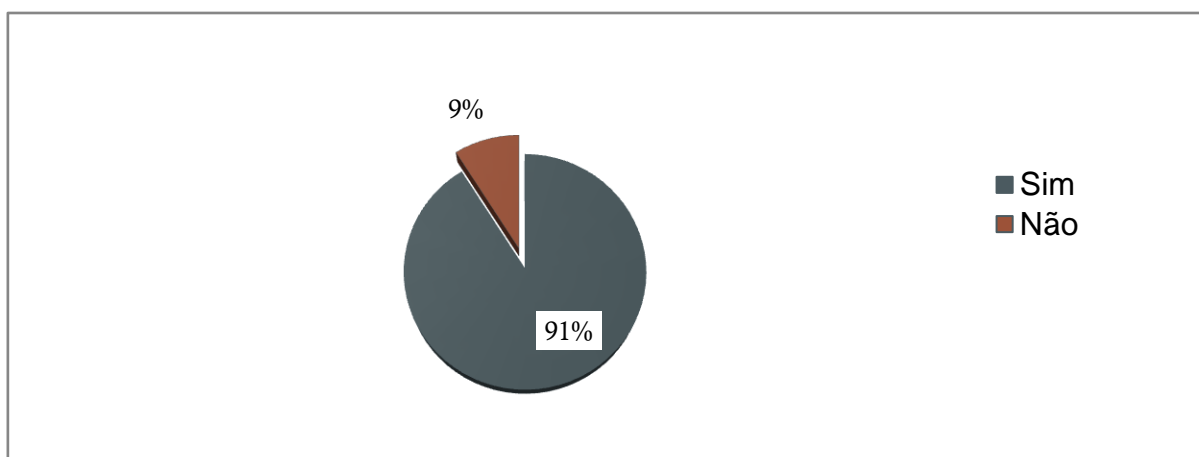
Tomando como base os dados apresentado junto ao Gráfico 4, verificamos que 78% dos estudantes que contribuíram com esse trabalho apontaram que a equipe gestora estava presente e desejou boas-vindas aos alunos recém-chegados à instituição escolar. Para 22% não houve recepção.



**Gráfico 5 – Apresentação dos funcionários aos alunos.**

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, 2016.

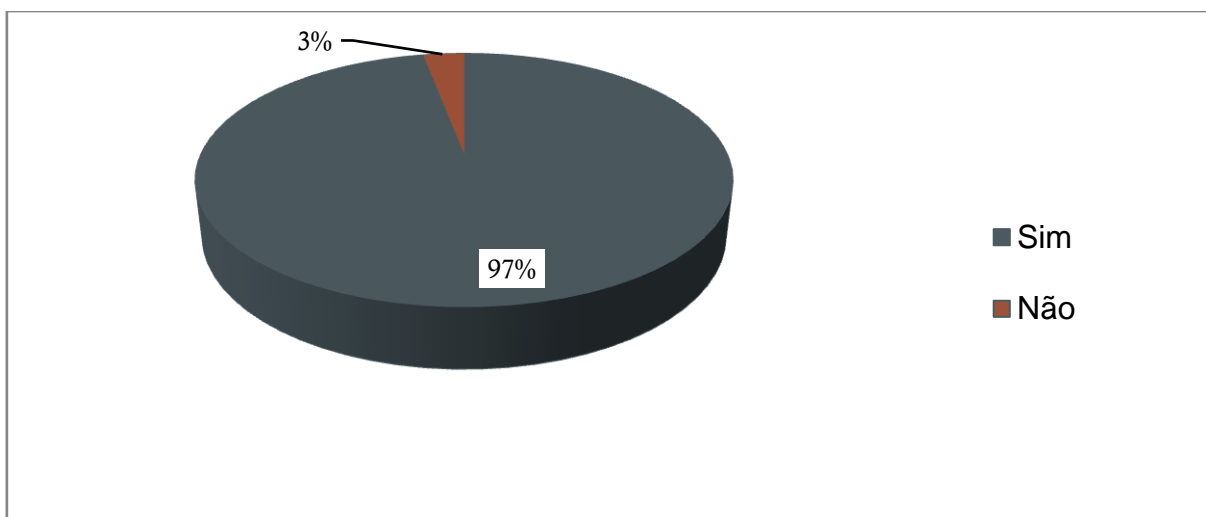
Considerando os dados apresentados no Gráfico 5, ao ser perguntado para os alunos se no início do ano letivo, mais precisamente no primeiro dia de aula, os funcionários da escola foram apresentados e se esses profissionais contribuíram para que eles conhecessem as dependências da instituição, 72% dos sujeitos ressaltaram que sim, 28% apontaram que não houve atendimento. Porém isso não significa necessariamente que os funcionários se preocupam em se dar a conhecer aos alunos muito embora revelem certa integração que os direciona a esse tipo de relação, como por exemplo, orientando os alunos quanto às dependências da escola.



**Gráfico 6 – Apresentação dos professores.**

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

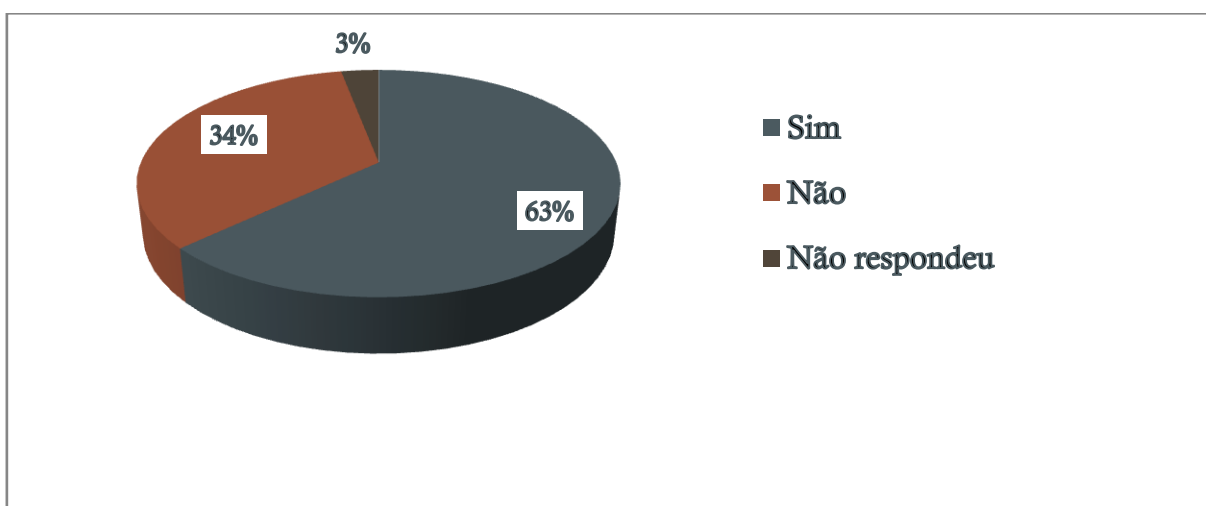
Acompanhando os dados apresentados pelo Gráfico 6, pode-se observar que, ao ser abordado se os professores foram apresentados para os alunos no início das aulas, foi possível asseverar que 91% dos alunos participantes deste trabalho afirmaram que sim, porém 9% apontaram que não ocorreu a apresentação dos docentes para os estudantes.



**Gráfico 7– Acompanhamentos dos alunos pelos professores.**

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, 2016.

Os dados apresentados no Gráfico 7, confirmam que 97% dos discentes pesquisados assinalaram que foram acompanhados pelos professores até a sala de aula, enquanto 3% das crianças apontaram que não foram guiados pelos docentes.



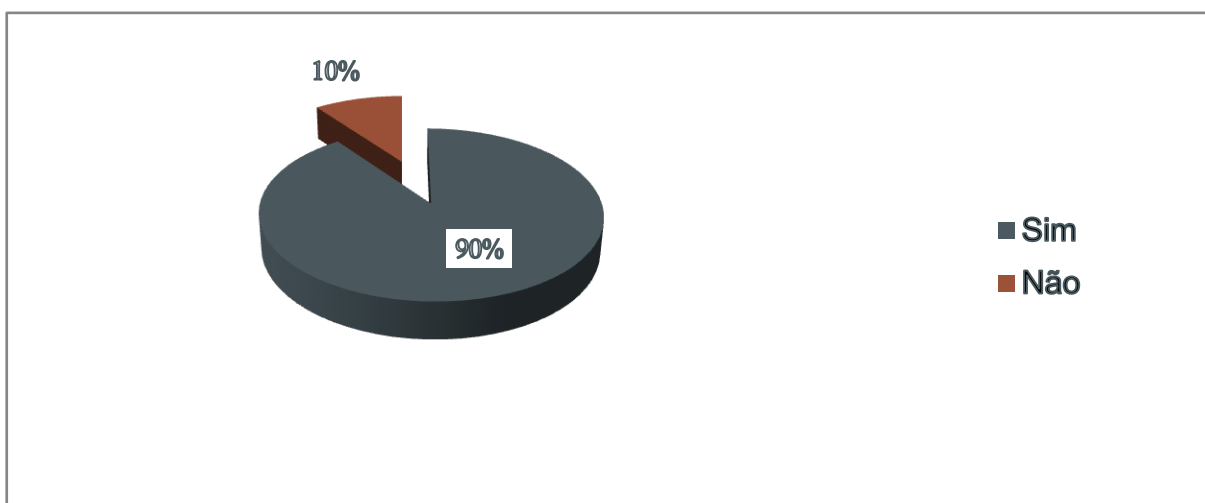
**Gráfico 8 - Recepção dos alunos em sala de aula.**

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, 2016.

O Gráfico 8 mostra que 63% dos alunos participantes dessa pesquisa apontaram que foram recepcionados pelos docentes em sala de aula. 34% afirmaram que não, 3% não responderam.



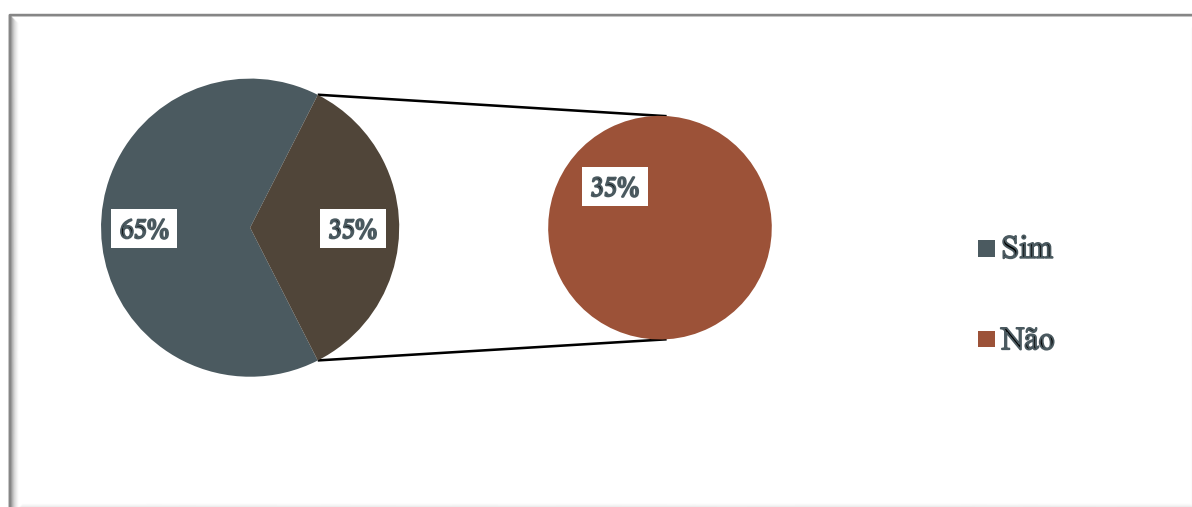
A disparidade das respostas pode estar vinculada ao não entendimento da pergunta pelos alunos. Segundo a organização da escola, a aula tem duração de 50 minutos, na qual ocorre a troca de professores. No decorrer da primeira aula os alunos são acompanhados pelo professor até a sala. Conforme os dados do Gráfico 8, essa recepção não ocorreu de forma coletiva e os docentes se apresentaram individualmente a partir da segunda aula.



**Gráfico 9- Interação entre professores e alunos.**

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, 2016.

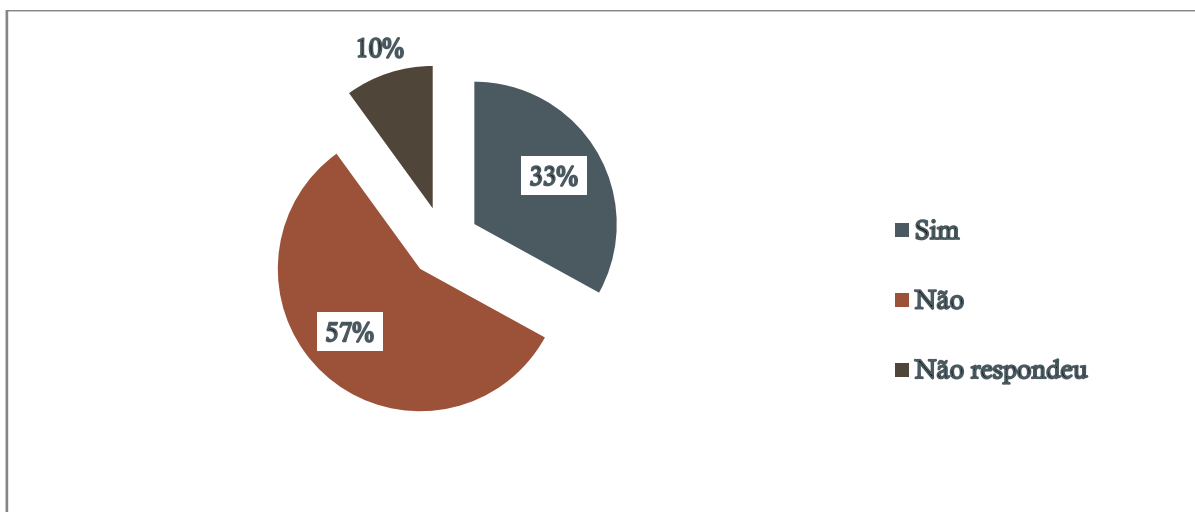
Observando o Gráfico 9, 90% dos participantes responderam que os professores se apresentaram em sala de aula aos alunos. Segundo as informações obtidas através das respostas dos estudantes, foi possível constatar que a exposição do docente ocorreu de maneira simples e individual, cada docente se identificou falando seu nome e a matéria que ministrava. 10% afirmaram que os profissionais não se identificaram.



