

RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: UMA LEITURA FENOMENOLÓGICA

MARÍLIA DE AZEVEDO ALVES BRITO

Psicóloga formada pela UFBA, especialista em Ludicidade e desenvolvimento criativo de pessoas pela Transludus e UNYAHNA, Mestre em Educação pela UESB. Mediadora Judicial de Conflitos, Instrutora em Mediação Judicial de Conflitos, facilitadora de Justiça Restaurativa pelo CNJ. Professora da UNEB, Campus XX. Psicóloga e Mediadora das Faculdades Santo Agostinho, Vitória da Conquista, Bahia. E-mail: maabrito@gmail.com ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3029-2361>

NILMA MARGARIDA DE CASTRO CRUSOÉ

Nilma Margarida de Castro Crusoé. Doutora em educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com Estágio Doutoral na Universidade de Coimbra, PT. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Curriculares e Educativas (GEPPCE), Cnpq. Atua, principalmente, nos seguintes temas: Prática pedagógica; Prática Educativa; Fenomenologia das Relações Sociais. Professora Titular, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia. E-mail: nilcruso@ufrn.br ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0610-8237>

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar resultados de pesquisa sobre sentidos atribuídos à relação família-escola, no segundo ano do ensino fundamental, pelas educadoras. A perspectiva teórico-metodológica adotada na pesquisa foi a Fenomenologia Sociológica de Alfred Schutz, pelo fato de entendermos que as experiências significativas de relação família-escola nascem na/da relação com o outro, marcada pela intersubjetividade com os demais membros de seu grupo ou comunidade. Trata-se de um estudo de caso realizado em uma escola pública, do interior da Bahia. Foi utilizada a entrevista semiestruturada, com professoras do 2º ano e a coordenadora do Ensino Fundamental I e a Análise de Conteúdo. Aspectos como atividades de reunião individual e coletiva, para escutar os pais e/ou responsáveis bem como participação da comunidade, da família nas decisões pedagógicas e funcionais da escola, foram elencadas como elementos dessa relação. Os resultados reforçam a importância da relação entre a escola e a família, impulsionada pela aprendizagem da criança e pela gestão democrática.

Palavras-chave: Educação. Fenomenologia. Prática. Relação família-escola.

FAMILY-SCHOOL RELATIONSHIPS: A PHENOMENOLOGICAL READING

ABSTRACT

This paper presents the results of a research about the meanings attributed to family-school relationship by the second-year teachers of Elementary School. The theoretical-methodological perspective adopted in the research was the Sociological Phenomenology by Alfred Schutz, because it is understood that the significant experiences of family-school relationship are born in/from the relationship with the other, marked by intersubjectivity with the other members of the group or community. This is a case study carried out in a public school in the interior of the state of Bahia. The data was collected through a semi-structured interview, applied to the 2nd year teachers and the school coordinator. Aspects as individual and collective meetings in order to listen to parents and/or responsible, as well as community and family participation in the pedagogical and functional school decisions, were listed as this relationship elements. The results reinforce the importance of the relationship between school and family, driven by children's learning and democratic management.

Keywords: Education. Phenomenology. Practice. Family-school relationship.

RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA: UNA LECTURA FENOMENOLÓGICA

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar los resultados de la investigación sobre los significados atribuidos a la relación familia-escuela, en el segundo año de la enseñanza primaria, por las educadoras. La perspectiva teórico-metodológica adoptada en la investigación fue la Fenomenología sociológica de Alfred Schutz, pues entendemos que las experiencias significativas de relación familia-escuela nacen en la/ de la relación con el otro marcada por la intersubjetividad con los otros miembros de su grupo o comunidad. Tratase de un estudio de caso realizado en una escuela pública, en el interior de Bahía. Fue utilizada la entrevista semiestructurada, con educadoras del segundo año y la coordinadora de la Enseñanza Primaria I y Análisis de Contenido. Aspectos como las actividades de reunión individual y colectiva para escuchar a los padres y / o tutores, así como la participación comunitaria y familiar en las decisiones pedagógicas y funcionales de la escuela, se enumeraron como elementos de esta relación. Los resultados refuerzan la importancia de la relación entre la escuela y la familia, impulsada por el aprendizaje del niño y por la gestión democrática.

Palabras clave: Educación. Fenomenología. Práctica. Relación familia-escuela.

Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar resultados de pesquisa cujo objetivo foi analisar sentidos atribuídos à relação família e escola, por educadoras do segundo ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal, do interior da Bahia. O objeto de pesquisa nasce da prática profissional como professora do ensino superior e pesquisadora em Grupo de Estudo e Pesquisa cadastrado no CNPq, em que foi possível identificar a importância do conhecimento dos processos de formação humana tanto na relação família e escola, considerando-os como espaços que implicam em um agir social referente ao comportamento do outro; um agir sempre investido de sentido construído na e pela relação com o outro.

A relação família-escola, para Pedro Silva (2011), é tão antiga quanto a própria escola, existindo, nas diversas sociedades e períodos históricos, de diferentes formas. Ela cruza, ainda, com diferentes tipos de educação em seu sentido mais amplo, “ela vai para além da escola e mergulha nas raízes do tempo” (SILVA, P., 2011, p. 11). Esta análise “pré-histórica” desta relação é ensaiada, segundo ele, por Eugenia Berger (1991), que cruza diversos conceitos e modalidades de educação em um entroncamento com a história da humanidade. Em todo caso, ambas recebem atenção do Estado, até mesmo regulamentação explícita.

Tanto a família quanto a escola possuem regulamentação específica em diversos países ocidentais, o que fez Pedro Silva (2011) mencionar que há um “consenso legislativo” nestes países sobre a corresponsabilidade das duas instâncias na formação da criança. Por esta consideração, compreendemos que o marco legal nacional, hoje, perpassa as relações família-escola, no ambiente escolar. Para situar este objeto de estudo, foram considerados aspectos legais presentes na Constituição Federal de 1988 (CF/88), no Estatuto da Criança de

Adolescente (ECA), na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), e na Resolução do Ensino Fundamental de 9 anos.

A CF/88, nos artigos 227 e 205, *caput*, reconhece uma responsabilidade compartilhada pela família, pela sociedade e pelo Estado de assegurar, entre outros direitos, a efetividade do direito das crianças à Educação (BRASIL, 1988). Esta Educação teria como horizonte o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2016b, p. 9). Sinaliza o dever da educação na escola, vinculando-a ao trabalho e à prática social. Já no artigo 208, *caput*, e §§ 1º e 3º da CF/88, abarcado pelos artigos 4º e 5º da LDB, estabelece como dever do Estado: o acesso universal a uma escola obrigatória e pública; o recenseamento dos educandos no ensino fundamental e a chamada, zelando, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (BRASIL, 1988, 2016b).

O ECA corrobora com o previsto tanto na CF/88 quanto na LDB ao utilizar muito do texto constitucional para reconhecer, em seu capítulo IV, o direito, da criança e do adolescente, à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer (BRASIL, 2016a). A LDB, em seu Título I, artigo 1º indica a abrangência da educação:

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 (BRASIL, 2016b, p. 9).

Apresenta, entre seus 12 princípios básicos, a gestão democrática, a valorização da experiência extraescolar e os vínculos: escola, trabalho e práticas sociais (BRASIL, 1988, 2016b). A gestão escolar democrática tem vinculação com a Constituição vigente que substituiu o Estado de exceção das décadas anteriores à sua promulgação por um Estado Democrático de Direito. Reconhece, além disso, a cidadania (artigo 1º, *caput* e II, da CF/88) (BRASIL, 1988) e, dessa forma, os espaços públicos estariam fundados em uma perspectiva democrática em que haveria o estímulo à participação cidadã, não podendo a escola ficar alheia a essa conjuntura. É o que pode ser comprovado pelo artigo 14, *caput*, I e II da LDB, ao estabelecer que os sistemas de ensino deverão definir normas de gestão democrática na educação básica, tendo, como princípios, a participação dos profissionais na elaboração do projeto pedagógico e a participação das comunidades locais, junto com a escolar, em conselhos escolares (BRASIL, 1996, p. 6)

Pode-se entender que a família estaria inserida na categoria “comunidade local”, isso porque no artigo 227, a CF/88 destina à família parte do dever de tutela da criança e do adolescente. Isso pode levar à compreensão de que o ambiente escolar estaria contido no conjunto dos espaços sociais onde a criança deva ser cuidada pelos pais. Formalmente, portanto, pode-se concluir que a participação dos pais teria como marco a constituição vigente e teria sua concretização a partir da Política Educacional da Gestão Democrática, na década de 1990, e da aprovação da LDB nº 9394/96.

A LDB, em seu artigo 5º, retoma a família, indicando os responsáveis pelo cumprimento do acesso à escola: Estado, cidadãos, Ministério Público, comunidades, entre outros. Ao poder público, caberia o dever de “zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola”. No artigo 6º, expõe que pais e responsáveis deveriam, obrigatoriamente, matricular as crianças, na educação básica, a partir dos 4 anos (BRASIL, 2016b).

A LDB também incumbe à escola, em seu artigo 12, VI e VII, o dever de integração com a sociedade, articulando-se com famílias e comunidade, e de informar sobre frequência, rendimento e execução da proposta pedagógica da escola (BRASIL, 2016b). Entende-se que informar sobre os três aspectos apontados acima não garante a articulação entre escola e família; na prática funciona como forma de controle das ações da família e, muitas vezes, como elementos para justificar o fracasso escolar. Mas, a LDB, em seu artigo 13, VIII, chama a atenção para que os docentes colaborem com atividades que articulem escola, família e comunidade como possibilidade de garantir o direito de aprender da criança.

