

Estudo Sobre a Relação Escola-Comunidade no Atendimento às Demandas Educacionais: uma prática dialógica

A study of the school-
community relationship in
the context of the
fulfillment of educational
demands: a dialogical
practice

Gilberto Ferreira Barreiros
gilbertobarreiros@gmail.com
PUC/SP

Heloisa Szymanski
heloisa.szymanski@gmail.com
PUC/SP

Maria Lucia Spadini da Silva
maluxa@hotmail.com
PUC/SP

Maria teresa Antonia Cardia
matecardia@superig.com.br
PUC/SP

Resumo

O objetivo deste estudo foi compreender como uma escola municipal de Ensino Fundamental se mobilizou para atender às demandas levantadas em uma avaliação participativa realizada com a comunidade escolar – educadores, pais, alunos e funcionários, com o propósito de avaliar a qualidade do serviço oferecido pela escola. Trata-se de um estudo qualitativo, fundamentado na proposta dialógica de Paulo Freire, desenvolvido nos moldes de uma pesquisa-intervenção que utilizou observação participante de encontros gravados e transcritos, submetidos à análise compreensiva. A intervenção consistiu em seis encontros com educadores da comunidade para refletir coletivamente sobre as necessidades levantadas na avaliação, priorizar as demandas e definir os caminhos para atendê-las. Segundo a análise, os dados constelaram-se em dois temas: a) formação de professores, que teve como eixos oferecer aos docentes um apoio contínuo envolvendo a equipe gestora da escola, a transposição didática, teoria e prática de alfabetização e ética profissional; b) aproximação com as famílias, considerada pela escola tanto como uma meta importante quanto como um desafio, por vezes cercado por mitos em relação à não participação dos pais na vida escolar dos filhos. A escola se empenhou em responder às demandas referentes à prática pedagógica e à relação família-escola e encaminhou esse processo segundo um movimento dialógico que revelou seu compromisso com a aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Prática dialógica. Prática pedagógica. Escola e família.

Abstract

This study aims at understanding how a municipal elementary school was mobilized in order to fulfill educational demands resulting from a participatory assessment conducted with the school community – educators, parents, students, and staff – to evaluate the quality of the services offered by the school. This is a qualitative study, based on Paulo Freire's dialogical approach, developed along the lines of an intervention-research that made use of participant observation in meetings that were recorded and transcribed, and later submitted to hermeneutical analysis. The intervention comprised six meetings with the community's educators, designed to collectively reflect about the needs brought forth by the assessment, prioritize the demands, and define the pathways to fulfill them. According to the analysis, the data consolidated around two issues: a) teacher education and training, subdivided into the subject areas of the offer of continuous support to faculty by the administrative staff, didactical transposition, alphabetization theory and practice, and professional ethics; and b) drawing closer to families, which was considered by the educators both an important goal and a challenge, at times surrounded by myths regarding the non-participation of parents in their children school life. The school endeavored to respond to the demands related to pedagogical practices and the family-school relationship, and conducted the process following a dialogical movement that displayed a commitment to the students' learning process.

Keywords: Dialogical practice. Pedagogical practice. School and family.

I NTRODUÇÃO

A pesquisa apresentada neste artigo foi realizada no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Psicologia da Educação, da **PUC-SP**. O referido programa conta como o apoio da **CAPES** e do **CNPq** para desenvolver suas atividades científicas. Especificamente, discorreremos sobre uma das pesquisas desse programa que se insere no Projeto *Participação e Diálogo* coordenado pela Profa. Dra. H. Szymanski. Desse modo, o presente artigo refere-se à etapa final da avaliação participativa realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental I e II, a **EMEF Cantareira**¹.

A motivação do grupo para esse estudo foi a de proporcionar uma articulação dialógica entre as diferentes organizações educacionais que estão voltadas ao desenvolvimento de atividades integradas por meio de um projeto pedagógico contemplado em tempo integral.

Para tanto, em 2005 o grupo iniciou um diagnóstico participativo detalhado na pesquisa de Gasonato (2007). Na fase inicial desse estudo, foi realizado um levantamento das expectativas sociais em relação aos serviços oferecidos pela Escola à comunidade ouvindo pais, alunos, funcionários, educadores, e gestores. Os resultados obtidos foram compilados e, a seguir, apresentadas as demandas. A etapa final buscou mobilizar a Escola no sentido de atender as demandas evidenciadas pelo diagnóstico participativo (GASONATO, 2007).