**Gráfico 10 – Acolhimentos dos alunos recém-chegados pelos colegas.**

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, 2016.

Conforme demonstra o Gráfico10, para 65% das crianças, no primeiro dia de aula a instituição escolar se organizou para que os alunos recém-chegados fossem apresentados aos colegas das séries mais avançadas do estabelecimento de ensino. Conforme as respostas oferecidas pelos alunos iniciantes, foi possível perceber que os primeiros movimentos de socialização ocorreram considerando a individualidade com que os alunos se apresentaram em sala de aula para os colegas, 35% não responderam.

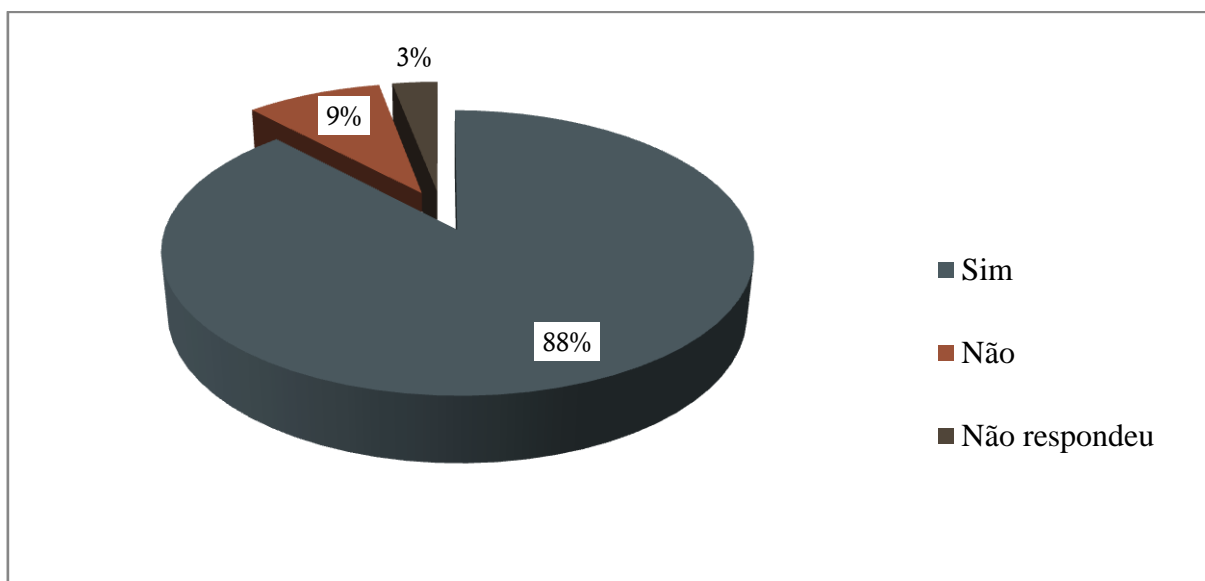


**Gráfico 11– Apresentação da escola para os alunos.**

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, 2016.

Os dados analisados junto ao Gráfico 11, mostram que, 57% dos estudantes apontaram que não houve um passeio pelo interior da instituição escolar para que pudessem conhecer as dependências do estabelecimento de ensino, 33% dos respondentes afirmaram que sim, 10% não responderam, os 33% dos participantes que responderam positivamente, apontaram que foram recebidos pela professora de Ciências que os conduziu até a horta e mostrou o elevador. Observa-se nesse contexto que ocorreu uma atitude individualizada dessa profissional.

Por outro lado, quando analisamos a apresentação dos professores (Gráfico 6) verificamos que é realizada em 91% dos casos. Não obstante temos a indicação e lembrança dos alunos em relação especificamente a uma professora, o que revela maior esforço desta para estabelecer proximidade e vínculo com os estudantes.



**Gráfico 12 – Normas e regimento escolar.**

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, 2016.

Partindo dos dados apresentado pelo Gráfico 12, pode-se observar que a maioria dos alunos participantes dessa pesquisa (88%) apontou que o grupo de gestores da instituição apresentou, no decorrer da primeira semana de aula, as normas de convivência que garante o andamento da escola. Segundo o entendimento dos discentes os gestores falaram sobre uso do uniforme, das coisas “[...] que podiam e não podiam fazer”, abordaram o horário de funcionamento do estabelecimento de ensino e o material utilizado pelo alunado. No entanto 9% dos estudantes disseram desconhecer as regras, 3% não responderam.

#### **Quadro 12– Acolhimentos dos alunos pelos professores em sala de aula.**

Características	Nº de respostas	%
Foram bem receptivos.	8	25
Receberam com respeito.	1	3
Deram as boas-vindas e se apresentaram.	6	19
Se identificaram e apresentaram a matéria.	7	22
Perguntaram o nome dos alunos.	2	6
Os professores foram bons.	2	6
Não responderam.	6	19
Total	32	100

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, 2016.

Tomando como referência os dados oferecidos pelo Quadro 12, é possível observar que 75% das crianças participantes apontaram que os professores foram receptivos e receberam os alunos com respeito em sala de aula, se identificaram, deram as boas-vindas, perguntaram o nome dos estudantes e apresentaram sua matéria, para 6% dos discentes, os docentes foram bons. No entanto 19% não responderam.

**Quadro 13 – Expectativa dos alunos no primeiro dia de aula.**

Respostas dos alunos	Nº de respostas	%
Esperava ser recepcionado no portão da escola pelo diretor (a), professores (as) e demais alunos da escola.	5	16
Esperava uma recepcionista para nos apresentar e que explicasse tudo sobre a escola.	5	16
Apresentação dos professores desejando as boas vindas.	7	22
Esperava tudo simples, mas que fosse organizado para receber os alunos e os pais.	5	16
Que todos se apresentassem até mesmo os alunos que “aqui” já estudavam.	2	6
Fiquei nervosa porque não conhecia ninguém	1	3
Tive medo de não conseguir fazer as atividade, eles (professores) ficassem bravo e mandasse para diretoria.	1	3
Esperava algo melhor do que eu tinha na outra escola, mas não foi assim.	1	3
Imaginei que tivesse música, vendedor de sorvete.	1	3
Esperava uma comemoração, que naquele dia e que não tivesse lição.	1	3
Não respondeu.	3	9
Total	32	100

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, 2016.

Conforme os dados coletados e representados no Quadro 13, observamos que 32% dos novos estudantes matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental Ciclo II esperavam ser recepcionados no portão de entrada pela equipe escolar e que tivesse uma recepcionista explicando tudo sobre a escola, 22% contavam que os professores fossem apresentados e lhes desejassem as boas-vindas. Para 16% havia a expectativa de algo simples, mas organizado para recepcionar os alunos e seus familiares e 6% esperavam que todos se apresentassem, até mesmo os alunos que “ali” já estudavam. No entanto, 6% responderam que ficaram nervosos e com medo, porque não conheciam ninguém e temiam não conseguir desenvolver as atividades e serem “dirigidos para a diretoria”, 9% apontaram que esperavam algo melhor do aquele acostumado na escola de origem, que tivesse música e vendedor de sorvete, por exemplo, que no primeiro dia fosse somente comemoração e que não existisse lição, 9% não responderam.

#### Quadro 14 – Descrição dos alunos sobre seu primeiro dia de aula.

Descrição	Nº de alunos	Respostas
Relatos dos alunos sobre seu primeiro dia na nova escola, suas emoções, expectativas, ansiedades e inquietações e/ou frustrações.	4	Fiquei nervosa.
	4	Foi superlegal.
	1	Foi bom fiz novas amizades.
	4	Não tive medo.
	4	Gostei dos professores.
	3	Um pouco assustada.
	2	Era algo diferente, me senti contente.
	2	Não mudou nada, parecia tudo igual.
	3	Esperava uma recepção melhor
	1	Senti-me solitária, aos poucos fui fazendo amigos.
	2	Tive medo dos alunos maiores.
	1	Um pouco aborrecido.
1	Fiquei um pouco tímida.	

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, 2016.

Por meio do Quadro 14, podemos observar os relatos dos alunos em relação ao seu primeiro dia de aula na nova instituição escolar, segundo eles, o início do ano letivo foi marcado por diferentes sentimentos: sensação de medo, pelo sentimento de bem estar, de solidão, a esperança de novas amizades, a decepção por não ser bem acolhido. Vejamos alguns depoimentos:

*“Bem, achei que a recepção seria menor e me senti bem, e uma coisa me deixou contente, foram chegando cada vez mais crianças de outras escolas, que a sala estava muito cheia, fiquei ansioso, mas não tive medo de ninguém” (J.C.P.C.)*

*“Fiquei assustada e nervosa com a nova escola, tudo o que aconteceu foi como eu esperava bem legal, o que eu mais gostei foi que pessoas tentaram se aproximar, mesmo sendo tímida, os professores me receberam bem e se apresentaram para mim, fiquei bem ansiosa com a nova escola, fiquei assustada, pois falaram que tinha um coordenador bravo, mas ele só gosta das coisas certas e organizadas” (I.E.O.R.)*

*“Muito bom, os professores nos recebendo bem, alegre, conheci novos amigos e novos professores” (B.P.C.)*

O esperado é que no início do ano letivo, mais precisamente no primeiro dia aula, a escola busque se organizar para receber os alunos recém-chegados, principalmente os estudantes que estão iniciando o 6º ano do Ensino Fundamental Ciclo II. Nessa perspectiva, gestores, professores e funcionários “precisam lembrar que são integrantes privilegiados do

meio de seus alunos e alunas e fiquem atento às responsabilidades inerentes a esse privilégio” (ALMEIDA E MAHONEY, 2007 p. 41).

Quanto à recepção, verificou-se 90% dos alunos apontaram que não foram recepcionados no portão da escola no primeiro dia de aula pelos gestores. No entanto, 78% afirmaram que foram recebidos por eles no interior do estabelecimento de ensino, mas formalmente, sem nenhuma atividade especialmente planejada para dar as boas vindas. Vale lembrar que são os gestores que deveriam liderar a equipe escolar na promoção de um ambiente de harmonia, de sintonia entre as atividades e situações propostas para recepção e inclusão dos alunos, revelando e ampliando o interesse e a esfera de conhecimento das crianças envolvidas. Aqui cabe ponderarmos, amparados em Lück (2009, p.126), que “[...] Há sempre uma relação bidirecional entre indivíduos e grupos, na formação, funcionamento e desenvolvimento da cultura” e neste sentido:

[...] se queremos, como deveríamos querer, conviver em um ambiente alegre, entusiástico, produtivo e realizador, desse modo, devemos pensar, sentir e agir, pois essas características se espalham sobre o nosso ambiente, influenciando a existência desses aspectos no mesmo. (id.ib)

Portanto, se queremos uma escola que atraia e se faça inclusiva, um primeiro passo é um acolhimento digno, envolvente e hospitaleiro desde o primeiro dia letivo, tanto aos pais como aos estudantes e, especialmente, aos alunos recém ingressantes.

A gestão escolar tem papel fundamental para o desenvolvimento das atividades educativas, em especial no que diz respeito às relações humanas. Relacionar-se com pessoas pode trazer inquietações, pois diante da diversidade humana, manter uma instituição de ensino funcionando exige dedicação, competência e habilidade. O gestor educacional, na execução de suas funções, precisa estar preparado para “oferecer recursos para a construção de uma prática mais adequada às necessidades e possibilidades de cada etapa do desenvolvimento infantil” (Galvão, 2014, p.113). O envolvimento participativo poderá promover um elo de colaboração que contribuirá para a tomada de decisões, facilitando os processos de desenvolvimento pedagógico e a implementação de medidas para a melhoria das relações interpessoais.

No que diz respeito, à apresentação dos funcionários para os alunos percebemos que 72% dos estudantes disseram que os funcionários do estabelecimento foram apresentados. Esse aspecto é significativo no cotidiano de uma escola, pois é constante o contato dos estudantes com os profissionais não ligados ao magistério que trabalham na instituição

educativa, desde o momento da chegada até a hora em que acaba o expediente escolar. Além dos docentes e gestores, são inúmeras as pessoas que instruem, indicam e orientam os alunos em relação a regras, usos dos espaços coletivos e individuais, organizam e contribuem enormemente para um bom funcionamento escolar.

Assim, as instituições escolares desempenham suas atividades pedagógicas envolvendo uma pluralidade de pessoas. Além do grupo de gestores e professores, conta com a colaboração do pessoal do quadro de apoio pedagógico (agentes de organização escolar, secretários (as), pessoal da limpeza, merendeiras etc). Para um trabalho colaborativo faz-se necessária [...] “uma escola engajada, inserida na sociedade da cultura, e ao mesmo tempo, uma escola comprometida com o desenvolvimento dos indivíduos, num movimento que integre a dimensão social e a individual” (GALVÃO, 2014, p.113).

Todo início de ano letivo é marcado por novidades e transformações no ambiente escolar, que é tomado pelos novos membros, que a partir daquele momento passarão a compor o grupo-escola. São alunos, professores e demais funcionários, uma parte remanescente do ano anterior, outra parte nova no ambiente.