Pode-se considerar aqui que as ações da escola e da família estariam conectadas enquanto controle social ou regulação uma da outra, tendo como objetivo o alcance do pleno desenvolvimento/formação do educando, de acordo com o previsto no art. 205, da CF/88. Isto fica evidente na LDB, em seu artigo 12, VIII, quando estabelece como obrigação da escola a notificação ao Conselho Tutelar, ao Ministério Público e ao Juiz competente, quando a ausência dos alunos for superior a 50% (BRASIL, 2016b).

O desenvolvimento dos sistemas de participação formal das famílias, nos estabelecimentos de ensino, emerge do mesmo movimento da educação participativa e permanente. O aumento do tempo na escola levou à descoberta de que as limitações da escola e a interrelação crescente entre família e escola é um movimento inevitável, uma interdependência mútua que se percebe nas mais variadas instituições sociais, nos países ocidentais. Percebe-se que a legislação brasileira a prevê e que os atores sociais da escola

sinalizam a necessidade de participação ativa das famílias, desenvolvendo ações para que isto aconteça.

Além dessa atenção do Estado, a família e a escola, em relação, também passaram a receber atenção da comunidade científica. Nogueira (2005) sinaliza que a categoria família, na sociologia da educação, apresenta-se, na literatura sociológica, desde os anos 50 e 60. No entanto, há uma novidade na forma como a família é tratada recentemente pelos sociólogos. Inicialmente apareceram pesquisas que tinham como tema “as relações entre o sistema escolar e estratificação/mobilidade social” (NOGUEIRA, 2005, p. 564), de natureza quantitativa.

Essas pesquisas empíricas, datadas das décadas de 1950 e 1960, nos EUA e na França, identificaram que algumas famílias eram mais capazes do que outras de proporcionar a seus filhos um êxito escolar, em virtude das diferenças socioculturais. Tal perspectiva, por não explorar quais mecanismos desse ambiente estariam associados às desigualdades de oportunidades, subvalorizava o papel ativo da família, que estava reduzida a uma variável de “pertencimento à classe de origem” (DURU-BELLAT; VAN ZANTEN, 1999 *apud* NOGUEIRA, 2005, p. 565).

Já nos anos 70, o paradigma da reprodução predominava (tanto marxista quanto culturalista). Nesse caso, a família transmitiria uma herança de caráter material ou simbólico, que seria o diferencial para os resultados escolares. Esse tratamento “homogêneo” da família, enquanto constituinte de determinada classe social, é visível na obra de Bourdieu e Passeron, quando se referem aos “membros das famílias da elite” e aos “filhos das classes baixas e médias” (2018, p. 15-16). Isso demonstra um caráter macroscópico da análise da relação família-escola, com pouca consideração dos “comportamentos internos das famílias” e dos “processos domésticos e cotidianos de produção/manutenção das desigualdades escolares” (NOGUEIRA, 2005, p. 565).

A partir dos anos 80, as ciências sociais deslocam o seu olhar para as práticas pedagógicas cotidianas. Há uma reorientação da sociologia da educação em seus objetos e métodos, para abarcar as esferas microscópicas da realidade social, originando “o novo campo de estudo que se ocupa das trajetórias escolares dos indivíduos e das estratégias utilizadas pela família no decorrer desses itinerários escolares [...], uma sociologia dos cotidianos e das experiências escolares” (NOGUEIRA, 2005, p. 567).

Os determinismos de origem social são contrapostos pela questão da possibilidade de autonomia¹ da família, com suas práticas e estratégias educativas. A homogeneidade familiar anterior agora é substituída pela heterogeneidade de cada grupo familiar. Como destaca o estudo de Lahire (2008), que se afasta das abordagens estatísticas, para poder transparecer as especificidades que poderiam resultar no sucesso escolar, a partir do registro de dissonâncias e consonâncias entre as configurações familiares e o universo escolar. Nesta perspectiva, a criança não é mera reprodutora de comportamentos familiares. Ela, em função da configuração das relações familiares, constrói seus comportamentos, fazendo a compreensão deles possível apenas a partir da tessitura das relações entre ela e sua família. (LAHIRE, 2008).

Essa premissa da heterogeneidade das famílias tem como alicerce a compreensão de que os atores sociais são mais do que reflexos de uma classe social, são portadores “de um projeto próprio e resultante de uma dinâmica interna” (NOGUEIRA, 2005, p. 569). O grupo familiar é estudado por sua atividade na relação com o meio social, em sua dinâmica e forma específicas.

A relação família-escola também é discutida por Berger e Luckmann (2001), na perspectiva dos processos de socialização, que se dão, primariamente, na família e, secundariamente, nas outras instituições sociais, a exemplo da escola. Eles se alinham com as perspectivas que trabalham os aspectos microssociais, que tratam da prática cotidiana de onde, inclusive, se originariam os aspectos macrossociais das instituições. A concepção de família-escola, que se pode extrair de sua obra, relaciona-se com os diferentes tipos de socialização, que ocorrem nessas duas instâncias. Essa perspectiva será melhor explanada após o percurso histórico do tema nas produções científicas brasileiras.

No Brasil, Romanelli, Nogueira e Zago (2013) assinalam o aumento considerável de estudos nesta temática, entre o ano de 2000 e 2011². Identificaram uma atenção especial, no que se refere à vida econômica e política do país; à dimensão institucional dos estabelecimentos de ensino; às políticas e práticas educativas; às organizações e composições das famílias. Para os autores, estes aspectos alimentaram mutuamente as relações família-escola com repercussões sobre o processo de escolarização de crianças e adolescentes.

¹ A sociologia da educação, nesse aspecto, coadunou-se com o movimento mais amplo das ciências sociais, passando a enfatizar uma autonomia dos sujeitos, que seria resultante de uma construção permanente pelos atores sociais da realidade social (NOGUEIRA, 2005).

² Selecionaram, a partir de pesquisas em meio eletrônico, os artigos publicados sobre a temática, entre os anos de 1997 e 2011, sendo mantidos apenas os que tratavam de sociologia da educação.

Entre os artigos encontrados, alguns se dedicaram a discutir e analisar determinantes macroestruturais — novas políticas públicas, relativas aos diferentes graus do Sistema de Ensino e ao impacto de transformações sociais mais amplas na vida escolar e familiar. Outros articularam estes determinantes e pesquisas microssociológicas tentando explicar como as famílias heterogêneas lidam com o processo de escolarização dos filhos (ROMANELLI; NOGUEIRA; ZAGO, 2013).

Uma importante constatação feita nesta produção foi que família aparece precedendo escola, indicando, para os autores, a ênfase dada à importância da família no processo de escolarização. Neste ponto, eles assinalam a importância do plural, no sentido de considerar-se nas construções, a multiplicidade de escolas — acrescentando, aqui, a já reconhecida multiplicidade das famílias —, indicando o quanto esta questão foi pouco trabalhada. Outra questão apresentada foi sobre de que família se fala, no que tange à devida conceituação, e sobre quem fala sobre a família, quem são os interlocutores (ROMANELLI; NOGUEIRA; ZAGO, 2013).

Aqui, assinala-se a ausência dos pais, indicando uma necessidade de dar-lhes a devida atenção nos estudos família-escola. É apresentada, ainda, uma ausência de conceituação de família, classes ou camadas sociais, que pode ser complementada, segundo eles, por estudos sociológicos e antropológicos. Há um indicativo de necessidades de novas pesquisas, mais indagativas, teoricamente falando, e de aprimoramentos, em nível metodológico (ROMANELLI; NOGUEIRA; ZAGO, 2013).

Outros estudos citados pelos autores fazem referência à importância da mediação das práticas pedagógicas das famílias — como a “pedagogia” familiar influi na escolarização dos filhos — para o alcance e benefício da vida escolar dos filhos. Compreender o estudo do dever de casa, enquanto elo entre família e escola, e do reforço escolar, como terceirização do acompanhamento da escolarização dos filhos pela família.

A identificação da produção científica local, no Encontro de Pesquisa Educacional Norte-Nordeste (EPENN), foi feita nos Grupos de Trabalhos (GT's) de Estado e Política Educacional (GT 5) e no de Sociologia da Educação (GT 14), considerando as informações de Romanelli, Nogueira e Zago (2013) de que os estudos da relação família e escola estão voltados para as políticas e práticas educativas e à organização e composição das famílias. O GT 14 foi considerado, ainda, pela perspectiva teórica aqui adotada.

Foram investigadas as publicações feitas no EPENN entre 1999 e 2015. Muitos trabalhos foram encontrados no GT 5, que apenas faziam menção à família e aos pais na

discussão do tema democratização da gestão e/ou Conselho Escolar. Pela pouca profundidade no que tange à relação, não foram aqui considerados. Neste GT, os trabalhos, em sua maioria, que apenas mencionaram os pais/família, foram os intitulados como *Descentralização e democratização escolar*, *Gestão democrática/participativa*, *Conselho Escolar*, *Eleição de Diretor*, *PDE*.

Nestes trabalhos, até 2005 — período em que os trabalhos que tratavam dos temas acima citados deixaram de mencionar a família —, eram feitas referências à previsão da participação dos pais/família muitas vezes apresentados/a como a participação da comunidade no que tange à previsão legal. É importante considerar, também, que os pais passaram a ser incluídos como participantes da pesquisa, sendo considerados “membros da comunidade escolar”.