A problemática se dá na medida em que esse diagnóstico apontou questões a serem enfrentadas pela Escola, por exemplo: primeiro, o alto índice de não alfabetização entre os alunos da quarta série, mas, principalmente, o insucesso nas tentativas de reversão desse quadro apesar dos investimentos na formação teórica dos professores e, segundo, a dificuldade de integração entre a Escola e as famílias.

O objetivo dessa pesquisa, e a grande questão que pretendemos responder neste artigo, é compreender como se mobiliza essa Escola a atender às demandas educacionais levantadas por meio do diagnóstico participativo.

Iniciamos nossa reflexão pela caracterização da Escola pesquisada. Localizada em um bairro da Zona Norte de São Paulo, uma “vila” de um bairro maior chamado Vila Brasilândia situada na periferia da cidade. A comunidade ao entorno

¹ Nome fictício adotado pelos autores/pesquisadores a fim de proteger a identidade da Escola.

da Escola enfrenta uma defasagem típica de regiões periféricas no que tange a qualidade dos serviços públicos urbanos prestados, por exemplo, os educacionais e da esfera da saúde. Próximo da Escola há vários prédios novos que formam conjuntos habitacionais. As casas são, na sua maioria, construídas de alvenaria, mas ainda são encontrados alguns barracos feitos de madeira e construídos em terrenos que têm em média de doze a quinze metros quadrados.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental “Cantareira” está vinculada ao órgão administrativo do Distrito de Pirituba e as pessoas da comunidade relatam que sua inauguração se deu em 1993 a partir de um movimento de moradores. Na ocasião do estudo, a Escola contava com um Diretor, um Assistente de Direção, dois Coordenadores Pedagógicos, cinquenta e um professores e quatorze funcionários. Cerca de 80% do corpo docente era fixo, concursado, o que facilitava o desenvolvimento do Apoio Pedagógico da Escola. Havia 1370 alunos matriculados distribuídos em dezessete turmas do Fundamental I e quatorze turmas no Fundamental II. A Escola apresentava-se bem cuidada, ornamentada com plantas, ambientes de trabalho organizados, com sala de informática, salas de aula e mobiliário bem conservados, pátio coberto com um “canto de leitura” oferecendo revistas e livros aos alunos que frequentam essa área durante o recreio. A relação dos alunos com o Diretor e com a equipe pedagógica é muito amigável. A equipe gestora, composta pelo Diretor, Vice-Diretora e Coordenadoras Pedagógicas buscava trabalhar em conjunto a fim de detectar possíveis problemas e propor soluções por meio do diálogo em todos os segmentos.

Não recebemos nenhum relato de situação de violência praticada contra a Escola ou de depredação por parte da comunidade e, ainda, observamos que as famílias atendiam em bom número as chamadas efetivadas pela Escola para reuniões e encontros. Notamos tratar-se de uma Escola valorizada pelas famílias.

Na seção a seguir apresentaremos as bases teóricas que nortearam a pesquisa que relatamos.

1. BASES TEÓRICAS

Iniciamos as bases teóricas discorrendo sobre a importância da avaliação participativa.

1.1. AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA

A avaliação da qualidade da Escola pela comunidade é uma prática que proporciona indicadores que fundamentam a elaboração de planos estratégicos de ação, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino.

Essa prática, porém, apresenta desafios. Nóvoa (1992), ao analisar instituições escolares, diz que o aparelho escolar, de certa forma, edifica-se contra as famílias e as comunidades. Analisa que a intervenção dos pais e das comunidades na esfera educativa sempre foi encarada, pela Escola, como uma espécie de intromissão. O autor acredita, porém, ser fundamental que as famílias tenham capacidade de decisão (e poder) no seio das escolas.

A avaliação participativa é defendida por Machado (2010, p. 57) que, apesar de compreender essa prática como complexa e conflitante, também a percebe como um “instrumento fundamental para a sistematização e reflexão coletiva das ações e atividades pedagógicas desencadeadas na escola”, principalmente para fortalecer o projeto educativo dos movimentos sociais do campo.

Ribeiro, Ribeiro e Gusmão (2005) apresentam um sistema de indicadores populares de qualidade da Escola a ser utilizado pela comunidade escolar num processo de avaliação participativa, são eles: o ambiente educativo, a prática pedagógica, a avaliação, a gestão escolar democrática, a formação e condições de trabalho dos profissionais da Escola, o ambiente físico escolar e o acesso, permanência e sucesso na Escola. Por esse processo, chegam a um quadro da situação da Escola, com suas virtudes e problemas, para que possam discutir e decidir o que priorizar para melhorar.