A preocupação da escola de Ciclo II se volta aos alunos recém-chegados, principalmente aos estudantes que tiveram suas matrículas efetuadas junto ao 6º ano do Ensino Fundamental. O fortalecimento do ambiente se for estruturado adequadamente, pode desempenhar um decisivo papel na promoção do desenvolvimento da criança.

Pelos dados coletados é possível afirmar que ocorreu a apresentação entre alunos e professores, 91% dos discentes confirmaram essa apresentação, 97% afirmaram que foram acompanhados pelos professores até a sala de aula.

A interação entre pessoas é fundamental para o desenvolvimento pedagógico e o andamento institucional do ensino, como bem observa Galvão (2014), “os indivíduos se fundem no grupo por suas disposições mais íntimas, mais pessoais” (p.65).

Observando os dados envolvendo o acompanhamento, a recepção e interação entre professores e alunos, é possível inferir que 97% das crianças respondentes assinalaram que foram acompanhados pelos professores até a sala de aula, 63% apontaram que os docentes os aguardavam em sala de aula, 90% dos participantes responderam que os professores se apresentaram em sala de aula aos alunos.

A apresentação é um aspecto essencial para um bom relacionamento professor-aluno. Se desde um primeiro momento no contato inicial, não há um entrosamento, uma postura de envolvimento entre as partes, existe uma possibilidade maior dessa ou daquela disciplina não

representar significado aos estudantes. Afinal, para muitos alunos, a disciplina se confunde com o professor e sua apresentação é fundamental.

Os primeiros dias de aula podem ser os mais difíceis para as crianças que estão chegando ao novo estabelecimento de ensino, a mudança de uma escola para outra é um processo que pode representar desconfortos para os estudantes. O acolhimento dos discentes pelos professores configura um momento de interação entre duas instituições sociais que representam gerações e épocas diferentes. “a chegada dos novos estudantes exige que o espaço escolar seja renovado” (GALVÃO, 2014, p.101).

A relação com o meio em que vive faz o ser humano estabelecer afinidades afetivas e sociais que são constituídas a partir das interações com os indivíduos que se estabelecem a sua volta. Segundo Galvão (2014) “a escola, ao possibilitar uma vivência social diferente do grupo familiar, desempenha um importante papel na formação da personalidade da criança” (p.101).

Nessa perspectiva GALVÃO, (2014 p. 114) mostra que:

[...] o relacionamento com grupos diversificados fará com que as crianças assumam diferentes papéis e obtenham um conhecimento mais objetivo de si mesmas. Dessa maneira, diante de tantas transformações, quanto maior seu relacionamento com grupos sociais diferente, maior será a probabilidade de enriquecer sua personalidade.

Ao abordar as expectativas dos alunos em relação ao primeiro dia de aula observamos que os estudantes se expressaram espontaneamente deixando transparecer suas emoções, que aquele momento representava uma nova fase a ser construída. Na perspectiva de Almeida e Mahoney (2014) “a emoção é uma forma de participação mútua, que funde as relações interindividuais” (p.18).

Nesse sentido, a construção de novas amizades e o relacionamento interpessoal podem promover inquietações e angústias que se manifestam conforme as primeiras impressões. Como bem destacam Almeida e Mahoney (2014, p. 26):

[...] conhecer os sentimentos desses alunos e alunas, identificando as situações que os provocam, permite-nos repensar nosso jeito adulto de pensar e praticar escola, uma vez que se têm indicadores que facilitam (ou não) o processo de ensino e aprendizagem.

De um modo geral vimos que a escola deve ser um ambiente aprendente e buscar se inserir numa comunidade prestando um serviço de qualidade. No entanto, há uma série de



fatores que contribuem para que isso aconteça, relacionando a dinâmica escolar ao acolhimento dos estudantes e à forma de gestão compartilhada com os docentes, familiares, alunos, e funcionários.

Notamos, que a escola pesquisada apresenta traços alternantes que se mesclam, ora de uma escola democrática e atrativa, que acolhe e se preocupa com o outro, e ora apresenta posturas, tanto de professores, profissionais envolvidos e gestores, pouco atraentes e/ou pouco arrojadas. Assim, se a interação e a apresentação dos professores no início das aulas são aspectos necessários, não menos importante é a apresentação da escola e a recepção aos alunos recém-chegados ao estabelecimento de ensino quando em sala aula. Além, é claro, da boa acolhida aos pais, dando-lhes mais confiança e segurança.

Por isso é importante estarmos sempre atentos a “qual escola queremos” e buscarmos alternativas para que ela ofereça oportunidades a todos e, no decorrer do processo, a família veja nela segurança, acreditando que é um ambiente formador e facilitador de aprendizagens de seus filhos, dando respaldo a suas ações e participando com os professores e gestores ativamente nas tomadas de decisões que envolvem a aprendizagem dos alunos.

#### **6.4. Professores**

Conscientes de que o espaço escolar é um lugar de interação, participação, considerado um ambiente social onde as pessoas se relacionam direta e indiretamente, faz-se necessário analisar como essas diversidades acontecem, qual a postura de cada um como profissional.

O material organizado foi aplicado aos professores que ministram aula no 6º ano da escola. O grupo de docentes que contribuiu voluntariamente para o desenvolvimento desta pesquisa foi representado por seis pessoas do sexo feminino e um do sexo masculino.

A construção dessa atividade buscou conhecer o perfil, a formação, as experiências, a interação de grupo, as reuniões colaborativas, a liderança participativa, o trabalho coletivo, a relação interpessoal, a organização e o relacionamento dos profissionais que atuam com as séries iniciais da escola observada.

**Quadro 15 – Perfil dos Profissionais.**

Dados iniciais	Português	Geografia	Ciências	Matemática	Educação Física	Arte	Inglês
Sexo	F	F	F	F	M	F	F
Idade	46	-	38	30	34	57	-
Experiência docente (anos)	21	10	20	4	12	12	5
Atuação nesta escola (anos)	9	7	12	2	4	4	1,5
Disciplina que leciona	Língua Portuguesa	Geografia	Ciências	Ciências	Educação Física	Arte	Inglês
Formação inicial	Letras	Estudos Sociais	Ciências Físicas e Biológicas	Ciências Físicas e Biológicas	Educação Física	Arte	Letras
Outra licenciatura	-	-	-	-	-	-	-
Outra habilitação	-	-	-	-	-	-	-
Pós-graduação	-	-	Gestão Escolar	-	-	-	-
Habilitado na disciplina	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
Situação funcional	Efetivo	Efetivo	Efetivo	Contrato temporário	Efetivo	Efetivo	Efetivo
Trabalha em apenas uma escola	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Outro local de trabalho	-	-	-	-	Escola Municipal	-	-

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, 2016.

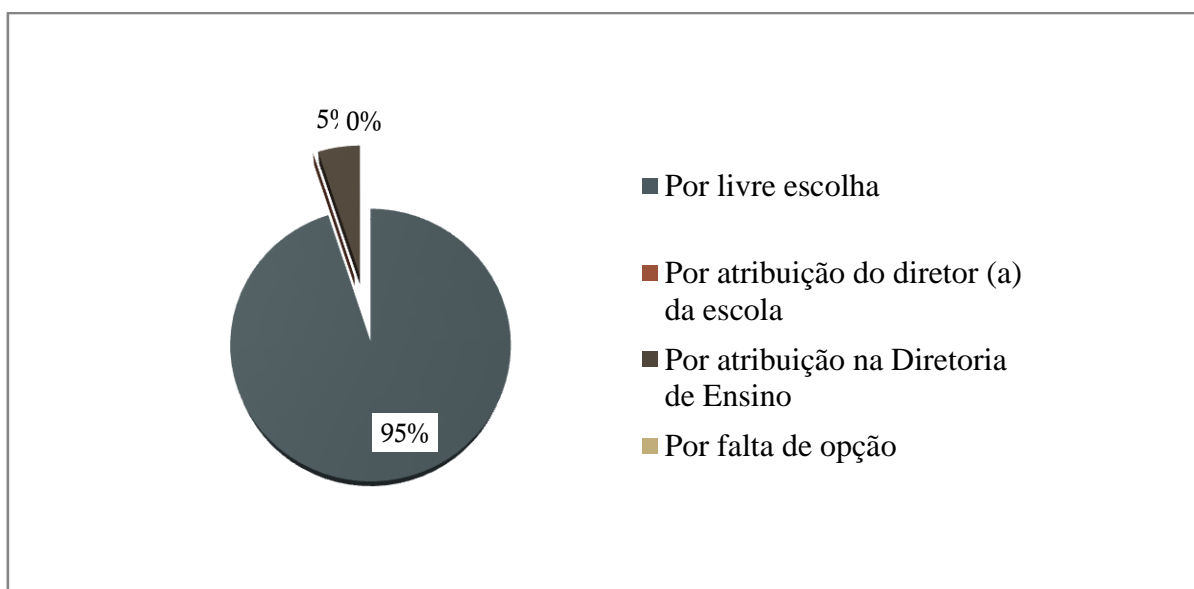
O Quadro 15 apresenta o perfil dos profissionais que atuam no 6º ano do Ensino Fundamental Ciclo II. Dentre eles destacamos: sexo, idade, tempo de experiência docente, atuação na mesma unidade escolar, formação inicial e continuada na área de atuação.

A equipe de professores (as) que trabalha com essa classe é constituída em sua maioria por mulheres, faz parte desse grupo um professor do sexo masculino.

A idade do corpo docente varia entre 29 e 57 anos. Considerando os dados dos sujeitos participantes, observamos que a experiência profissional do grupo varia de um ano e meio a doze anos na função. O tempo de atuação na mesma escola é de aproximadamente seis anos.

A maioria dos professores (as) dessa instituição é efetivo no cargo, ou seja, são investidos no cargo por meio de aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos, e contam com formação específica na área em que desempenham suas atividades, exceto a professora de Matemática cuja habilitação inicial é em Ciências Físicas e Biológicas.

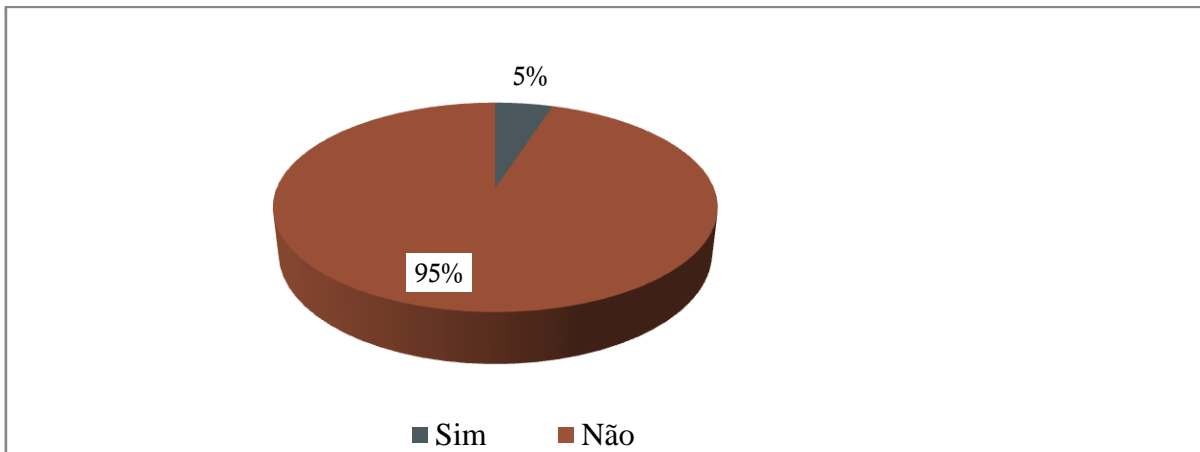
A maior parte dos docentes desenvolve suas atividades em apenas uma instituição escolar, menos o professor de Educação Física, que também ministra aulas na rede pública municipal.



**Gráfico 13 – Trabalho com o 6º ano.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

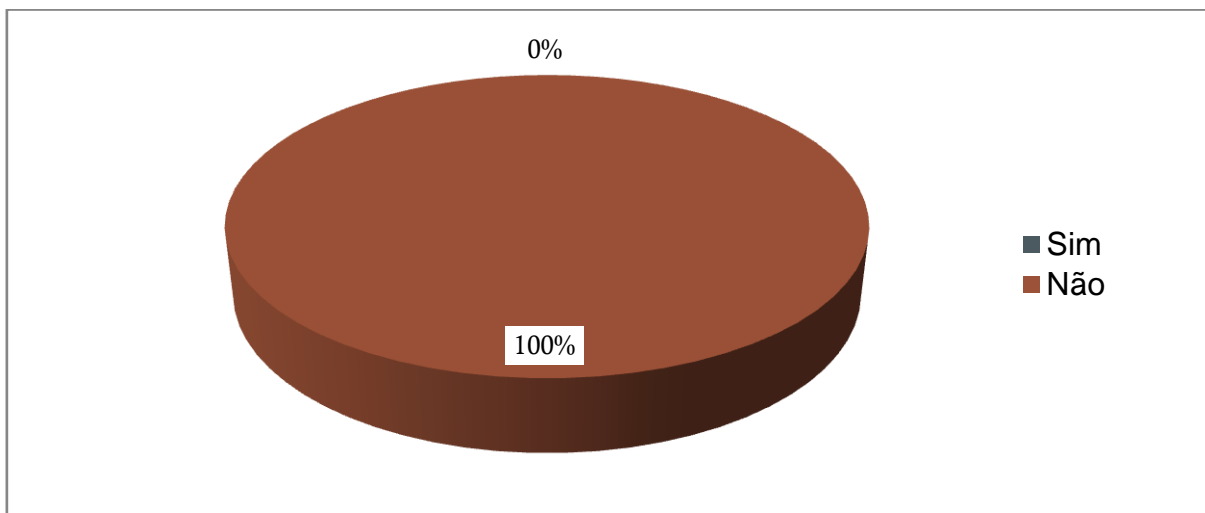
Analisando o Gráfico 13, no que se refere ao grupo de professores atuante nessa unidade escolar, pode-se observar que 95% dos participantes afirmaram trabalhar com as séries iniciais do Ensino Fundamental Ciclo II, mais precisamente com o 6º ano, por livre e espontânea vontade, pois fazem parte do quadro efetivo de docentes dessa instituição, 5% afirmaram que ministram aulas nessa série por atribuição da Diretoria de Ensino, são os não efetivos.