No GT 5, apenas 3 trabalhos mereceram consideração mais profunda por apresentarem a pais/família como tema central na sua relação com a escola. O primeiro foi exposto no ano de 2005 e tratava do dever de casa como política educacional e principal veículo de interação entre familiares e escolas (CARVALHO, 2005). As conclusões do trabalho apresentaram as seguintes reflexões: atribuir à família função acadêmica nega especialização funcional do magistério, reduz a educação à escolarização e confunde o papel parental com o papel do docente; a imposição do currículo escolar ao âmbito do lar ameaça a pluralidade cultural, ao penetrar e regular a vida privada; amplia o escopo da ação escolar com a re-educação dos pais/mães e; cria tensões ao impor que o lar deva ser espaço para desenvolvimento do currículo escolar; enfraquece a autonomia da família e tira a liberdade dos pais. Trata-se de um trabalho que incide sobre a cobrança da escola no acompanhamento do dever de casa, pela família, atribuindo-a essa responsabilidade o que, conseqüentemente, provoca as reflexões apontadas.

O trabalho intitulado *A importância da participação da família na educação escolar dos filhos* (CHAVES, 2011) trata da relação família-escola no estudo do fracasso/sucesso escolar, concluindo que ela parece contribuir para a perpetuação da exclusão das camadas populares da escola pública. O terceiro trabalho encontrado, *A participação dos pais no conselho escolar do Centro Municipal de Educação Infantil Amor de Mãe* (TRIGUEIRO; BARBOSA JÚNIOR, 2013), faz referência a resultados que sinalizam a ausência e passividade da família, apontando para a necessidade de compreender melhor os sentidos que os pais fazem de sua participação, uma vez que se observou que ela vem aumentando.

Já no GT 14, foram encontrados 6 trabalhos aqui considerados, por serem estudos que possuíam os pais como participantes da pesquisa ou como tema dos estudos. Foram eles: *Os significados da escolarização para pais e alunos da escola pública municipal* (LINS; SANTIAGO, 1999); *A escola e a escolarização: as representações sociais dos pais* (LINS, 2001); *Tal mãe, tal filho: a reprodução da exclusão na escola pública da Bahia* (LÔRDELO, 2009); *Implicações da violência intrafamiliar e seus reflexos na educação das crianças* (SOUZA; GERMANO, 2011); *A escolha do estabelecimento de ensino dos filhos por pais professores universitários* (SILVA, E., 2011); *Um “ethos familiar”: sistema de valores implícitos e interiorizados que contribui para a longevidade escolar de filhos e filhas de família negras e de meios populares (Pernambuco e Paraíba, 1940-1970)* (FERREIRA; SILVA 2015).

Os títulos sinalizam os caminhos que as pesquisas sobre a relação família-escola no Norte e no Nordeste percorreram nos últimos 17 anos. Apenas 9 trabalhos se dedicavam a estudar, de fato, a relação. Na grande maioria, havia menções à família como uma presença solicitada/regulamentada pelo Estado, como algo que era solicitado pela escola, como corresponsável pelos rumos da trajetória escolar de seus filhos. Aspectos importantes sobre a confusão dos papéis, a negação da especialização do professor e a invasão do ambiente doméstico com vias a normatização cultural foram tratadas no âmbito das Políticas Educacionais. No âmbito da sociologia da Educação, houve a predominância de estudos voltados para a família como favorecedoras/perpetuadoras da exclusão, sendo determinantes para o sucesso ou fracasso escolar das crianças. Apenas um trabalho questionou a culpabilização dos familiares neste aspecto e outro destacou a importância atribuída à escola pela família, mesmo quando é vista como ausente e passiva.

Identifica-se importante assimetria na produção de conhecimento sobre o tema pelo informado por Romanelli, Nogueira e Zago (2013) e o revelado nas publicações regionais. Mesmo quando nacionalmente há a menção a um aumento considerável de publicações, não é o que se observa aqui no Nordeste. Esta descoberta acentua a importância de realização de mais estudos nesta região. Outra constatação importante é a ausência de pesquisas que tenham como fundamentação teórico-metodológica a Fenomenologia Sociológica de Alfred Schutz, conferindo importante caráter inédito desta publicação, logo, contribuição significativa para a compreensão da relação família-escola.

Tratada no âmbito da legislação educacional, essa relação tem como pano de fundo processos de socialização da criança e do adolescente em diferentes contextos sociais que

acontecem no cotidiano das relações. Sobre isso, Berger e Luckmann (2001) entendem que ser membro da sociedade seria um processo de socialização, que pode ser bem ou malsucedido, a depender da simetria entre a realidade objetiva e subjetiva, o que implicaria a necessidade da complementaridade entre a socialização primária, ocorrida na família, e a secundária, ocorrida na escola.

A socialização primária, na família, é mais do que um processo cognoscitivo de aprendizado. Ela demanda uma ligação emocional para que esse aprender seja fácil ou possível. A formação da personalidade é um processo dialético entre a identificação pelos outros e a autoidentificação, na qual os papéis e atitudes são absorvidos dos outros significativos pela pessoa, que os torna seus a partir de sua interiorização. Por isso, a identidade é definida de maneira objetiva como, “[...] localização em um certo mundo e só pode ser subjetivamente apropriada *juntamente com esse mundo*” (BERGER; LUCKMANN, 2001, p. 175, grifo do autor).

Essa identificação carregada de emoção seria dispensável na socialização secundária. O amor, que é inerente a relação do filho com a mãe, não seria necessário na relação com o professor. Na socialização secundária, supondo o processo precedente que é a primária, os agentes socializadores da escola trabalham com indivíduos com uma personalidade já formada e um mundo interiorizado. A isto se supõe que a apropriação subjetiva da identidade e do mundo social são processos de interiorização, mediatizados por outros significativos, em uma relação de simetria entre o real fora e o real dentro. É importante destacar que a instituição escolar, como espaço de socialização secundária, é a interiorização de uma realidade parcial, exigindo a aquisição de vocabulários específicos relacionados a diferentes funções a serem desempenhadas. A uma aproximação entre as instituições escola e família estaria associado o aumento das chances de uma socialização perfeita, garantindo a necessária continuidade da socialização secundária na escola com a socialização primária, pois possibilitaria que ambas fossem subjetivamente significativas (BERGER; LUCKMANN, 2001).

Considerando-se que os aspectos legal e teórico reafirmam a importância da relação família-escola, no processo de escolarização, com papel e função diferentes que se complementam, entende-se ser importante estudar o modo como a relação família-escola se configura, no contexto escolar, conhecer como as professoras e a coordenadora descrevem suas experiências com a família das crianças, qual a intencionalidade e as razões que marcam

essa relação, o que insere o nosso objeto de estudo “sentidos de relação-família escola”, na perspectiva da fenomenologia sociológica de Alfred Schutz (2012).

Aspectos metodológicos da pesquisa

Este estudo se caracteriza por uma perspectiva qualitativa de investigação na qual a base teórica e metodológica é a fenomenologia sociológica da Alfred Schutz (2012). É importante dizer que Schutz, com base nos princípios filosóficos de Husserl, “dá consistência sociológica aos princípios filosóficos de Husserl e cria teoria e método para abordagem da realidade social.” (MINAYO, 2010, p. 144). Ao formular uma Teoria do conhecimento fenomenológico, Husserl postula que o fenômeno ao se mostrar não é apenas sensorial, mas o que ele se torna ao se apresentar à consciência; em última instância, são os sentidos dados às coisas, pela consciência, que dão sentido à realidade. O sujeito, em Husserl, é consciência; consciência que não independe da experiência sensível para formular conhecimento, mas é somente na consciência que se produz conhecimento, porque somente ela é capaz de captar a essência do fenômeno, como produto da reflexão. A consciência existe para um objeto, sua funcionalidade é intencionalmente dirigida para o objeto. Em Husserl, os “Atos” de percepção do objeto

[...] devem ser as vivências do significar, e o significativo em cada ato singular deve residir precisamente [nas vivências de ato] e não no objeto [e] deve residir no que faz delas uma vivência “intencional”, “dirigida” para os objetos (HUSSERL, 2015, p. 293-294).

O conteúdo da vivência não está nos objetos, mas na consciência e, talvez, nesse ponto, possamos encontrar um elã para relacionar princípios da fenomenologia husserliana e da fenomenologia sociológica de Schutz, na medida em que o último tem como objetivo acessar “objetos do mundo, intencionados pela consciência” para conhecer o sentido da experiência que, numa linguagem fenomênica, seria conhecer os conteúdos das vivências ou conteúdo de consciência. As formas de consciência são vinculadas ao conteúdo da experiência subjetiva, que lida com a coisa percebida. O conteúdo da consciência apresenta diferenciações em função das diferentes apreensões do mundo; há sempre nas narrativas acréscimos de conteúdo que fazem parte da representação nos moldes husserlianos, portanto trata-se de uma experiência individual, com ênfase na subjetividade ou, nos termos schutzianos, a experiência individual como experiência derivativa dos outros eus (família, trabalho, religião) e da sociedade. Schutz (2012), ao utilizar o método husserliano, de acesso

ao conteúdo da consciência, como fundamento fenomenológico para buscar o significado subjetivo da ação humana, parte da ideia de intersubjetividade apenas anunciada por Husserl no que se refere à concepção de que as consciências compartilham o mesmo mundo e o apreendem sob diferentes perspectivas, o que abre possibilidades de desenvolver uma fenomenologia das relações sociais.