**Gráfico 14 - Planejamento da equipe gestora, professores e funcionários para a recepção dos alunos.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

Observando os dados apresentados no Gráfico14, é possível aferir que 95% dos participantes responderam que não houve planejamento da equipe gestora com os professores e funcionários para receber os alunos recém-chegados, 5% apontou que foram feitas reuniões em Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (Atpc). Nota-se que a pergunta apresentada aos participantes se refere ao início do ano letivo, período em que a instituição escolar está retomando suas atividades pedagógicas, porém, nesse momento ainda não são realizadas as Atpcs, o que aponta uma contradição nas respostas dos 5% de professores.

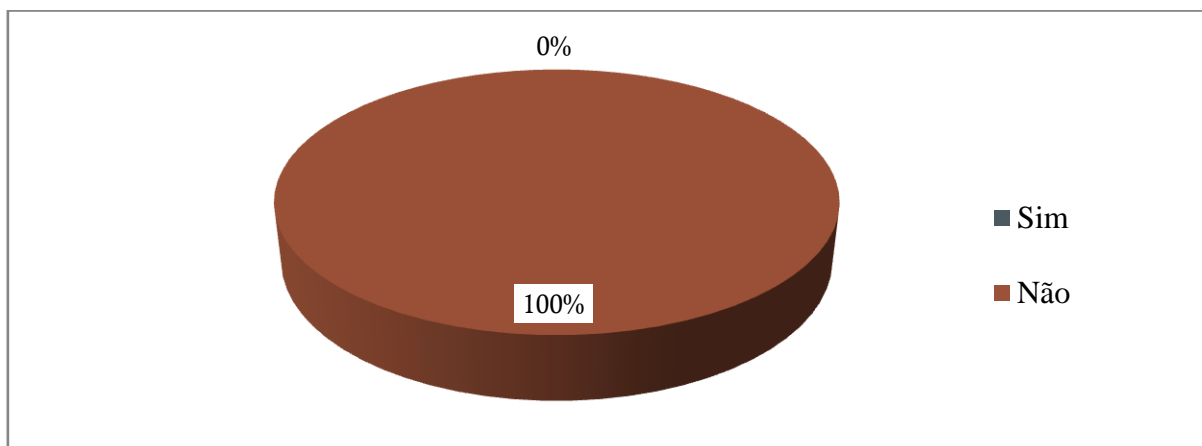


**Gráfico 15 – Informações sobre os alunos recém-chegados.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

A interação entre a equipe gestora e professores é fundamental para o desenvolvimento das atividades escolares, portanto, trabalhar coletivamente demanda cuidado e atenção, a troca de informações pode contribuir para que uma escola se mantenha em movimento, que os atores nela envolvidos saibam o que acontece em seu interior, porém essa interação nem sempre ocorre nas instituições educativas, e na escola analisada em particular,

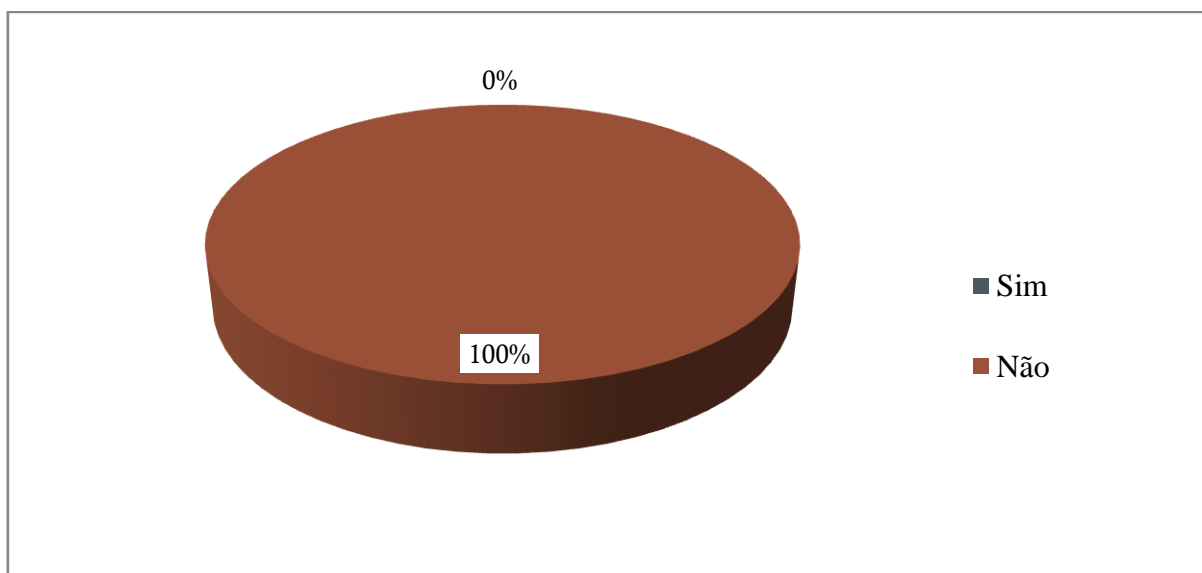
como podemos observar nos dados apresentados no Gráfico 15, em que os professores ao serem investigados se recebiam informações anteriores sobre as turmas, 100% apontaram que não.



**Gráfico 16 – Recepção dos professores e funcionários aos alunos.**

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, 2016.

Tomando como referência o Gráfico 16, constatamos pela resposta dos participantes dessa atividade, em que 100% dos respondentes afirmaram que não houve reunião para decidir quais mecanismos seriam utilizados para recepcionar os alunos que estavam chegando.

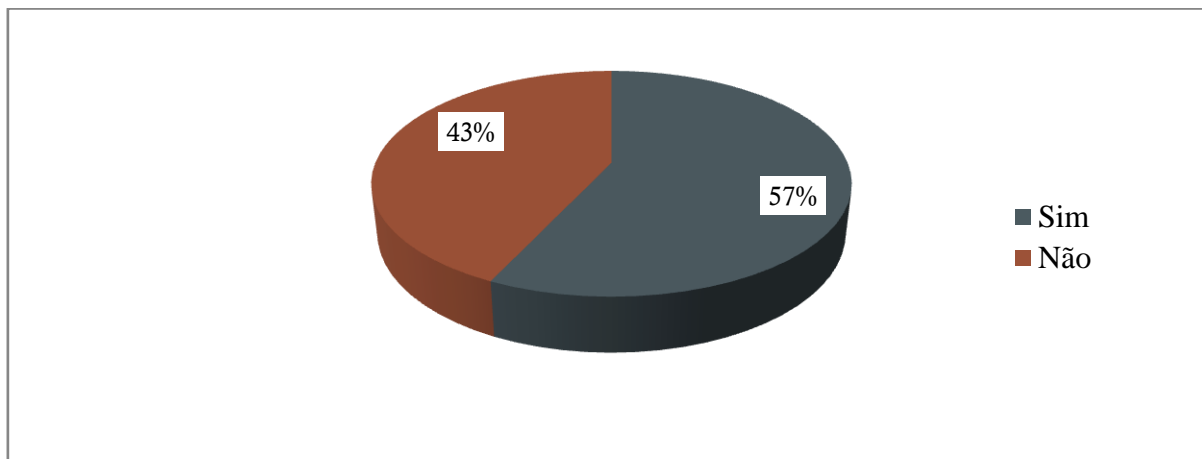


**Gráfico 17 – Presença dos pais no primeiro dia de aula.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

Considerando a escola como um espaço de socialização entre pessoas, observamos que a família é vista pela instituição escolar como a responsável pela educação dos filhos e sua presença é importante para o desenvolvimento cognitivo das crianças e adolescentes, porém é comum apreendermos um hiato entre as famílias e a escola.

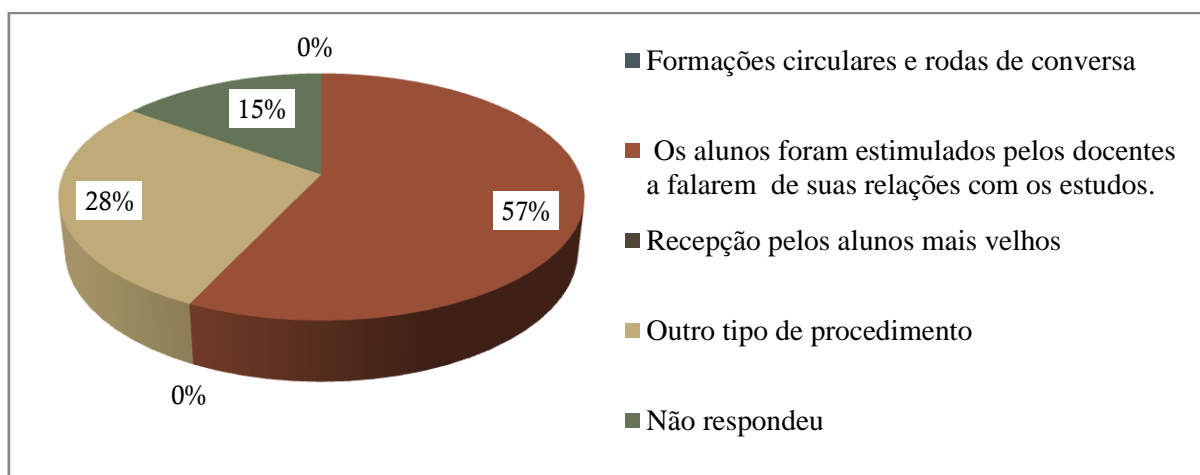
Analisando através do Gráfico 17, podemos observar que 100% dos professores participantes dessa pesquisa responderam que os familiares não foram convidados para prestigiar o primeiro dia de aula de seus filhos.



**Gráfico 18 – Acolhimento dos alunos pelos professores.**

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, 2016.

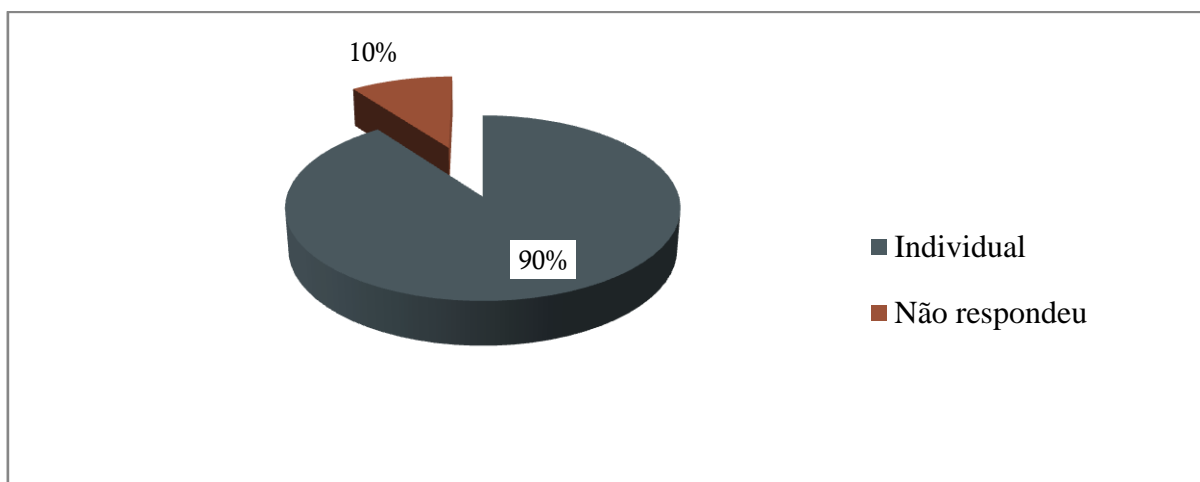
Os dados do Gráfico 18 contribuem para entendermos que 57% dos professores apontaram que os alunos foram bem acolhidos pela nova instituição escolar. Para 43% esse amparo não ocorreu. Segundo os docentes que apontaram positivamente, afirmaram que as crianças sentiram-se acolhidas porque foram bem recepcionadas pelos professores individualmente em sala de aula.



**Gráfico 19 – Meios de integração e socialização dos alunos recém-chegados.**

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, 2016.

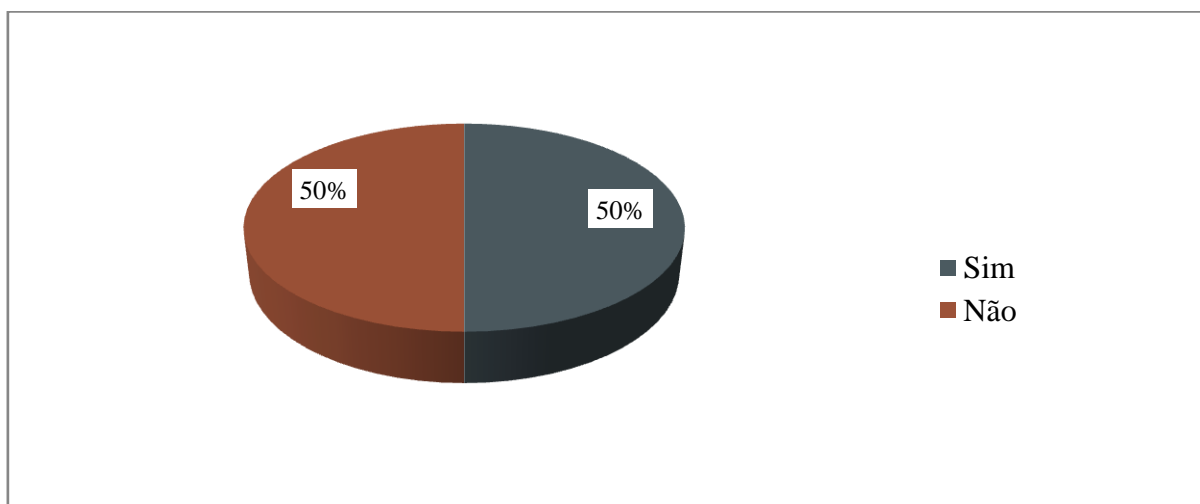
O Gráfico 19 expõe que 57% dos professores responderam que os alunos foram instigados a falarem de suas afinidades com estudos, 28% dos respondentes apontaram outro procedimento, tais como: “individualmente”, “cada professor fez uma recepção com seus alunos”, “levar os alunos para conhecer o espaço físico da escola”. Entretanto 15% não responderam.



**Gráfico 20 – Desenvolvimento das atividades.**

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, 2016.

Por meio da análise do Gráfico 20, verificamos que a iniciativa do desenvolvimento de atividades parte predominantemente do profissional docente e não na perspectiva coletiva. Percebemos assim que falta entrosamento das ações dos envolvidos em torno de metas que podem e devem ser comuns a toda escola. Denota-se também, mediante a leitura dos presentes dados, que há 10% dos professores que preferiram não responder a pergunta elaborada pelo pesquisador.

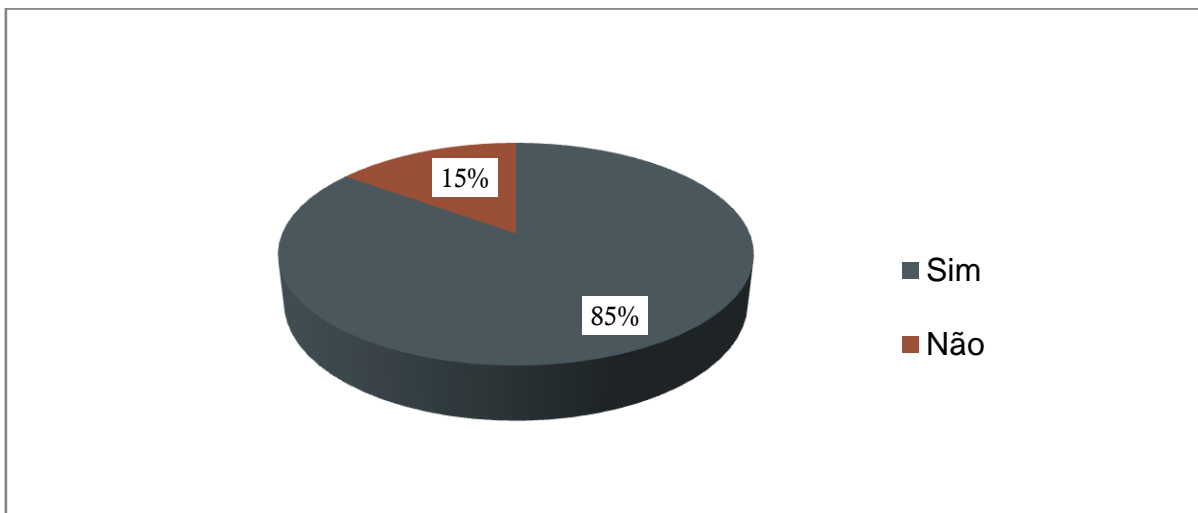


**Gráfico 21 – Avaliação dos conhecimentos prévios dos alunos.**

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, 2016.

O Gráfico 21 destaca como ponto central o fato de estar dividida a equipe dos professores em relação à ação de aplicação de uma avaliação diagnóstica no início da discussão de cada conteúdo. Assim, notamos que 50% dos participantes apontaram que foram orientados, 50% dos professores afirmam que não houve nenhuma instrução nesse sentido. Os docentes que responderam positivamente apontaram que foram orientados pela coordenação pedagógica. Esse “empate técnico” nos levou à impossibilidade de conclusão, a não

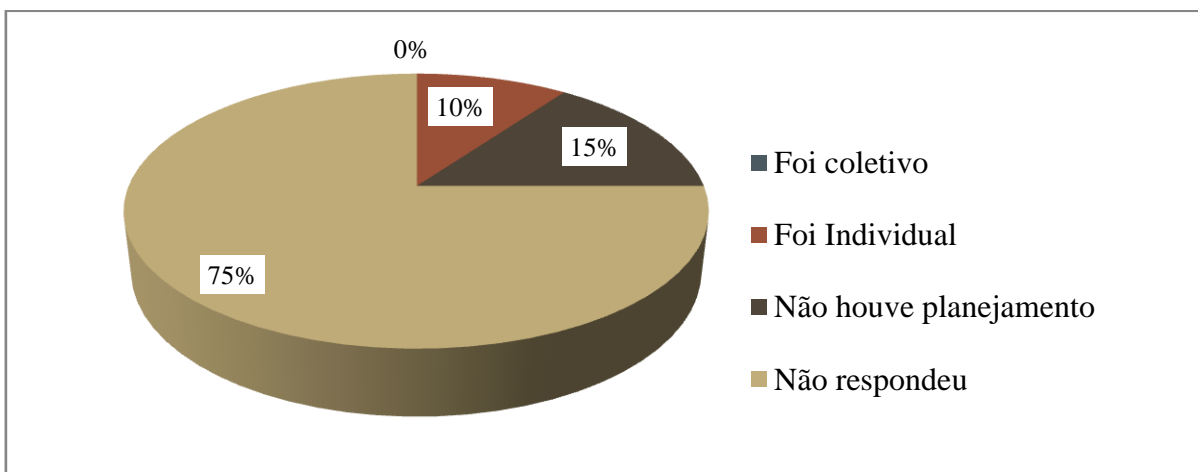
identificarmos exatamente o que aconteceu, se houve ou não orientação por parte da coordenação, se ela foi dada apenas a metade dos professores ou se algum conflito interno na equipe escolar que não identificamos interferia nas respostas.



**Gráfico 22 – Apresentação dos conteúdos.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Observamos através do Gráfico 22 que a maioria dos professores se preocupa com a apresentação dos conteúdos aos alunos, sendo que 85% dos docentes possuem tal prática em seu cotidiano. Por outro lado, ainda há pelo menos 15% dos educadores que não se atém a essa questão, aspecto este que é preocupante, uma vez que o planejamento das aulas e sua evidência junto aos alunos são fundamentais para que ocorra um processo de transparência no processo de ensino-aprendizagem.



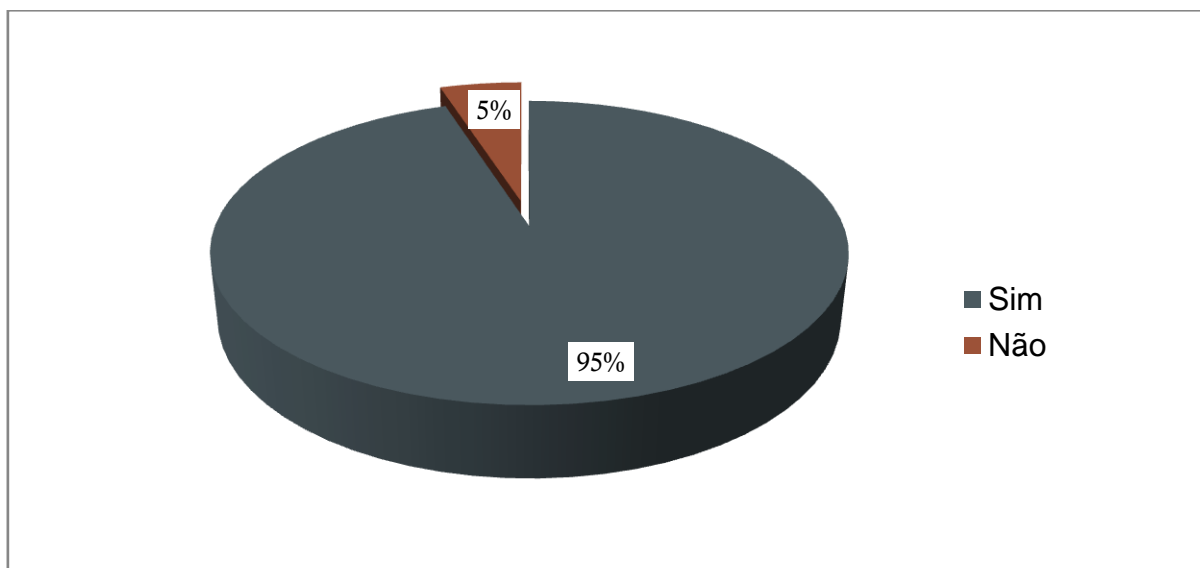
**Gráfico 23 – Planejamento das atividades.**

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, 2016.

Conforme os dados do Gráfico 23, inferiu-se que não houve planejamento coletivo, pois, 75% dos participantes não responderam, mas 10% apontaram claramente que o



planejamento foi individual, e outros 15% destacam que não houve planejamento em suas atividades.



**Gráfico 24 – Laço de afetividade dos alunos com a escola.**

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, 2016.

O Gráfico 24, mostra que os professores acreditam que 95% dos alunos constroem laços de afetividade no ambiente escolar no decorrer do ano letivo, 5% parecem não valorizar esse sentimento de aproximação e de pertencimento que liga os alunos aos professores, funcionários e gestores.

Já vimos que a experiência profissional dos docentes participantes desta pesquisa varia de um ano e meio a doze anos na função. A equipe apresenta boa estabilidade, já que o tempo de atuação nesta mesma escola é de aproximadamente seis anos. A maioria é de efetivos no cargo, ou seja, admitidos por aprovação em concurso público e conta com formação específica na área de atuação, com exceção da professora de Matemática que é habilitada em Ciências Físicas e Biológicas. Tirando o professor de Educação Física, os demais desenvolvem suas atividades apenas nesta instituição escolar.

Por sua vez quando colocamos em foco a adesão do 6º ano EF, notamos que 95% dos docentes são efetivos na unidade escolar (UE), somente 5% atuam nesse segmento por atribuição da Diretoria de Ensino, por não fazer parte do quadro de professores efetivos e classificado na UE.

A esse respeito, os Indicadores da Qualidade na Educação (2004) trazem alguns aspectos importantes quanto à formação dos professores que vale a pena mencionarmos. Segundo o referido documento é necessário considerar nesse quesito alguns elementos como: habilitação, formação inicial e continuada, estabilidade e assiduidade da equipe escolar.

Partindo desta premissa notamos que a unidade escolar em questão é privilegiada no contexto geral das escolas paulistas, pois possui características positivas nesses quesitos.

Além disso, podemos concluir que o grupo de professores tem preocupação acentuada em acolher os alunos recém-chegados à instituição, haja vista que a maior parte se envolve. Os dados coletados revelam ainda que não houve reunião da equipe gestora com os professores e funcionários para o acolhimento dos novos alunos. Portanto, os professores desenvolvem ações individuais. Por outro lado percebemos que não há unanimidade em relação ao foco planejamento, etapa que a nosso ver é substancial para o desenvolvimento das atividades escolares.

Neste sentido concordamos com Lück (2009, p.32) quando retrata que:

[...] sem planejamento, que organize e dê sentido e unidade ao trabalho, as ações tendem a ser improvisadas, aleatórias, espontaneístas, imediatistas e notadamente orientadas pelo ensaio e erro, condições que tantos prejuízos causam à educação. Sem planejar, trabalha-se, mas sem direção clara e sem consistência entre as ações.

As respostas dos docentes demonstraram a permanência na escola de ações individuais e desintegradas por parte dos professores, as quais, acreditamos, estão relacionadas diretamente à postura de gestão da escola que não privilegia o todo, isto é, não há uma formação da equipe em torno das demandas de recepção e acolhimento dos alunos, ou se tem, esta ação vem descolada da continuidade e de um acompanhamento pela equipe gestora.

Aqui cabe ressaltarmos, conforme pudemos verificar no documento Indicador da Qualidade na Educação (2004), a gestão, para ser democrática e abranger todo seu público envolvido, deve privilegiar a informação democratizada e garantir a ocorrência de conselhos escolares atuantes, sem esquecer-se da participação efetiva de estudantes, pais, mães e comunidade em geral, uma vez que eles são o cerne da ação escolar e para quem deverá estar voltado toda Proposta Política Pedagógica da Unidade Escolar em foco.

Por sua vez, nessa tarefa complexa que a escola precisa galgar notamos que o acesso, compreensão e uso dos indicadores oficiais da escola e das redes de ensino devem ser transparentes. Afinal, não é possível construir uma escola fechada em torno de uma cúpula administrativa e autoritária que não se percebe como parte integrante de uma rede pública que deve prezar pelo oferecimento de um serviço de qualidade à população.

Nessa perspectiva, observou-se por meio do Gráfico 22 que 15% dos professores não emitem sua opinião, o que nos revela um possível desinteresse pelos mesmos por situações de acolhimento e favorecimento dos estudantes em situação de ingresso na escola.

Provavelmente isto esteja relacionado à postura profissional tradicional em que tais profissionais se assentam e que os faz considerar o acolhimento como algo sem importância no contexto escolar.

Não obstante, vimos por meio do Gráfico 22, em relação às atividades, que ocorrem uma omissão significativa, o que revela novamente que parte dos professores não consideram importantes atividades desse porte.