Na perspectiva de Schutz, o mundo social se constitui como estoque de conhecimento que está à disposição, funcionando como uma receita de condutas que visam ao cumprimento do intencionado pelos atores sociais. As experiências acontecem no mundo natural e incluem o presente, o passado e a projeção do futuro, sendo um fluxo constante de substituições de um aqui agora por outro aqui e agora. Vivenciadas com base em estoques de conhecimento pessoal, construído ao longo da vida do ator social e de estoques de conhecimento compartilhado pelos membros de seu grupo, as experiências envolvem antecipações dos resultados possíveis de sua ação (SCHUTZ, 2012).

É a experiência significativa de relação família-escola que se apresenta como fenômeno a ser revelado pelos relatos das educadoras participantes da pesquisa. Para isso, alguns princípios teórico-metodológicos foram seguidos: (1) é no encontro face a face, entre pesquisador e participantes que nasce o fenômeno; (2) a suspensão das crenças (senso comum e das teorias) é necessária para que esse fenômeno possa emergir; e (3) o olhar reflexivo para a experiência passada (SCHUTZ, 2012).

É importante considerar que esses princípios partem da compreensão de que as educadoras vivem no nível da consciência espaço temporal, no qual a própria atenção à vida não possibilita a reflexão, que, neste caso, significa pensar sobre o próprio pensamento. A redução fenomenológica seria essa atitude de colocar-se fora do fluxo da atitude natural (SCHUTZ, 2012). A compreensão, a racionalidade e a intencionalidade seriam princípios para o entendimento dos humanos em sua contínua interação (educadoras e pais) e de que as questões sociais (relação família-escola) são significadas e o mundo social é constituído por ações e interações que são direcionadas por um estoque de conhecimento à disposição (MINAYO, 2010).

A intersubjetividade é outro conceito central da fenomenologia social, uma vez que ela é quem possibilita às pessoas compreenderem suas significações próprias sobre determinada experiência (AMADO, 2013). O discurso do pesquisador, no entanto, não é desta mesma ordem, uma vez que obedece a princípios da lógica formal “postulados da adequação e da interpretação subjetiva” (AMADO, 2013, p.83). Para Schutz (2012), as pessoas ocupam

sempre um lugar próprio, assim a intersubjetividade é experienciada na familiaridade e no compartilhado entre o grupo, o que permite a individualidade de cada um.

O contexto da pesquisa

As participantes da pesquisa foram duas professoras do segundo ano e a coordenadora pedagógica, do Ensino Fundamental I, de uma escola pública de um município da Bahia. A escola foi escolhida por conseguir promover uma relação de proximidade eficaz com a comunidade e com as famílias, pois, segundo relato da coordenação, os pais e/ou cuidadores se apresentam sempre que são convocados e/ou aparecem nas reuniões de pais, de forma assídua, participam do processo eleitoral para a escolha de diretores. Trata-se, também, de uma escola receptiva a propostas pedagógicas que visam melhorar o processo de escolarização das crianças³. A quantidade de 3 participantes se deu em função da quantidade de professoras que atuam no segundo ano, total de 4, e que aceitaram participar da pesquisa.

O segundo ano foi escolhido porque, segundo relato da coordenação pedagógica, neste ano, há maior demanda pelos pais pela questão da indisciplina⁴, o que leva a uma maior solicitação, por parte da escola, pela participação dos pais (nas questões de disciplina e de acompanhamento das tarefas). Outro aspecto que observamos ao visitar a escola, de forma ainda exploratória, em busca de aspectos que justificassem a escolha do segundo ano, foi o fato de, neste ano, a temática família ser trabalhada como conteúdo curricular, desde questões de identidade sobre a importância do nome até organização familiar; características das famílias, semelhanças e diferenças, nas disciplinas de História e Geografia. A coordenadora pedagógica foi escolhida por participar ativamente nas várias ações escolares, sendo uma articuladora das relações entre a equipe escolar e a família.

As participantes são nomeadas por seus papéis na escola, uma vez que foi perceptível que os lugares que ocupam nas ações desenvolvidas no ambiente escolar se mostraram importantes para a maneira como significaram a relação com as famílias. A Coordenadora Roberta é Pedagoga e professora da rede municipal de educação há 28 anos. Samara é

³ Como exemplo citamos o Projeto Roda de Alfabetização, criado pela Secretaria Municipal de Educação, para diminuir resultados insatisfatórios acerca do processo de escolarização de crianças, aferido pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. A escola, campo empírico dessa pesquisa, foi a primeira a aderir ao projeto empreendendo esforço para sua implantação de forma satisfatória. Para conhecer melhor, buscar Adenaide Amorim Lima (2016).

⁴ A disciplina aqui considerada é o controle, pela pessoa, de seus comportamentos a partir de princípios e valores para lograr suas realizações, cabendo ao professor construir a disciplina para que os alunos se tornem verdadeiros discípulos. Isso seria necessário para o desenvolvimento de um bom ambiente de aprendizagem (AMADO, 2008).

pedagoga e professora da rede municipal de educação há 16 anos. E Nara, também, é pedagoga e professora da rede municipal de educação há 30 anos. Os nomes utilizados foram alterados, mantendo-se apenas a primeira letra do nome original, para garantir a confidencialidade das participantes.

Os relatos foram colhidos por meio de entrevista semiestruturada — em consonância com a perspectiva de que a revelação das experiências significativas demanda mudança de atitude ingênua para ato reflexivo de atenção (SCHUTZ, 2012). A entrevista foi orientada por um roteiro flexível e previamente construído, entendendo-se por flexível um roteiro que permite o surgimento de questões que não foram previamente pensadas. Estas foram gravadas e posteriormente transcritas. A partir dos significados objetivos revelados por suas falas enquanto observadoras de suas próprias experiências, objetivou-se extrair a relação família-escola enquanto experiência significativa (SCHUTZ, 2012).

O processo de entrevista procurou seguir os princípios elencados acima: encontro face a face entre pesquisador e participante; a atitude reflexiva do participante ao suspender o mundo da vida para pensar em sua conduta pedagógica, o que normalmente não acontece quando se vive no fluxo da vida. Com cada participante a duração teve variação diferenciada (a da coordenadora com duração de mais de 1 hora e as professoras com duração média de vinte minutos). Foi realizada apenas uma entrevista com cada informante, pois não havia disponibilidade de tempo por parte das professoras e da coordenação para que voltássemos em outro momento e compreendemos que as professoras vivem o “mundo da vida” da escola e nós, na condição de pesquisadores, é que as convidamos a falar sobre preocupações que são nossas e não delas, em princípio.

Desse modo, no que tange o tempo de cada entrevista e da sua implicação com o tempo exigido para aprofundar o tema em questão, entende-se, fenomenologicamente, que não se constituiu como um problema teórico-metodológico, nesta pesquisa, pois contamos com a experiência da pesquisadora, com o uso do instrumento de produção de dados, a entrevista semiestruturada, e dos informantes, pois as participantes são consideradas pessoas que experienciam situações biograficamente determinadas; pertencem a um mesmo grupo de trabalho em que compartilham experiências de relação família-escola e constroem uma conduta pedagógica na mediação desta relação e; por serem professoras e coordenadoras de uma mesma escola, têm uma história em comum: de construção destas ações e de seus conhecimentos acerca delas. Por essa razão, também, a escola é estudada como uma situação específica, determinando a necessidade de trabalhar tanto aspectos compartilhados quanto

singulares referentes aos sentidos atribuídos por elas. Finalmente, ao analisar o material empírico, ou seja, as narrativas, observamos que conseguimos apreender sentidos de relação família-escola o que permitiu uma análise aprofundada sobre o tema.

A análise dos resultados foi realizada a partir do modelo proposto por Amado, Costa e Crusoé (2017), optando-se por um procedimento de categorização *a posteriori*, pois são autores que, a partir de Vala (1986 apud AMADO, COSTA e CRUSOÉ 2017)⁵, vêm investindo em uma análise que ultrapasse a mera descrição de conteúdos manifestos e, ainda, em diálogo com a perspectiva de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin,

Podemos, pois, dizer que o aspecto mais importante da análise de conteúdo é o fato dela permitir, além da rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, entrevista, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno (à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadros de referência teóricos do investigador), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido 'contexto' ou 'condições' de produção (AMADO, COSTA, CRUSOÉ, 2017, p. 304-305)

Em um procedimento aberto, as categorias são criadas indutivamente a partir da análise dos relatos, possibilitando o olhar inicial centrado no material concreto das entrevistas, abrindo a possibilidade de reformular ou alargar a problemática para o inicialmente intencionado pelas pesquisadoras, revelando de maneira simultânea o referencial teórico e o material das entrevistas. (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2017).

O processo de análise foi iniciado com a transcrição das entrevistas. Em seguida, foi realizado o recorte vertical das entrevistas transcritas, sendo utilizadas, como unidades de contexto, as perguntas orientadoras do roteiro de entrevista. Para a formulação das unidades de registro, foi utilizado o modelo por frase. Posteriormente, foi feita a comparação horizontal dos recortes verticais — a partir da construção de um quadro que facilitou a visualização das informações: indicadores, subcategorias e categorias —, aproximando-os e confrontando-os para obtenção dos sentidos semelhantes e diferentes dos relatos.

É importante sinalizar que, na análise, a compreensão da relação família-escola desenvolvida pelas educadoras demanda a consideração de que nelas existe um aspecto

⁵ O livro Manual de Investigação Qualitativa em Educação, que consta nas referências finais deste artigo, o qual foi citado como referência em análise de conteúdo, foi premiado como BEST BOOK IN SPANISH OR PORTUGUESE CONTRIBUTION TO QUALITATIVE INQUIRY 2016, pelo Committee for the Biannual Book in Spanish or Portuguese ICQI Award, Universidad Autónoma Metropolitana- Xochimilco.

motivacional das relações, o que resultou na organização das categorias a partir dos motivos que as norteariam. Isso porque, para Schutz (2012), a motivação é um conceito base de sua explicação das ações das pessoas no mundo da vida. Toda ação é investida de intencionalidades que determinam as experiências e os sentidos que a elas se atribuem. Elas implicam o estoque de conhecimento, que é tanto partilhado, quanto singular (partindo de esquemas próprios de tipificações e relevâncias).

Numa ação intencional espontânea, o trabalho se realiza por meio de projeto que tem por intenção se concretizar a partir de movimentos corporais. Para Schutz (2012), é por meio dele que a pessoa se comunica com outras e se realiza em sua totalidade. As motivações para Schutz (2012) são consideradas a partir de dois conceitos: o primeiro é o “com-a-finalidade-de”, referente ao futuro, ao que se espera de sua ação no mundo e o segundo é o “porque”, referente ao passado, as experiências prévias que levaram às ações do presente, à forma como elas acontecem.

Os motivos “porque” foram enfatizados na análise por tratarem-se de experiências oriundas das experiências concluídas e, desse modo, são ações intencionadas pela consciência, na sua relação com mundo. Pela consideração das ações como inerentemente intencionais, os sentidos revelados estão apresentados conjuntamente, mesclando-se as intencionalidades com as ações que são executadas, para a concretização da prática. Os motivos com finalidade “porque” foram agrupados em duas categorias: relação motivada pelo aprendizado da criança; e relação motivada pela gestão democrática⁶.

Relação família-escola motivadas pelo aprendizado da criança

Nos relatos das educadoras sobre a relação família-escola, a escola foi significada pela professora Samara (2017) como *“um lugar de proporcionar aos alunos o aprendizado”*⁷. Neste mesmo caminho, a coordenadora Roberta especifica que, no que tange a esse aprendizado, *“ela é a responsável pelo conhecimento [...] sistematizado”* tanto quanto *“Ela, lá no final, ela forma cidadão mesmo [...] abraçando a questão de valores”*. Para a professora Nara, a *“Escola é o lugar [...] de socializar os conhecimentos, os saberes”*. A escola, neste sentido, seria este espaço no qual há aprendizagem/socialização de

⁶ Entende-se por gestão democrática, na condução da análise dos motivos com finalidade “porque”, como “uma construção possível no espaço educativo público, expressando assim sua dimensão emancipadora, humanizada, democrática e com qualidade social” (FARIAS; SILVA, 2014).

⁷ Foi feito um destaque em itálico para diferenciar as falas das participantes das citações dos teóricos.

conhecimentos (conteúdos sistematizados e valores para a vida social). A coordenadora Roberta (2017) afirma que a escola, em complementaridade com a família, atuaria “*Onde a família não tenha condições de dar esse suporte. A escola, ela vem suprir essa necessidade [...]*”. Desta forma, as educadoras atuariam junto às famílias para cumprir com os objetivos próprios da escola.

É uma perspectiva que se alinha com a de Amado (2008), na qual a escola (e a aula) é um espaço relacional de indivíduos (professores, alunos, pais, entre outros) e grupos (sala de aula, conselho de classe, associação de pais etc.). Os dois objetivos centrais dela seriam o de propiciar ao estudante o aprendizado do patrimônio cultural e científico da humanidade e de ser um espaço de socialização secundária. Por ser relacional, as interações neste espaço seriam complexas e envolveriam tanto a vertente da aula e da escola quanto a da família.

Para Amado (2008), este espaço educativo deveria se constituir enquanto democrático, sendo o professor um líder que forneceria abertura para a construção de consensos e a escola seria uma liderança que demandaria a implicação de toda população escolar e as famílias como forças aliadas para construção de um projeto educativo comum. Comporia, assim, a vida comunitária e a partilha de responsabilidades e de decisões coletivas, o que propiciaria resultados positivos. Essa abertura refletiria positivamente tanto na gestão da escola quanto nas interações da sala de aula, pois, segundo Pedro Silva (2011), as educadoras sentem bem-estar com a parceria, além dos benefícios referentes à participação democrática dos atores responsáveis pela educação.

Este duplo papel da escola, aprendizagem/socialização, está associado a seu processo de abertura às comunidades e famílias. Essa crescente interação leva à questão de uma gestão escolar democrática que é tanto prevista na legislação quanto praticada no cotidiano das escolas. A partir dela seria possível garantir a efetividade da preparação da criança em seus aspectos pessoais, da vida em sociedade e profissional.

Neste contexto, a categoria da motivação “aprendizado da criança” apresenta-se relacionada à aproximação que a escola faz com a família cuja finalidade é de melhorar as condições de aprendizagem da criança. Muitos sentidos foram revelados pelas educadoras no que concerne às motivações para a prática da relação família-escola, visando garantir esse aprendizado. A coordenadora Roberta (2017) destaca que, para o avanço do objetivo de fazer a criança aprender, seu maior impasse “*era aconchegar mais, ter mais a família perto*”, sentido compartilhado com a professora Nara (2017) ao relatar que a direção “*sempre está*

acolhendo essa família". Roberta relata que, na proximidade com a família, *"adquire respeito, confiança [...] ela faz parte do, do aprendizado"*.

Essa proximidade, de acordo ainda com a coordenadora Roberta, faria a família se aproximar mais dos filhos em casa, possibilitando a garantia de *"direitos que na constituição [...] na LDB [...] na lei ela tem, mas ela não vive"*. A proximidade com a família é compreendida como necessária, ainda, nas falas da coordenadora Roberta e da professora Samara, porque possibilita melhoria nos trabalhos das educadoras, como afirmam: *"A gente faz porque o trabalho da escola não consegue avançar se a gente não tem o apoio da família"* (ROBERTA, 2017) e *"quando elas [mães] vêm, acontece de forma muito boa. Funciona, funciona"* (SAMARA, 2017). Para as educadoras, a iniciativa para essas interações mais estreitas seria tanto dos membros da comunidade escolar (com ações de iniciativa individual ou institucionalizadas como ações coletivas) quanto das famílias.

Para garantia dos direitos da criança, a família é trazida para escola com o intuito de avançar o seu trabalho ao fazer os pais se aproximarem dos filhos em casa. Pais que estão próximos dos filhos tornaria possível garantir direitos previsto na lei, como exposto na CF/88 e na LDB, como foi possível constatar a partir do marco legal realizado anteriormente: direito à educação e a responsabilidade compartilhada de família e escolas para sua efetividade. A coordenadora sinalizou o uso destas previsões legais para cobrar dos pais o cuidado de seus filhos, citando como exemplo, a informação da coordenadora Roberta (2017) de como conversou com uma mãe para garantir os direitos de seu filho *"mas mãe... vou levar você ao Conselho Tutelar, se a senhora não mudar, o seu tratamento e a sua postura com o seu filho."*

Uma reflexão importante é a de que esta atuação deve ser cuidadosa, uma vez que os atores escolares podem agir de forma que a escola se torne um mecanismo de reprodução social e cultural, ou seja, há um risco de que funcione como um instrumento legitimador de desigualdades. A integração da família com os espaços escolares tem como resultado possível a reverberação da exclusão social que, de acordo com Lahire (2008), pode levar a um processo de conversão/aculturação dos costumes.

Pedro Silva (2011) sinaliza a mesma problemática e, a partir de diversos autores, mostra a distância que é percebida entre família e escolas: Lightfoot (1978) menciona *"mundos à parte"*; Montandon e Perrenoud (1987) falam de *"um diálogo impossível"*; Honoré (1980) fala de *"uma relação necessária e difícil"*; Silva (1993) sinaliza uma *"cooperação*

desconfiada”; Rocha (1993) tratam de uma “relação de colaboração conflitual” e, por fim, o próprio autor a nomeia como “Relação Armadilhada” (SILVA, P., 2011).

O estreitamento é, para Pedro Silva (2011), favorável tanto pragmaticamente quanto ideologicamente. A razão ideológica está no potencial democrático que atribui à relação entre a escola e a família e, as pragmáticas, relacionam-se com o fato de que seria a partir da própria relação colaborativa que se aprende a colaborar. E é, em uma perspectiva similar, que as educadoras delegam interações mais estreitas à construção de uma relação de confiança. Como vimos, a coordenadora Roberta considera que a confiança faz parte do aprendizado, uma vez que envolve uma melhora na qualidade da relação que pratica com as famílias, logo facilita o auxílio dos pais no lar. Neste mesmo caminho, a professora Nara relata que “*eu sempre procurei trabalhar com responsabilidade [...] depois mãe vir falar comigo e dizer: olha, gostei de você, porque você cumpre.*”. Estas informações estão relacionadas à experiência de que construir credibilidade junto aos pais torna mais fácil o desenvolvimento do trabalho.

Outro motivo que é evidenciado como importante é a obtenção de um conhecimento da família. Esta intencionalidade pode levar à inferência de que a escola tenta a abertura de seu espaço para ações que podem ser consideradas como cotidianos das ações educativas nos lares, uma conduta que teria como objetivo a superação dos julgamentos injustos denunciados por Lahire (2008) em seus estudos. Não se deve pressupor que as educadoras deixaram de fazer julgamento, uma vez que a coordenadora afirma que “*[...] a família acha que a escola tem que dar conta de tudo... e não tem!*” (ROBERTA, 2017), possibilitando a inferência de que a família delegaria à escola funções que as educadoras julgariam ser dela.