Aqui devemos fazer um parêntese, pois apesar de ser um momento fundamental para inserção do estudante na escola e sua total integração ao novo meio social e cultural que ingressa, não podemos taxar a ação dos professores que não privilegia a aproximação do estudante como o que pode acontecer de pior, haja vista que “acolher bem os alunos” não o qualifica como profissional comprometido e preparado em sua disciplina.

Vale salientar que apesar de a maioria dos participantes apontarem que ocorre em suas aulas a preocupação com a apresentação dos conteúdos, ao mesmo tempo não qualifica essa relação, ou seja, não indica como as atividades foram desenvolvidas e/ou realizadas.

Nesse sentido cabe uma reflexão de Freire (1996, p.78) segundo o qual:

[...] o ensino dos conteúdos, criticamente realizado, envolve a abertura total do professor ou da professora, à tentativa legítima do educando para tomar em suas mãos a responsabilidade de sujeito que conhece. Mais ainda, envolve a iniciativa do professor que deve estimular aquela tentativa do educando, ajudando-o para que a efetive.

Todavia, na preparação dos estudantes, o professor pode colaborar com a criticidade daquilo que ensina, e da percepção das habilidades e competência que protagoniza em sala de aula.

## 7. CONCLUSÃO

Por meio deste trabalho, investigamos o papel da equipe gestora da escola no acolhimento aos alunos que ingressam no Ensino Fundamental II, o envolvimento dos professores, a percepção dos alunos e a relação estabelecida entre escolas e famílias, observando as diferentes perspectivas.

Tomamos por objeto de estudo a passagem dos alunos do EF I para o EF II, considerando que o (re)conhecimento mútuo, ou seja, o conhecimento da equipe escolar a respeito das famílias e o conhecimento das famílias sobre o cotidiano escolar podem contribuir para a superação de um olhar simplista que se limita a uma interpretação fechada do outro e de seu meio. As conclusões e análises foram sendo feitas no decorrer da apresentação dos dados, no Capítulo 6 – Apresentação dos dados coletados.

Destacamos a seguir o que mais nos chamou a atenção dentre as perspectivas dos diferentes atores:

- a) Para os alunos, o acolhimento dos professores e de toda equipe escolar facilita muito sua integração ao novo ambiente;
- b) No entanto, as respostas dos pais deixam claro que há um distanciamento entre a instituição escolar e o cotidiano familiar;
- c) Portanto, o reconhecimento da escola pela família e da família pela escola não se efetiva;
- d) Os professores realmente desenvolvem atividades de integração dos alunos à escola, mas observa-se a permanência de ações individuais e desintegradas;
- e) As ações individuais dos docentes decorrem, em especial, da postura da equipe gestora que não dá a devida ênfase à formação e à articulação da equipe escolar, em seu conjunto, das necessidades dos alunos e de suas famílias.

Refinando a análise desses aspectos, chegamos à constatação da ausência, nesta escola, de uma cultura consolidada de trazer a família para escola, de incentivar a participação familiar no ambiente escolar, apesar de toda ênfase dada ao tema na literatura pedagógica atual.

Restam nesse caminho de integração percalços relacionados ao tipo de gestão que se estabelece na unidade escolar, isto é, para que haja participação efetiva da família na escola, os pais precisam sentir-se participantes do processo de ensino e aprendizagem, o que não foi observado.

Para Lahire (2004), os esquemas comportamentais das crianças são constituídos a partir das relações com as pessoas que estão constantemente a sua volta, caso de suas famílias. Se a família não é convidada a participar da formação escolar do seu filho ficará um vácuo que pode ser prejudicial à inserção do estudante na escola. Deste modo é possível concluir que a presença e a participação na escola tende a ser o elemento aglutinador que permitirá o pleno desenvolvimento escolar e envolvimento social, cultural e afetivo da criança no ambiente escolar.

Como se trata de uma investigação datada, cujo lapso temporal compreendeu os anos 2015 e 2016, determinadas situações aqui elucubradas já se alteraram no limiar de 2017 como, por exemplo, em relação à própria equipe gestora que não é mais a mesma, haja vista que a diretora foi removida e o coordenador pedagógico se aposentou.

Não obstante, a época da realização desta pesquisa, ficou evidente que a equipe gestora não assume seu papel de forma a atender todas as demandas dos estudantes e das famílias, a recepção aos alunos não é combinada e por não existir um planejamento conjunto cada professor faz o que acha necessário, mas não há verdadeira integração de ações pelos pares envolvidos na ação escolar.

Por sua vez, a individualização do trabalho docente revela que há muitas práticas desenvolvidas pelos professores que não são divulgadas para a equipe escolar como um todo. Na realidade seria oportuno que os professores planejassem conjuntamente situações de conhecimento, autoconhecimento e acolhimento com os estudantes, envolvendo-os em atividades ativas e integradoras.

De fato notamos que muitos professores observam os estudantes de forma receosa nos primeiros dias de aula, especialmente porque também essas crianças são novas para o universo docente, sendo que o fato de não conhecer as características principais de seu público muitas vezes os inibem quanto a um envolvimento mais profundo no início.

Acreditamos que é justamente no decorrer do primeiro bimestre e no desenvolvimento escolar ao longo do ano letivo que novas situações são pensadas e que este distanciamento de alguns vai sendo rompido.

Na verdade não podemos perder de vista que a escola é constituída de sujeitos sociais dinâmicos que podem estar pouco ou nada envolvido com o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, o envolvimento de todos os atores escolares é fundamental. “[...] A presença do outro garantirá não só a sobrevivência física, mas também a sobrevivência

cultural pela apreensão de valores, instrumentos, técnicas, crenças, ideias e afetos predominantes na cultura”, afirmam Almeida e Mahoney (2007, p. 15).

É necessário observarmos, ainda, que não é o tamanho da escola que define essa relação de afinidade entre as partes, pois, conforme temos observado em nossa experiência profissional na área da educação, há escolas pequenas que são piores em termos de aproximação aluno-professor do que outras consideradas grandes, com maior número de salas e estudantes.

Destarte, de um modo geral é preciso repensar a escola que queremos e nesse sentido mudar o foco das ações da equipe escolar. Se a opção é garantir uma escola cidadã precisamos oportunizar que ocorra a participação de todos, o desenvolvimento de posturas livres de autoritarismos e enrijecidas pela equipe gestora e o envolvimento dos alunos nas atividades propostas, bem como a sua diversificação. Não bastam termos infraestrutura e espaço físico, uma vez que, mais do que muros e paredes, uma escola é formada por pessoas que possuem sonhos e perspectivas das quais não podemos nos furtar.

Não podemos deixar despercebida nas informações tabuladas na presente pesquisa que os pais participam e têm presença marcante no Ciclo II quando convocados ou convidados, o que é um indicio de que a família tem atendido a seu papel de responsável pela educação dos filhos, muito embora devamos repensar sobre que tipo de participação é essa, pois a frequência nas reuniões bimestrais para a divulgação de faltas e notas não significa necessariamente acompanhamento pleno da vida escolar do filho, já que não é suficiente para verificação sistemática dos avanços e das dificuldades de aprendizagem, da entrega de lições de casa e/ou trabalhos pelos estudantes, dos conflitos internos à sala de aula, entre outros aspectos.

A esse respeito voltamos a Lahire (2004) que enfatiza que os pais não são omissos quanto a seus papéis quando se considera a grande parcela da população pobre que estuda e o grande esforço feito pelas famílias para manter os filhos na escola.

Refletir sobre a escola e sua relação com a família é uma questão-chave que nos inquieta e faz repensar sobre a ordem em que ocorre a incorporação dos alunos ano a ano e sua passagem de Ciclo, especialmente, no caso do Ciclo I para o Ciclo II tendo em vista suas incertezas e as características bastante diferenciadas de um público novo.

Assim, é importante trazeremos ao debate o fato de que é necessária a participação efetiva do alunado nesse processo, uma vez que os alunos devem protagonizar, devem ser sujeitos de sua própria aprendizagem, sendo que nesse ambiente a escola deve ser para o

professor, uma construção social adequada aos desígnios da educação e das propostas de criação, transformação e intervenção no espaço que está envolvido.

Podemos afirmar que a escola retratada em 2015-2016 não possui uma prática de recepção e acolhimento sistematizada e coordenada pelos gestores que envolva todos os membros da comunidade escolar, e que seja ponto de destaque no planejamento de suas atividades, conduzindo a equipe a uma ação única e direcionada de integração dos novos alunos e seus pais. Há que se dizer que isso seria a bandeira positiva que poderia marcar uma escola integrada na qual a família seja parte do processo e não apenas um expectador alheio a tudo que é ofertado a seus filhos.

Não é possível criar uma escola inclusiva e atrativa se engessarmos os alunos e os professores sob a demanda do autoritarismo e das comandas inflexíveis de uma equipe gestora que tem um olhar vertical, prezando exclusivamente pelo cumprimento da hierarquia funcional e do próprio alinhamento em torno de cargos e funções pré-definidas.

De fato, entendemos que somente pela educação, compreendida como processo de conscientização temos a possibilidade de pensar um mundo melhor e uma sociedade mais justa, sendo papel indispensável ao professor e próprio da sua formação, o despertar junto aos alunos por uma ação mais direta na sociedade em que se insere.

Entendemos ainda que é pela educação que o homem pode compreender e desmascarar as mistificações ideológicas na medida em que o progresso lhe dá meios mais sofisticados de ação sobre o mundo. Cabe à educação, deste modo, proporcionar contextos formativos que sejam adequados para que os alunos possam se fazer autônomos, ou seja, ambientes na escola e fora dela vinculados ao processo escolar que potencializam o desenvolvimento educativo. Cabe enfatizar nesse sentido a relevância desde a existência de equipamentos e aparelhos tecnológicos que favoreçam a aprendizagem, até a realização de projetos interdisciplinares desenvolvidos pelos professores vinculados a um ambiente atrativo que valorize os alunos e os coloque como sujeitos participativos.

Podemos, afinal, constatar e intervir no real, que é algo móvel, múltiplo e contraditório, indispensável à ação do professor crítico no âmbito da escola e da comunidade escolar na qual está engajado.

Do mesmo modo é condição indispensável que a escola entenda seu papel social e sua função numa sociedade de grupos muito diversificados, pois somente a educação, compreendida como processo de conscientização, de participação social, de integração entre os membros, poderá levar à equidade social.

Nesse sentido vale dizer que uma família envolvida e atuante pode ser a âncora para balizar e substanciar a ação da gestão escolar e dos professores, uma vez que valida as normas e as regras estabelecidas na unidade escolar tendo em foco o bem comum dos alunos e, conseqüentemente, o seu aprendizado, objetivo central da escola, em constante processo de construção. Como bem diz Falsarella (2008), faz-se necessário uma escola incluyente que se preocupe em dialogar sobre as práticas pedagógicas e avaliativas.

É preciso assegurar a todas as crianças e adolescentes o máximo de desenvolvimento de suas potencialidades, tendo em vista auxiliá-los na superação das desvantagens decorrentes das condições socioeconômicas desfavoráveis, especialmente quando as escolas se localizam em áreas vulneráveis e o seu público vive em condição precária de existência.

Vale reforçar que a aplicação dos questionários juntos aos pais deixa claro que ainda há um distanciamento entre a instituição escolar e o cotidiano familiar, e que há muito que se fazer para a família sentir se presente nas ações promovidas pela escola.

Vimos aqui que estamos longe de ter uma gestão democrática na escola em questão se considerarmos como ponto de partida a centralização das decisões. Afinal, ser responsável pela escola não significa que as decisões sejam tomadas somente pela direção a partir de uma estrutura vertical e autoritária que não respeita a multiplicidade de opiniões dos demais membros da comunidade escolar.

Poderíamos pensar que um fator positivo e que contribuiria neste caso seria a participação mais incisiva das demais instancias da escola tais como o Conselho Escolar.

Por sua vez em análise dos questionários aplicados aos alunos pudemos apreender que eles têm a percepção de que não há um acolhimento desejável e padronizado pela equipe de profissionais da escola.

Portanto, depreende-se, é preciso que alcemos a superação do que está posto, sendo importante justamente reverter às dificuldades existentes no cenário educacional e criar novos horizontes que permitam uma formação integral do professor para que dessa maneira o mesmo tenha condições e possibilidades de interagir com o alunado, com sua realidade e propiciar ao mesmo crescimento atitudinal e uma aprendizagem crítica.

Desta forma, está lançado desafio para que sejam desenvolvidos mais estudos que ajudem a compreender a passagem dos alunos e sua incorporação ao mundo escolar na medida em que buscam completar a educação formal sem deixar de lado as características deste processo, suas contradições e marcas que compõem o cotidiano escolar dos recém-



chegados e que são definidos pela parceria ou não da família com a escola e os professores no labor diário.

Esperamos que os resultados da pesquisa, constituídos por um conjunto de informações, dados e reflexões, possam trazer contribuições aos estudos sobre a educação escolar. Neste sentido, os resultados da pesquisa poderão ser utilizados como subsídio a materiais de referência em cursos de formação inicial e continuada de professores. Espera-se que a devolutiva dada à escola gere reflexões e novos procedimentos por parte da equipe escolar.

Vale reforçar que não devemos em hipótese alguma generalizar a situação observada na escola pesquisada, pois, afinal, por trás da questão das relações entre escola e família para a construção de uma escola de sucesso, há múltiplos aspectos a serem considerados, tais como o tipo de gestão envolvida, o papel da família e da comunidade externa, a localização geográfica, que variam de escola para escola.