No entanto, demonstram um movimento de serem mais compreensivas com as dificuldades que os pais possam apresentar — o que antes poderia ser atribuído à negligência parental, hoje abarca a possibilidade de falta de condições materiais para o atendimento das expectativas das educadoras, com relação às crianças. Esta motivação leva a uma conduta de mediação por parte da coordenadora Roberta ao relatar que ela é “*a ponte principal, eu sou a mediadora entre a escola, o professor, o aluno e a família*” (ROBERTA, 2017), compreensão compartilhada pela professora Nara ao revelar que “*A coordenação já toma providências [...] há essa ligação com a família, [...] ela faz muito essa ligação*” (NARA, 2017). Assim, a mediação da relação da equipe escolar com familiares é realizada, em grande parte pela coordenadora, para quem as professoras apresentam estas demandas.

Essa ação está relacionada à prática da escola de buscar ativamente a família para melhorar o trabalho das professoras e da coordenadora. Ao reconhecerem a interdependência entre estas duas instituições socializadoras e educadoras, entendem que uma relação de confiança, o conhecimento da família e a garantia de direitos propiciariam a elas melhores condições para a promoção do aprendizado da criança. As falas das educadoras levaram à inferência de que todas motivações apresentadas convergem para a efetivação deste direito de aprender que aqui foi considerado o objetivo maior da escola.

Amado (2008) afirma que ele reflete interesses dos dois lados desta relação no que se refere à socialização de crianças e jovens. Envolve um entrelaçamento dos motivos familiares que se voltam para os interesses de seus filhos com os da escola. Isso fica perceptível no reconhecimento da coordenadora, o fato de que, segundo Nogueira (2008), os pais atribuem à escola uma importância relevante na vida de seus filhos — tanto como um lugar seguro para deixarem seus filhos enquanto trabalham quanto o espaço onde os filhos poderiam construir possibilidades de melhoria na condição de vida.

As educadoras sinalizam, como Amado (2008), a necessidade de condutas para estabelecimento de uma comunicação frequente entre os “encarregados da educação”, neste caso, educadoras e pais. Isso porque há a indispensabilidade, para uma socialização bem-sucedida, de alinhamento entre a que acontece na família e a que acontece nas escolas. A secundária, a que acontece na escola, demandaria utilização de técnicas que sejam plausíveis subjetivamente com a localização do conhecimento que se deu na primária. O educador, enquanto agente socializador, deve se tornar do mesmo caráter dos outros significantes para a criança em socialização.

Mesmo quando há um reconhecimento da interdependência, as relações acontecem de maneira conflitiva e desarmônica, permeadas por tensões, como afirmam Pedro Silva (2011) e Nogueira (2005). Amado (2008) associa essas tensões a conflitos de competências e as educadoras se referem a uma confusão entre as funções que seriam da família ou da escola. Nogueira (2005), nesta mesma direção, as relacionam a contradições que surgem na falta de clareza entre as duas instituições.

Pedro Silva (2011) fala das armadilhas que podem surgir nesta relação, uma vez que ela é multifacetada em ações que seriam tanto individuais quanto coletivas e que se dariam tanto na vertente do lar quanto na da escola. É importante compreender que ela se dá entre culturas implicando riscos, já que a cultura pode ser uma arma que educadores, em sua situação privilegiada (possuem triplo pertencimento: cultura social dominante, cultura

organizacional escolar e cultura profissional docente) de assumir iniciativas, podendo resultar na construção de um diálogo intercultural ou na guetização das famílias, um efeito perverso desta relação (SILVA, P., 2011).

Pode-se observar que as ações, desenvolvidas pela coordenadora e professoras, revelam tanto um julgamento dos motivos familiares para as dificuldades de disciplina e aprendizagem da criança quanto ações que tem como finalidade conhecer melhor o contexto familiar. Elas foram apresentadas em suas iniciativas individuais e de natureza coletiva (institucional), entendidas na lógica dos espaços nos quais pretendem intervir (da aula, da escola ou do lar). As atividades individuais descritas foram assim apresentadas: acolher e escutar a família mais do que falar; atuar com responsabilidade na construção de credibilidade; amenizar conflitos; orientar e educar a família para o cumprimento de seu papel; e marcar reunião para situações extremas.

A professora Samara e a coordenadora Roberta sinalizam a importância de acolher a família. Samara (2017) relata que *“Receber os pais sempre alegres [...] de forma que não vai desagradá-los”*, já Roberta (2017) aponta que, ao atender, ela *“vai aprendendo que falar muitas vezes não é o caminho, mas a escuta é mais”*. O acolhimento estaria associado a uma sensibilidade ao escutar atentamente a família e um cuidado no momento de orientá-la, para que não a desagrade, garantindo a sua contribuição em relação às necessidades da escola, associada, neste caso, a ações de amenização do conflito. Esta, conjuntamente com a responsabilidade de cumprir o que se espera do professor (rigor, coerência entre fala e ação etc.) seriam formas de garantir uma relação de confiança com a família. Atenderia, ainda, à finalidade de conhecer a família em suas dificuldades e necessidades e, assim, melhorar o trabalho das professoras, no que concerne ao aprendizado da criança.

Além destas ações acima relatadas, as educadoras, em especial a coordenadora — em sua ação de mediadora entre professoras/sala e família e na condição de disponibilizar-se em sua sala ao acolhimento das demandas familiares —, desenvolvem condutas de orientar e educar a família para o cumprimento de seu papel, como relata a coordenadora Roberta (2017) *“tem hora que você tem que ser dura [...] mostrando pra elas [...] Que a responsabilidade [...] de educar é da família.”*

Essa orientação também aconteceria nas reuniões marcadas por situações extremas, como afirmam a coordenadora Roberta e a professora Samara: *“A gente busca também outras reuniões, outras reuniões, se o caso chega ao extremo”* (ROBERTA, 2017); *“Às vezes Roberta, que é a coordenadora, telefona, solicitando que essa família venha até aqui”*

(SAMARA, 2017). As famílias são acionadas quando determinado acontecimento dentro da escola demanda a intervenção dos pais para que se resolva a questão. A forma como ela acontece na escola, aqui trabalhada, é a partir do acionamento da coordenação pelo professor que, por sua vez, aciona a família, para que compareça à escola, seja ela por ligação ou por advertência escrita.

Amenizar os conflitos aparece na fala da coordenadora Roberta (2017) como importante ação: *“Se a família vem com o conflito eu tenho que ter outra postura”*. Esta questão, como apontado nas teorias aqui trazidas, seria o principal ponto de tensão entre as duas instituições e, nesta conduta, infere-se que estejam presentes as ações antes mencionadas (confiança, escuta, amenização de conflitos). Roberta afirma, ainda, que *“o sucesso perpassa, também, de que forma você vai tratar, receber, acolher, direcionar, orientar, mediar essas famílias”*, indicando que as ações para construção de uma boa relação com família envolvem diversas ações.

As estratégias coletivas são consideradas aquelas ações institucionalizadas dentro da escola, como uma regra de conduta para as educadoras. Seriam estas: acolher e escutar a família — uma vez que a coordenadora relata ser uma orientação da coordenação para as ações das professoras, quando forem procuradas pelos pais; construir conjuntamente as atividades pedagógicas; realizar periodicamente os plantões pedagógicos; organizar eventos para acolher as famílias; palestras de reflexão.

A construção coletiva de atividades atenderia à finalidade de melhorar o trabalho das educadoras, bem como à construção da confiança. A professora Nara fala que, quando teve de se afastar por problemas de saúde, algumas mães a procuraram para dizer: *“Olha, teve alguns que ficou aqui, e nem tarefa de casa passavam [...] eu tava doido pra você chegar”* sinalizando que as famílias esperam essa organização — acompanhando os conteúdos e a sua forma de sistematização nas ações pedagógicas. Desta forma, uma estruturação de informações traria credibilidade tanto para escola quanto para ação individual das professoras. Uma estratégia complementar, mencionada por todas as participantes, seria os plantões pedagógicos, a partir dos quais a escola forneceria para a família um *feedback* sobre o desempenho e o comportamento de seus filhos, algo que é considerado imprescindível para a construção de uma boa parceria, como trazido anteriormente.

Os Plantões Pedagógicos ocorrem trimestralmente e contam com múltiplas interações da escola com a família. A professora Samara (2017) explica sua periodicidade e seus objetivos: *“tem os plantões, a cada três meses com os pais, para poder falar um pouco sobre*

cada criança, o seu desenvolvimento, e pra tá entregando também as atividades”. A coordenadora Roberta (2017) fala do importante “*atendimento do professor, corpo a corpo, tête-à-tête*”, no qual as professoras atendem pai por pai, problema por problema. Tal momento propiciaria a orientação por parte da escola sobre que tipo de intervenções cada família deveria ter em relação ao desempenho do filho na escola e nos lares (direcionada pelos resultados na avaliação).

Ações coletivas também existem no sentido de acolher a família no espaço da escola. Como relatou a coordenadora Roberta (2017), “*tem alguns eventos que a gente oferece justamente para trazer eles*” cujo foco seria a confraternização entre pais e comunidade escolar. Assim, são promovidas festas em datas comemorativas, que contam com a participação das famílias no planejamento, execução e financiamento, sendo destacada, em especial, a festa junina. Outra estratégia, que ocorre nestes eventos, é aquela revelada na seguinte fala: “*Eu tenho costume de oferecer, assim, uma palestra de reflexão e, geralmente, a palestra vem com as temáticas família*”. Utilizando Amado (2008), elas funcionariam como uma forma de sensibilizar a família para problemas que afetam o comportamento da criança, a exemplo da violência doméstica e familiar, logo de garantir direitos.

Em síntese, as ações motivadas para a aprendizagem da criança se configuram condutas pedagógicas voltadas para o acolhimento da família: palestras, reunião coletiva e individual entre família e escola, “escuta sensível”, orientação, mediação de conflitos, trabalho responsável e diligente, o que revela reconhecimento do papel da família no processo de escolarização da criança.

Relações família-escola motivadas pela gestão democrática

O outro motivo para a relação família-escola, identificado nas falas das educadoras, foi a democratização da gestão escolar. Mais uma vez, salienta-se a natureza interdependente das finalidades. No que se refere à relação família-escola, motivadas pela democratização da escola, foram apresentados: é um dever da escola e direito da família participar das decisões da escola; facilita a gestão; e as reivindicações das famílias proporcionam melhorias na escola.

Esta motivação é apresentada pela coordenadora Roberta (2017), que afirma “*A dar explicação para família, a dar satisfação para a família, porque ela é pública*”, indicando que a troca de informações e a articulação com a família estão relacionadas à compreensão de

que esta seria uma obrigação da escola pública. Outro motivo trazido estaria embasado na inferência, também, da coordenadora de que “*Direção que não trabalha com a comunidade tem dificuldades para lidar com os problemas*”.

Neste aspecto, percebe-se que a família tem direito de participar ativamente da vida de seu filho na escola. Para isso, faz-se imprescindível que a escola, por sua vez, cumpra com o seu dever de compartilhar informações e de possibilitar que as reivindicações sejam trazidas por parte dos pais. A abertura da escola para a família, por sua vez, tenderia a facilitar a gestão, haja vista que, como já foi mencionado acima, conhecer a comunidade tornaria mais provável a construção de ações que estejam alinhadas com os objetivos de ambas. Esta participação ativa da família foi percebida como algo que seria positivo, também, porque proporcionaria melhorias para a escola, como demonstra a fala da coordenadora Roberta “*Quando a família se organiza, que é o direito dela, eu também me organizo, eu também melhora como profissional*”.

Para além do enunciado diretamente como participação ativa da família na escola, deve-se considerar que outros aspectos poderiam evidenciar condutas de democratização da gestão escolar. Neste caminho, opta-se por fazer uma equiparação entre o previsto na legislação e as ações aqui reveladas, no sentido de verificar o quanto a gestão democrática se constitui como uma retórica utilizada e o quanto ela seria de fato praticada na condição de princípio norteador das condutas das educadoras. Será enfatizada, já que a pesquisa se deu no âmbito do Ensino Fundamental I, a Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de novembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (BRASIL, 2010).

Como constatado anteriormente na CF/88, há uma exigência normativa para a corresponsabilidade da Sociedade, do Estado e da Família na garantia do direito à educação. A LDB aponta, neste caminho, a gestão democrática, que é novamente referenciada na Resolução CNE/CEB nº 7/2010. Como este tópico trabalha a gestão democrática no âmbito da temática da relação família-escola, apenas será considerada, nesta análise, o que se refere a esta relação, não tendo pretensões de maiores aprofundamentos em todos os seus pormenores.

A Gestão democrática é, desde o título que trata do assunto no âmbito da Resolução aqui trabalhada, considerada como uma garantia do direito à Educação. Nos termos do artigo 6º, IV, as escolas devem adotar como princípio norteador para suas políticas e ações pedagógicas, “o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca” (BRASIL, 2010, p. 2). Esta é a primeira consideração para ser

utilizada pela escola estudada, uma vez que coloca em seus objetivos a garantia dos direitos da criança, que perpassam pelo estímulo à participação da família no atendimento e cuidado de seus alunos. A escola, de modo ativo e a partir das ações das educadoras (em especial da coordenadora), procura aproximar pais e responsáveis das crianças, a partir da aproximação (pelo acolhimento/escuta, orientação e compartilhamento de informações) da família com a escola.

Em seu artigo 20, as escolas devem formular seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP's) e construir seu regimento escolar, a partir de meios participativos, relacionados à democratização da escola. Isso porque essa construção daria espaço — mesmo partindo de orientações nacionais, estaduais e municipais — ao exercício da autonomia da escola, com base nas características específicas de alunos, profissionais e recursos disponíveis. Assegura, ainda, por intermédio dos §§ 2º e 4º, do mesmo artigo:

§ 2º ampla participação dos profissionais da escola, da família, dos alunos e da comunidade local na definição das orientações imprimidas aos processos educativos e nas formas de implementá-las, tendo como apoio um processo contínuo de avaliação das ações, a fim de garantir a distribuição social do conhecimento e contribuir para a construção de uma sociedade democrática e igualitária. [...]

§ 4º O projeto político-pedagógico e o regimento escolar, em conformidade com a legislação e as normas vigentes, conferirão espaço e tempo para que os profissionais da escola e, em especial, os professores, possam participar de reuniões de trabalho coletivo, planejar e executar as ações educativas de modo articulado, avaliar os trabalhos dos alunos, tomar parte em ações de formação continuada e estabelecer contatos com a comunidade. (BRASIL, 2010, p. 6).

Este parece ser outro princípio norteador das condutas, uma vez que houve menção à prática da produção coletiva do PPP, pela professora Samara (2017), quando afirma que “*O coordenador, ele tem a função de fazer o planejamento com a gente [...] fazer o PPP*” e das atividades (pedagógicas e avaliativas), que são construídas coletivamente como a coordenadora Roberta (2017) aponta que a equipe escolar “*fecha uma proposta de atividades [...] Diagnósticas, atividades trabalhadas, tudo com essas crianças*” que compartilha com as famílias nos Plantões Pedagógicos trimestrais (mencionados pelas três participantes).

Os Plantões atenderiam, ainda, o previsto no artigo 32 — que trata das avaliações —, inciso I, alíneas “c” e “d”, no sentido de fazê-las processualmente, com caráter “formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a: manter a família informada sobre o desempenho dos alunos;” e possibilitar “o direito das famílias de discutir estes resultados e rever os procedimentos nos casos em que as queixas fossem pertinentes” e

“reconhecer o direito do aluno e da família de discutir os resultados de avaliação, inclusive em instâncias superiores à escola, revendo procedimentos sempre que as reivindicações forem procedentes” (BRASIL, 2010, p. 9).

Em outro aspecto, poder-se-ia inferir como ações norteadas pela democratização do espaço escolar, o espaço aberto da sala da coordenação às demandas familiares, ao acolhimento e à escuta dos pais. Essa conduta está prevista no artigo 26 da mencionada Resolução, ao tratar da criação de um ambiente propício à aprendizagem, quando aborda o “cultivo do diálogo e de relações de parceria com as famílias” (BRASIL, 2010, p. 7).

Uma prática nomeadamente democrática realizada pela escola é relatada pela professora Nara: *“Eleição para direção, que acontece de dois em dois anos [...] Tem alunos que a partir de 12 que vota. Os funcionários efetivos votam [...] E a comunidade”* (NARA, 2017). Assim, as famílias se mobilizam no momento de escolher a nova gestão e a participação nas votações é vista como aprovação ou não do trabalho desenvolvido. A escola, por sua vez, atua no sentido de “dar satisfação” à família, sendo essa ação obrigatória, principalmente, por ser pública. As ações acontecem, também, de maneira mútua, para pleitearem melhorias em prol de uma causa comum: propiciar às crianças situação propícia ao aprendizado.

Além disso, estes espaços, onde se pratica a relação família-escola, podem ser considerados como uma forma de, na linguagem de Amado (2008), oferecer às famílias o poder local nos projetos educativos desenvolvidos (dentro ou fora) da escola — isso seria propiciado, na concepção da coordenadora, pela abertura da escola às demandas e às reivindicações da família. Uma consideração a ser feita, que poderia ser melhor aprofundada sobre este espaço de trocas e orientações, seria aquela que destaque até que ponto essa abertura se efetiva na consideração das demandas, uma da outra, dentro das condutas individuais e coletivas nos lares, nas escolas e nas aulas. Essa reflexão se faz necessária, porque, como vimos, a interação é marcada por interesses comuns e, na maioria das vezes, convergentes, no caso da escola pesquisada.

Esta inter-relação entre a previsão da legislação é uma inferência que precisaria ser melhor investigada em momento posterior junto às professoras, uma vez que as informações fornecidas sobre a forma de desenvolvimento/aprendizagem das estratégias da escola para a relação família-escola, faziam referência a diversas condutas para aprimoramento destas relações. A coordenadora Roberta fala que *“há necessidade, na medida do possível, de você fazer leituras”*, fazendo referências a estudos para aprimorar sua prática, mas afirma, também,

que usa sua própria experiência de familiar de filhos na escola “*Eu tenho filho na escola [...] e eu tive que desabafar com a professora*”.

Todas compartilham o quanto a convivência e a prática diária com as famílias, os alunos e os colegas contribuem para a prática da relação família-escola. Roberta (2017) fala “*a troca de experiências com essas famílias é de um aprendizado imenso*”, enquanto a professora Samara (2017) afirma que aprende suas condutas “*Na observação diária, tanto na sala de aula, quanto nos espaços fora da sala*” e a professora Nara relata desenvolver suas ações “*de acordo com a convivência com os alunos [...] Com o dia a dia, as situações*”. Assim, mesmo estando sintonizadas com o que se consideraria gestão democrática no âmbito da legislação, os motivos e ações não necessariamente foram construídos a partir dos seus textos.