Contudo, acreditamos que os resultados apontados possam servir como indícios que contribuam para avanços nos estudos sobre a educação escolar no que se refere aos produtos gerados, entendendo-se que o principal produto desta pesquisa será a dissertação de mestrado ora apresentada ao Programa de Mestrado em Educação: Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Além da dissertação, os conhecimentos gerados na pesquisa serão divulgados e socializados para a comunidade acadêmica, com apresentação de trabalhos em eventos científicos locais, regionais, nacionais e internacionais. No âmbito acadêmico também serão produzidos artigos para publicação em periódicos especializados de circulação nacional e internacional.

Nesse percurso marcado por múltiplos olhares lançamos nossas atenções para vários campos de saber, assim, além da Educação que nos direciona na compreensão do problema proposto, tivemos que lançar ao desafio de buscar novas abordagens e posicionamentos em estudiosos e pensadores da Sociologia, da Psicologia e da Geografia, entre outras áreas. Tal postura nos permitiu romper com o pragmatismo dos estudos eminentemente teóricos ou práticos e fazer uma análise que não estabelecesse os resultados a priori, mas que desse as pistas necessárias para desvendarmos e esclarecermos nossa hipótese inicial. Vimos desta maneira que não há um modelo de pesquisa e que os resultados dependem das escolhas adotadas no percurso da investigação.

De fato, avançar teoricamente foi preciso e novas questões surgem a partir desta pesquisa. Assim, para encerrar, deixamos a pergunta: É possível realmente uma escola que atraia e que seja objeto de desejo dos alunos?

## REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA. **Indicadores da qualidade na educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.
- ALARCÃO, I. (Org.) **Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão**. Editora Porto, Portugal, 1996.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALMEIDA, E. R.; AZEVEDO, J. R. N.; BARBOSA, T. Leitura geográfica da precarização do trabalho docente: **X Jornada do Trabalho**. FTC/UNESP – Campus de Presidente Prudente, 2009. p. 1-13.
- ALMEIDA, L. R. de; MAHONEY, A. A. A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, L. R. de; MAHONEY, A. A. (Orgs). **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p.15-23.
- \_\_\_\_\_. Com a palavra, as crianças: os sentimentos de alunos e alunas da 1ª série do Ensino Fundamental. In.:ALMEIDA, L. R.; MAHONEY, A. A. (Orgs). **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p. 25-41.
- ALMEIDA, S. **A relação família-escola**: diferentes lógicas de ação na experiência escolar.2011. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação).Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.) **Escritos na educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014, p.44-72.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_.**Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9394/96. Brasília DF. 1996. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>Acesso 15 nov.2016.
- CHAZANAS, M. C. **Participação na escola**: Voz das famílias. 2011. 120 f.Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- CUNHA, E. O. **A relação entre a gestão escolar o desempenho da escola medida pelo Ideb**: um estudo em duas escolas municipais de Salvador.2012 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Bahia.
- CURVELO, A. A. D. S. **Sentidos e significados do educador da infância sobre a família**.2012. 166 f.Dissertação (Mestrado Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo. Cortez, Brasília: MEC/Unesco, 1998.
- FALSARELLA, A. M.**A relação professor-aluno**: entre (in)disciplina e intervenções didáticas.São Paulo, 2002. (Mimeografado). p.01-12.

\_\_\_\_\_. E a família, como vai? **Presença pedagógica**. São Paulo, v.14, n.84, 2008, p. 33-39.

FLICKT, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. Escolas totais. In: **A Escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed, 2000, p.55-81.

GESQUI, L. C. Os resultados das avaliações educacionais em larga escala e seus impactos nas práticas escolares. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 3, 2014, p. 513-525.

GLATTER, R. A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In: NÓVOA, A. (Coord) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote 1999, p.144-161.

GALVÃO, I. As emoções: entre o orgânico e o psíquico. **Henri Wallon**: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014, p. 57-65.

\_\_\_\_\_. Uma educação da pessoa completa. **Henri Wallon**: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014. p. 97-102.

\_\_\_\_\_. Atitude diante da teoria. **Henri Wallon**: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014. p. 113-114.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, vol. 28, n. 101, set./dez. 2007, p. 1287-1302.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares - as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2004. Cap. 1: O ponto de vista do conhecimento (p. 17-47).

LINHARES, C. F. S. A questão do magistério na educação básica. **Tecnologia e Educação**. Rio de Janeiro. v. 20 (101), 1991, p.48-53.

LOMONACO, B. P.; GARRAFA, T. C. A complexidade da relação escola-família em territórios vulneráveis. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, n.6, 2009, p. 27-38.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

NIDELCOFF, M. T. **Uma escola para o povo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

OLIVEIRA, E. M. **Gestão escolar democrática**: participação e função da escola. 2011. 54 f. Dissertação (Mestrado Educação). Centro Universitário Salesiano. Piracicaba, São Paulo

PACHECO, S. M. **A relação família-escola e o desempenho escolar**: entre submissões e confrontos. 2011 318 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Paulo. São Paulo.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia.** São Paulo: Intermeios, 2015.

PÉREZ GOMÉZ, A. I. **A Cultura Escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artmed, 2001, p.11-19.

POMPEIA, S. M. **Escola, organização social e família: um diálogo possível.** 2011 250 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

REIS, P.C.P. **A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso.** 2008. 329 f. Tese (Doutoramento em Educação Infantil e Familiar Investigação e Intervenção Psicopedagógica). Universidade de Málaga. Espanha.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual da Educação. **A nova estrutura administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: por uma gestão de resultado com foco no desempenho do aluno.** São Paulo: SE, 2013.

\_\_\_\_\_. Diretrizes do Programa Ensino Integral. Caderno do Gestor. São Paulo, 2014.

Disponível

em:<<http://debragancapaulista.educacao.sp.gov.br/SiteAssets/Paginas/Programas%20e%20Pr ojetos/Ensino%20Integral/OT-PV-08-mar%C3%A7o-2016/Diretrizes%20 do%20Programa%20Ensino%20Integral.pdf>>Acesso em: 20 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Matrizes de referência para a avaliação Saresp: documento básico/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015. Disponível em:<<http://saresp.fde.sp.gov.br/2016/Arquivos/MatrizReferencia.pdf>>Acesso em: 25 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Programa Ler e Escrever. Disponível em:<[www.lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaPrograma.aspx?](http://www.lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaPrograma.aspx?)>Acesso em: 25 jan.2017.

\_\_\_\_\_. Projeto Um dia na escola do meu filho. Disponível em: <[www.educacao.sp.gov.br/noticias/projeto-um-dia-na-escola-do-meu-filho-acontece-no-proximo-sabado-23](http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/projeto-um-dia-na-escola-do-meu-filho-acontece-no-proximo-sabado-23)>Acesso em: 25 jan.2017.

\_\_\_\_\_. Relatório dos estudos do Saresp, 2008,2009,2010,2011,2012,2013,2014 e 2015. Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/>>Acesso em: 25 jan. 2017.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. Decreto nº 41.785, de 14 de maio de 1997. Dispõe sobre criação de unidades escolares. Disponível em:<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1997/decreto-41785-14.05.1997.html>>Acesso em: 14 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 57.571, DE 2 de dezembro de 2011. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas Disponível em: <<http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/index.htm>.>Acesso em: 16 jun. 2016.

\_\_\_\_\_.Lei Complementar (LC). De 10 de outubro de 2007, conferiu estabilidade aos professores que tenham sido admitidos até a data da publicação daquela lei complementar (02/06/2007), nos termos da Lei nº 500/74. Disponível em:<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2007/lei.complementar-1010-01.06.2007.html>>Acesso em: 10 jul.2016.

\_\_\_\_\_.Resolução nº 52 de 14 de agosto 2013. Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridas dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino. Disponível em: <Acesso em: 15 nov.2016.

\_\_\_\_\_.Resolução nº 73, de 29 de dezembro 2014. Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais. Disponível em:<<http://anchietapadreee.webnode.com.br/sala-dosprofessores/legisla%C3%A7%C3%A3o/>>Acesso em: 15 out. 2016.

SANTOS, O. M. A. A. **A importância das interações nas práticas pedagógicas de 4ª para 5ª série do ensino fundamental de oito anos.** 2006 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação).Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro.

SCALABRIN, I. S. **Gestão democrática da escola pública:** o jogo para além das regras. 2012 130 f. Dissertação (Mestrado Educação), Universidade de Passo Fundo. Rio Grande do Sul.

VESENTINI, J. W. Geografia crítica e ensino. In: OLIVEIRA, A. U. **Para onde vai o ensino de Geografia.** São Paulo: Contexto, 2003.

UNICEF, **O direito de ser adolescente:** Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades/Fundo das Nações Unidas para a infância. – Brasília, DF: UNICEF, 2011. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_22246.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_22246.htm)>Acesso 10 jul. 2016.

## ANEXOS

### ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A EQUIPE GESTORA

Informações iniciais: sexo ( ) idade ( ) Cargo/função que exerce: \_\_\_\_\_

Situação funcional? \_\_\_\_\_

Formação inicial: \_\_\_\_\_

Tem pós-graduação, curso de extensão universitária? Em qual área? \_\_\_\_\_

Tempo de experiência docente: \_\_\_\_\_

Tempo de experiência na função: \_\_\_\_\_

Tempo que trabalha nesta escola: \_\_\_\_\_

1. A equipe escolar planeja e desenvolve atividades para recepcionar os alunos no início do ano letivo? Quais?
2. Há alguma preocupação especial com os alunos que iniciam o Ciclo II (6º ano)?
3. A equipe escolar planeja e desenvolve atividades para recepcionar os pais dos alunos no início do ano letivo? Quais?
4. Há alguma preocupação especial com os pais de alunos que iniciam o Ciclo II (6º ano)?
5. A escola procura conhecer a família dos alunos? Se sim, como faz isso?
6. As famílias dos alunos desta escola costumam participar da vida escolar de seus filhos (as)? Como? Em quais momentos?
7. As reuniões são marcadas em horário compatível com a possibilidade comparecimento dos pais?
8. As reuniões são planejadas? Por quem? Quais assuntos são normalmente tratados?
9. Como os familiares são recepcionados nas reuniões no início e no decorrer do ano letivo?
10. Nas reuniões, os pais têm oportunidade de dar opiniões? A equipe gestora e os professores, quando procurados, atendem os pais que não participaram da reunião de acordo com as necessidades destes?
11. Em sua opinião, a escola mantém uma relação de diálogo com os alunos? E com os familiares? Se sim, como isso acontece? Se não, por quê?
12. Sabemos que as reuniões são o modo mais usual de contato da escola com os pais. Além das reuniões, a escola propõe outros momentos de encontro com os pais? Quais?

**ANEXO B – QUESTIONÁRIO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS**

Dados de Identificação:

O Senhor ou a senhora são:

- mãe
- pai
- responsável

Idade:

- anos

1. Sua escolaridade é:

- Ensino Fundamental incompleto
- Ensino Fundamental completo

Cursou o Ensino Fundamental em:

- Escola Pública
- Escola Particular
- Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio completo

Cursou o Ensino Médio em:

- Escola Pública
- Escola Particular
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo

Cursou Ensino Superior em:

- Universidade Pública
- Universidade Particular
- Outro.

Qual?

2. Atividade Profissional:

Renda familiar:

- Um salário mínimo
- Até 2 salários mínimos
- Até 3 salários mínimos
- Até 4 salários mínimos
- Acima 4 salários mínimos



**Horário de trabalho**

- 1º turno
- 2º turno
- 3º turno
- Horário comercial
- Outro. Qual?

**3. Situação Familiar/Civil – Pais ou Responsáveis**

- casados
- moram juntos
- solteiros
- divorciados

Quantas pessoas moram com você?

Qual a relação de parentesco delas com você? (filho, sogra, mãe, sobrinho,...)

4. Que tipos de atividades a escola oferece para a família vivenciar a vida escolar de seus filhos?

- Festas Anuais
- Homenagens a mães/pais
- Palestras
- Atividades esportivas
- Reuniões para entrega notas
- Plantões pedagógicos
- Passeios
- Exposições de trabalhos
- Gincanas
- Festival
- Nenhuma
- Outras.

Quais?

5. A escola solicita sua presença para conversar com os professores e a coordenação pedagógica?

- sim
- não

Se sim, descreva os motivos:

6. Por que você participa das atividades escolares de seu filho?

7. De que forma você participa das atividades escolar de seu filho?

Tarefas

Pesquisas

Trabalhos

Atividades

Outras.

Quais?

8. Sobre o desenvolvimento escolar de seu filho (a) você está:

Satisfeito

Muito Satisfeito

Insatisfeito

Preocupado

9. Em se tratando de organização (entrada e saída dos alunos, eventos e promoções realizadas pela escola) considero a escola:

Ótima

Boa

Ruim

Precisa melhorar.

Onde?

10. Por que você escolheu e matriculou seu filho (a) nesta escola?

**ANEXO C - QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS**

Sexo: Masculino ( )

Feminino ( )

Idade ( ) anos

1. Você:

( ) já estudava nesta escola

( ) entrou neste ano

2. No primeiro dia de aula, você foi recebido no portão da escola?

( ) sim

( ) não

Se sim, quem o recebeu?

Descreva como foi essa recepção:

3. Dentro da escola, houve uma recepção aos alunos, em especial os novos?

( ) sim

( ) não

Se sim, em qual local?

Quem coordenou?

Descreva como foi essa recepção:

4. O diretor, o vice-diretor e o coordenador pedagógico estavam presentes?

( ) sim

( ) não

Se sim, apresentaram-se e deram boas vindas aos alunos?

( ) sim ( ) não

5. Os funcionários (serventes e inspetores de alunos) foram apresentados? Eles ajudaram a informar a localização das classes, dos banheiros, do refeitório, do bebedouro etc?

( ) sim ( ) não

6. Os professores foram apresentados?

( ) sim ( ) não

7. Os professores seguiram para a classe junto com os alunos?

( ) sim ( ) não

8. Se não, estavam esperando pelos alunos na porta da sala de aula?

( ) sim ( ) não

9. Na classe, como os professores receberam os alunos?

**10.** Os professores apresentaram-se à classe?

( ) sim ( ) não

Se sim, descreva como se apresentaram.