No que tange ao aspecto relacional, há a constatação pelas educadoras de que a forma de praticar a relação família-escola e a maneira como constroem essas ações no cotidiano seriam aprendidas no contexto da escola. Como sinalizou Pedro Silva (2011), esta colaboração de ações entre escola e família é algo que se aprende colaborando. No que se refere à democratização na perspectiva de Amado (2008), ela se daria por regras construídas coletivamente, de maneira consensual, o que tornaria possível um clima de paz importante para o trabalho conjunto. A partilha de responsabilidades e iniciativas seria, também, resultante destes acordos e seria possível se, dentro da escola e da sala de aula, houvesse uma ação de liderança que buscasse valores comuns dentro da comunidade escolar, incluindo os alunos (AMADO, 2008).

Considerações finais

Como aspecto inicial a ser informado, estes resultados fazem referência aos sentidos que educadoras que compartilham o mesmo ambiente educacional atribuem à relação família-escola. Essa relação é, portanto, aqui tratada como produção de sentidos, revelando como ela é significada pelos atores que as praticam em sua vida cotidiana. E é esse um dos pontos fortes desta pesquisa que trabalha o tema na perspectiva da fenomenologia sociológica, abordagem pouco utilizada no âmbito da educação e inexistente regionalmente. Outro ponto forte é levantar a questão da necessidade atualmente apresentada na legislação e na literatura de estabelecer essa relação família-escola, para uma adequada promoção da formação da pessoa e, desta, para o exercício da cidadania e para o trabalho — objetivos atribuídos pela

Constituição Federal de 1988 à Educação —, embora se reconheça, como assinalamos acima, que este fenômeno social independe das deliberações do Estado e das instituições de ensino.

Esta relação, tão antiga quanto a própria coexistência destes espaços educacionais, ainda é um tema que merece atenção por parte dos estudiosos da educação. Isso porque tanto a teoria quanto a legislação e a fala das educadoras, revelam a sua importância para a efetivação de seu objetivo essencial, o aprendizado da criança. Contudo, algumas tensões podem surgir dessa relação no que se refere a visualização das fronteiras entre o papel educador/socializador da família e da escola. Situação que está relacionada a mudanças vivenciadas por ambas instituições sociais, com uma ampliação de suas funções e com o estreitamento progressivo dos laços entre elas.

Para as educadoras, as famílias são consideradas parceiras quando se responsabilizam por seu papel, normalmente evidenciado à comunidade escolar pelo comportamento e desempenho da criança na sua escolarização e pela presença dos pais no ambiente escolar, uma vez que a esfera doméstica não está diretamente disponível à escola. Por isso, a compreensão sobre a família foi, muitas vezes, apresentada como consequência do que esperaríamos de uma família que participa e da sua presença ou não na escola, o que corrobora outros estudos nessa temática.

Mesmo reconhecendo os desafios que a relação traz, as educadoras revelaram valorizar essa parceria, motivando-as a estimularem os pais a ocuparem seus espaços e promoverem uma democratização da sua gestão, revelado aqui como um princípio norteador da interação. Deve-se considerar, no entanto, que ser democraticamente participativa não implica apenas acolher, escutar e trazer a família para escola, mas a criação de espaços onde os valores e as regras poderiam ser negociados para a criação de consensos. Um aspecto que poderia ser melhor aprofundado, neste caso, seria investigar, junto às educadoras, como as informações obtidas no contato com a família são utilizadas nas decisões escolares.

A partir do revelado pelos relatos das participantes, existem movimentos que se iniciam na escola e movimentos que partem da família, sendo salientado pelas informantes que a qualidade desta interação se encontra na presença ou não desta na escola. O conhecimento da diversidade familiar e a preparação da comunidade escolar para lidar com ela são trazidas como um importante fator propiciador da aprendizagem da criança. Esta informação e a sinalização de que a presença da família é necessária ao sucesso do aluno do segundo ano do ensino fundamental demonstram que há uma busca da escola para conhecê-la melhor enquanto estratégia para promover o aprendizado da criança, bem como possibilitar

aos pais uma participação mais colaborativa como seria direito deles e dos seus filhos. Compreender os motivos de suas presenças e ausências, de uma maior ou menor participação no cuidado de seu filho, poderia resultar em interações e resultados mais efetivos.

Reconhece-se, assim, que existe uma demanda por parte da escola, de acordo com as informantes, da interferência da família para que o aluno aprenda. Por outro lado, de acordo com Berger e Luckman (2001), a família e a escola possuem diferentes papéis socializadores, que se retroalimentam em termos de relação, mas esses papéis são demarcados e bem definidos, o que serve como ponto de problematização da exigência posta pelas informantes de que a presença da família na escola é essencial para o aprendizado da criança.

Referências

AMADO, J. Construir a disciplina para um ensino de qualidade. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 4, n. 5, p.11-26, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://www.google.com/search?q=ISBN-+978-972-8746-71-1&oq=ISBN-+978-972-8746-71-1&aqs=chrome..69i57.1197j0j9&sourceid=chrome&ie=UTF-8>>. Acesso em: 22 fev. 2019.

AMADO, J.; COSTA, A. P.; CRUSOÉ, N. Procedimentos de análise de dados. *In*: AMADO, J. (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

AMADO, J.; CRUSOÉ, N.; VAZ-REBELO, P. Quadros analíticos da investigação qualitativa em educação. *In*: AMADO, J. (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRASIL. **A constituição e o Supremo** [recurso eletrônico] / Supremo Tribunal Federal. 4. ed. Brasília: Secretaria de Documentação, 2011. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/publicacaoLegislacaoAnotada/anexo/Completo.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de Outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 15 abr. 2017.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990, e legislação correlata. 15. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016a. (Série legislação, n. 263, EPUB).

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro

de 1996. 13. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016b. (Série legislação, n. 263, EPUB).

_____. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

CARVALHO, M. E. P. P. de. O dever de casa como política educacional e objeto de pesquisa. In: 17º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste, 2005, Belém: PA. **Anais ...** Pará: UFPA, 2005.

CHAVES, M. do C. C. A importância da participação da família na educação escolar dos filhos. In: Encontro de Pesquisa em Educação do Norte Nordeste, 2011, Manaus: AM. **Anais ...** Amazonas: UFAM, 2011.

FARIAS, Maria da Salete Barboza de; SILVA, Kátia Valéria Ataíde e. Democratizando a gestão: do projeto pedagógico ao conselho escolar. In: IV Congresso Ibero-Americano Política & Administração da Educação, 2014, Porto: Portugal. **Anais...** Porto: ANPAE, 2014. Disponível em:
<www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/MariadaSaleteBarbozadeFarias_GT1_integral.pdf>. Acesso em: 19 set. 2019.

FERREIRA, A. T. B.; SILVA, F. C. da. Um “ethos familiar”: sistema de valores implícitos e interiorizados que contribui para a longevidade escolar de filhos e filhas de família negras e de meios populares (Pernambuco e Paraíba, 1940-1970). In: Encontro de Pesquisa em Educação do Norte Nordeste, 2015, Teresina, PI. **Anais ...** Piauí: UFPI, 2015.

GERMANO, J. W.; SOUZA, A. A. de. Implicações da violência intrafamiliar e seus reflexos na educação das crianças. In: Encontro de Pesquisa em Educação do Norte Nordeste, 2011, Manaus: AM. **Anais ...** Amazonas: UFAM, 2011.

HUSSERL, E. **Investigações Lógicas:** volume II, parte I: Investigações para a fenomenologia e a Teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares:** as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LIMA, A. A. **Práticas alfabetizadoras da roda de alfabetização como atos responsáveis/responsivos:** sentidos atribuídos pelas professoras. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual da Bahia, Vitória da Conquista, 2016. Disponível em:
<www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2016/09/ADENAIDE-13-05.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

LINS, C. A. A escola e a escolarização: as representações sociais dos pais. In: 15º Encontro de Pesquisa em Educação do Norte Nordeste, 2001, São Luís: MA. **Anais ...** Maranhão: UFMA, 2001.

LINS, C. P. A.; SANTIAGO, M. E. Os significados da escolarização para

pais e alunos da escola pública municipal. In: 14º Encontro de Pesquisa em Educação do Nordeste, 1999, Salvador:BA. **Anais ... Bahia: UFBA, 1999.**

LÔRDELO, J. A. C. Tal mãe, tal filho: a reprodução da exclusão na escola pública da Bahia. In: 19º Encontro de Pesquisa em Educação do Norte Nordeste, 2009, João Pessoa: PB. **Anais ... Paraíba: UFPB, 2009.**

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, 2010.

NOGUEIRA, M. A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Anál. Social**, Lisboa, n. 176, p. 563-578, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0003-25732005000400005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 jun. 2018.

ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. **Família & Escola: novas perspectivas de análise.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 11-25.

SILVA, E. L. da. A escolha do estabelecimento de ensino dos filhos por pais professores universitários. In: 20º Encontro de Pesquisa em Educação do Norte Nordeste, 2011, Manaus: AM. **Anais ... Amazonas: UFAM, 2011.**

SILVA, P. de C. da. **Interface escola-família, um olhar sociológico: um estudo etnográfico do 1º ciclo de Ensino Básico.** 2011. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) — Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2011.

SCHUTZ, A. **Sobre fenomenologia e relações sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TRIGUEIRO, R. L. de S. T.; BARBOSA JÚNIOR, W. P. A participação dos pais no Conselho Escolar do Centro Municipal de Educação Infantil amor de mãe. In: 21º Encontro de Pesquisa em Educação do Norte Nordeste, 2013, Recife: PE. **Anais ... Recife: UFPE, 2013.**

Recebido em: 04.09.2019

Aceito em: 15.10.2019