**11.** Antes do início da aula, houve apresentação de todos os alunos aos demais?

( ) sim ( ) não

Se sim, descreva como foi essa apresentação.

**12.** Houve uma excursão pela escola, com parada em cada setor, para que um responsável explicasse o funcionamento da cantina, da biblioteca, da secretaria etc?

( ) sim ( ) não

Se sim, quem acompanhou os alunos?

Como os diferentes funcionários receberam os alunos em cada setor da escola?

**13.** O diretor, o vice-diretor ou coordenador apresentaram durante a primeira semana de aula, o regimento da escola e as regras de convivência?

( ) sim ( ) não

Se sim, como foi à explicação?

**14.** Como você esperava que fosse a recepção no primeiro dia de aula? A recepção que houve atendeu às suas expectativas? Escreva três linhas sobre isso.

OU: Descreva como foi seu primeiro dia de aula nesta escola (o que você esperava como você se sentiu? o que o deixou contente? o que o deixou aborrecido? ficou ansioso, com medo de alguma coisa ou alguém?)

**ANEXO D - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES**

Informações iniciais

1. Dados iniciais: sexo ( ) idade ( )
  2. Tempo de experiência docente: Tempo de docência nesta escola:
  3. Formação inicial (licenciatura):
  4. Tem outra licenciatura, habilitação, pós-graduação? Qual? Em que área?
  5. É habilitado na(s) disciplina(s) que leciona?
  6. Situação funcional:
    - ( ) efetivo
    - ( ) contratado por tempo determinado
    - ( ) Outra
  7. Você leciona:
    - ( ) apenas nesta escola
    - ( ) em outra(s) escola(s)
  8. No caso de lecionar em outra escola, ela é:
    - ( ) pública
    - ( ) privada
- Sobre o trabalho com o 6º ano
9. Você leciona para o 6º ano – ano inicial do EF II:
    - ( ) por livre escolha
    - ( ) por atribuição do diretor da escola
    - ( ) por atribuição na Diretoria de Ensino
    - ( ) por falta de opção
    - ( ) outra razão, qual?
  10. No início do ano, houve planejamento da equipe gestora com os docentes e funcionários para recepção aos alunos do Ensino Fundamental II, em especial, os do 6º ano? Se, sim, como?
  11. Os professores receberam informações anteriores sobre as turmas? Se sim, como?
  12. O local em que cada professor e funcionário receberiam os alunos foi decidido em conjunto? Se sim, como?
  13. Os pais ou responsáveis foram convidados?
  14. Você acredita que os alunos se sentiram acolhidos? O que o leva a pensar assim?

15. No caso de ter havido atividades de preparação, quais procedimentos foram utilizados para favorecer a integração e a socialização dos novos alunos? (pode assinalar mais que uma resposta)

formações circulares e rodas de conversa

os docentes estimularam os alunos a falarem si mesmos, suas relações com os estudos e suas expectativas/receios com relação ao novo ciclo e à escola

recepção pelos alunos mais velhos

Outro tipo de procedimento?

Qual?

16. Essas atividades foram de iniciativa individual de cada professor ou houve preparação coletiva da escola?

17. Houve algum tipo de orientação para que os professores fizessem uma avaliação inicial antes de introduzir cada conteúdo? Em caso positivo, quem orientou?

18. Nas primeiras aulas você apresentou os conteúdos que seriam trabalhados durante um período (bimestre, trimestre ou semestre)?

Sim  Não

Se não, por quê?

Se sim, isso foi planejado:

por você, individualmente

no coletivo

19. No caso de planejamento coletivo, em que momento ele se realizou? Quem coordenou o processo?

20. Durante o ano letivo, os alunos foram incentivados a formar/fortalecer laços afetivos com a escola? Com os professores? Entre si? O que o leva a acreditar nisso?

**ANEXO E - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM ADIRETORA DE ESCOLA**

Quero agradecer-lhe por ter aceitado o convite de participar desta pesquisa de mestrado como voluntária, intitulado “A relação da escola com as famílias no acolhimento aos alunos que ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública”. Vou lhe fazer algumas perguntas em relação a sua formação

P: Qual é a sua situação profissional nessa UE?

R:.....

P: A Senhora é OFA (Ocupação de Função Atividade) ou efetiva?

R: É efetiva Cargo efetiva.

P: Formação acadêmica.

R: Inicial, Letras.

P: A senhora tem Pós-graduação?

R: Tenho Pós-graduação em Gestão Educacional.

P: Possui algum curso de Extensão Universitária?

R: Tem

P: Em que área?

R: Na minha área, na área de Letras

P: Tempo de experiência docente professora

R: Professora 20 anos

P: Tempo de experiência na função hoje, no cargo de diretora.

R: 3 anos

P: Há quanto tempo a senhora trabalha nesta escola

R: 2 anos

P: Professora, como esse projeto de mestrado é voltado para o 6º ano do Ensino Fundamental Ciclo II, vou fazer algumas perguntas básicas relativas ao 6ºano.

P: A equipe escolar planeja e desenvolve atividades para recepcionar os alunos no início do ano letivo?

R: Sim

P: Quais

R: Ah, são feitos cartazes de boas-vindas, existe uma palestra com os pais no primeiro dia, alertando sobre os procedimentos e regras da escola né, como que funciona a escola, com relação à uniforme, a entrada e saída, atestado médico, faltas, tudo isso.

P: Há alguma preocupação em especial com os alunos que iniciam o Ciclo II? Que seria o caso dos 6º anos?

R: Há, há (fala porque ou não?)

P: Professora, a equipe escolar planeja e desenvolve atividades para recepcionar os pais dos alunos no início do ano letivo?

R: Sim.

P: Que tipo de atividades é desenvolvido?

R: Palestra

P: Palestra. Há alguma preocupação especial com os pais dos alunos que iniciam o ciclo II?

R: Sim

P: Professora, a escola procura conhecer a família de seus alunos?

R: Sim

P: Como ela faz isso?

R: Hum... através de conversa. Através de conversa.

P: As famílias dos alunos desta escola costumam participar da vida escolar dos seus filhos?

R: Não todas né. Uma parte.

P: E essa...digamos...uma parte, como que ela participa, de que forma, como que eles buscam a escola para participar, em quais momentos?

R: Ah, se é que a gente pode chamar de participação no caso né rs..., porque eles procuram a escola quando eles precisam retirar os filhos mais cedo da escola, quando eles vêm atrás do boletim, quando vem atrás de vaga, quando vem atrás de transferência.

P: Professora, as reuniões são marcadas em horário compatível com a possibilidade de comparecimento dos pais?

R: Sim

P: As reuniões são planejadas?

R: Sim

P: Por quem?

R: Pela coordenação

P: Quais os assuntos são tratados nessas reuniões?

R: Indisciplina, ausências injustificadas dos alunos.

P: Como os familiares são recepcionados nas reuniões no início e no decorrer do ano letivo?

R: Como são recepcionados? São bem recepcionados.

P: É... Nas reuniões os pais têm oportunidade de dar opiniões?



R: Sim

P: Professora equipe gestora e os professores quando procurados atende os pais que não participam da reunião de acordo com as necessidades deste?

R: Sim

P: Em sua opinião, a escola mantém uma relação de diálogo com os alunos?

R: Sim

P: E com os familiares?

R: Dentro do possível, quando consegue encontrar os familiares.

P: Ah, legal. Sabemos que as reuniões são o modo mais usual do contato da escola com os pais. Além das reuniões, a escola propõe outros momentos de encontro com os pais?

R: Ah, a secretaria de educação propõe dois encontros durante o ano de pais né, que eles colocaram até no calendário nosso consta dois dias de reunião com os pais na escola. Uma reunião diferenciada, não é uma reunião para verificar nota, é uma reunião que tem um contato maior com a família, que a família venha conhecer a escola de uma forma ampla e acontece duas vezes no ano esse tipo de interação.

P: Qual a perspectiva da escola em relação aos alunos do 6º ano?

R: A perspectiva é que eles venham desenvolver né, bem o currículo, porque nós sabemos que o aluno do 6º ano, ele é um aluno que ele tá acostumado com um ou no máximo dois professores né, e esses professores que ministram as disciplinas e quando ele vem pro 6º ano ele vai ter um professor pra cada disciplina e cada professor tem seu método de trabalho e o currículo é bastante extenso, então a perspectiva nossa é que esse aluno esse encaixe, que esse aluno se desenvolva que esse aluno consiga aprender o máximo do conhecimento possível. Essa é a nossa perspectiva.

P: Esse aluno se sente seguro na escola?

R: Eu acredito que no início eles têm bastante insegurança, porque tudo é totalmente diferente, mas depois eu acredito que eles vão se familiarizando e acabam se tornando bem da casa, vamos dizer assim.

P: Professora, estamos chegando ao final dessa nossa entrevista, quero agradecer-la pela sua participação nesse projeto.

R: Eu que agradeço.

## **ANEXO F - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO**

Obrigado por ter aceitado o convite para participar como voluntário deste projeto de mestrado, intitulado “A relação da escola com as famílias no acolhimento aos alunos que ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública”. Vou lhe fazer algumas perguntas básicas sobre sua vida profissional.

P: Professor que função o Sr. exerce hoje nessa escola?

R: Professor coordenador

P: Situação funcional

R: Categoria Fé efetivo “F” (Lei nº 500/74 - Regime Jurídico dos Servidores ACT)

P: Formação inicial?

R: Ensino Fundamental, ensino médio e universitário.

P: Que área de formação professor?

R: Letra, Português, Inglês e Espanhol

P: Tem Pós - graduação?

R: Não

P: Curso de extensão Universitário

R: Não

P: Tempo de experiência docente?

R: 30 anos

P: Tempo de experiência na função?

R: 5 anos

P: Tempo que trabalha nesta escola?

R: 15 anos

P: ok. Professor, como a entrevista é relacionada ao 6º ano, vou lhe fazer algumas perguntas relativa ao 6º ano.

P: A equipe escolar planeja e desenvolve as atividades para recepcionar os alunos no início do ano letivo?

R: Sim, planeja, os pais são recebidos no primeiro dia de aula, onde há uma conscientização a respeito da mudança que os alunos são várias áreas de conhecimento né, e eles assim são uma forma diferente do estudo deles.

P: Há alguma preocupação especial com os alunos que iniciam o Ciclo II?

R: Sim, há-se sempre uma preocupação especial, porque ele é um ensino diferenciado, é um ensino diferente que eles estão vendo.

P: Professor, A equipe escolar planeja e desenvolve as atividades para recepcionar os pais dos alunos no início do ano letivo?

R: Sim, no início do ano letivo os pais são recebidos para uma conscientização referente à vida escolar do filho no que vai decorrer durante o ano.

P: Existe alguma preocupação em especial com os pais dos alunos que iniciam esse Ciclo II?

R: É, os pais são orientados e os alunos também são orientados para que é uma mudança de hábito que eles tem que adquirir.

P: A escola procura conhecer a família dos alunos?

R: Sempre está em contato através de reuniões pedagógicas, através dos ATPC também eles são chamados, então... e quando é preciso também telefonamos e chamamos para vir até a escola

P: Professor, as famílias dos alunos desta escola costumam participar da vida escolar dos seus filhos?

R: Sempre participam.

P: Como que elas participam professor?

R: Elas participam através das reuniões, das reuniões de pais, das reuniões pedagógicas e quando são chamados.

P: As reuniões são marcadas em horário compatível com a possibilidade de comparecimento dos pais?

R: Sempre são em horário compatíveis e se eles não comparecem são chamados em horário diversos, conforme a situação de cada aluno.

P: Professor, essas reuniões são planejadas?

R: Sim, a reunião é planejada pela equipe gestora.

P: Quais os assuntos são normalmente tratados nessas reuniões professor?

R: Os assuntos tratados nas reuniões são da parte pedagógica, da parte disciplinar, e como o aluno está indo nas áreas de conhecimento.

P: Professor, como os familiares dos alunos são recepcionados nas reuniões do início e no decorrer do ano letivo?

R: No início do ano letivo eles são recepcionados através da conscientização e durante o ano são através das reuniões de pais que é feito durante todos os bimestres também.

P: Nessas reuniões os pais têm oportunidade de dar suas opiniões?

R: Sim, os pais têm oportunidade de dar as suas opiniões sim.

P: A equipe gestora, os professores quando procurado atende os pais que não participam da reunião de acordo com as necessidades destes?

R: Sim, de acordo com as necessidades são procurados pelos professores e eles sempre estão dispostos a receber os pais na escola.

P: Em sua opinião professor a escola mantém uma relação de diálogo com os alunos?

R: Sim, e sempre nós estamos passando nas salas de aula, conversando e mantendo o diálogo com eles.

P: E com os familiares?

R: E com familiares também acontece a mesma coisa.

P: Como isso acontece professor?

R: Acontece através das reuniões pedagógicas que nós chamamos os pais, através da reunião de pais, através da conscientização, nos ATPC.

P: Professor, sabemos que as reuniões são o modo mais usual do contato da escola com as famílias. Além das reuniões, a escola propõe outros momentos de encontro com os pais desses alunos?

R: Sim, propõe sempre propõe viagem, propõe excursões né aos finais de semana e sempre está de portas abertas para receber os pais.

P: Professor, nós estamos findando nossa entrevista, quero agradecê-lo por ter colaborado com esse projeto, espero que esse trabalho possa contribuir para melhorar a relação das famílias com a escola e que a escola continue se organizando para recepcionar os alunos e seus familiares.

R: Nada, e sempre que tiver oportunidade nós estaremos de portas abertas para recebê-los aqui na escola.

P: Tá ok, muito obrigado.