Sordi (2011) apresenta o resultado de uma investigação qualitativa realizada em uma Rede Municipal de Ensino, que “assumiu como política de governo a implementação de processo de avaliação institucional participativo em quarenta e quatro Escolas de Ensino Fundamental abarcando 24.661 estudantes” (p. 3). Os diferentes segmentos da Escola convocados a participar são a equipe gestora de

cada Escola, à qual cabe articular os representantes de professores, estudantes, funcionários e famílias envolvidos no processo. O referido projeto é

fruto de anos de discussão entre os profissionais da rede municipal e da universidade pública e busca validar um formato avaliativo que se assenta na escola como referência para atribuição de sentidos aos dados gerados externamente e para a produção de outros dados que potencializem o avanço do Projeto Pedagógico (SORDI, 2011, p. 3).

A autora alega que as políticas públicas de avaliação ultrapassaram os modelos avaliativos exclusivamente relacionados aos resultados dos estudantes. Afirma que

ao devolver a titularidade aos atores locais para pronunciar-se sobre a concepção de qualidade de escola pública que querem firmar, subsidia a produção de sentidos tanto no Projeto Pedagógico como na sala de aula, espaço que incondicionalmente deve comprometer-se com a produção equânime da aprendizagem (SORDI, 2011. p. 1).

Uma concepção de avaliação participativa que merece destaque por convergir com o trabalho analisado no presente estudo, é a proposta por Saul (2000), já que ela indica a articulação entre o conceito de avaliação com o de disponibilidade para o diálogo, criticidade, respeito aos saberes do educando, saber escutar, humildade, tolerância e convicção de que a mudança é possível. A autora trabalha com o conceito de “avaliação emancipatória”, caracterizando-a como “um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la” (SAUL, 2000, p. 61). Apresenta, ainda, os pressupostos metodológicos dessa abordagem, a autenticidade, o compromisso e a ação reflexão (SAUL, 2000, p. 62). Os procedimentos indicados pela autora caracterizam-se por métodos dialógicos e participantes; ao uso de entrevistas livres, debates, análise de depoimentos, observação participante e análise documental (SAUL, 2000, p. 63).

No caso da **EMEF** Cantareira, a avaliação participativa iniciou-se com a realização de um levantamento² que visava revelar as expectativas de todos os segmentos envolvidos quanto à educação oferecida pela Escola às crianças, o que Saul (2000) chama de “avaliação democrática” (p.63) uma vertente teórico-metodológica na qual se desenvolveram atividades grupais orientadas que possibilitaram arrolar ideias, modos de ver e concepções da comunidade em relação

² Ver Gasonato (2007).

à educação escolar. Possuindo esse levantamento, a Escola seguiu a segunda vertente, a “crítica institucional e criação coletiva” (SAUL, 2000, p. 63), vertente que se caracteriza pela investigação da realidade, a crítica do material exposto e a criação coletiva.

Com esse levantamento, foi solicitado aos envolvidos no processo de análise das demandas, que elaborassem um quadro da situação da Escola, com suas virtudes e problemas, os quais seriam discutidos no sentido de decidir o que priorizar para melhorar, desde que a Escola tivesse condições para isso.

1.2. PRÁTICA PEDAGÓGICA E RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA

A avaliação participativa apontou para duas situações como estando abaixo das expectativas da comunidade escolar, são elas: a primeira, a prática pedagógica, em especial o processo de alfabetização e, a segunda, a relação que se estabelece entre a família e a Escola. O processo evidenciou dois aspectos que se constituem, sem dúvida alguma, em questões centrais do processo educativo.

Sobre a relação família Escola, sabemos que as concepções trazidas por Lahire (1997), Thin (2006) e Perrenoud (2001) e trabalhos de pesquisas como os de Silva-Spadini (2008), Andrade e Ribeiro (2006), Cruz (2007), Carvalho (2004) apresentam, de forma mais aprofundada, alguns conflitos que acontecem entre as duas instituições. As pesquisas de Graminha e Santos (2005), Marturano (2006) e Vianna (2005) indicam que, de um modo geral, que embora o ambiente familiar possa direcionar positivamente o aprendizado escolar, por si só não pode ser considerado determinante do sucesso ou do fracasso do aluno na Escola. Gasonato (2007), Tancredi e Reali (2001), Duarte (2009) também são trabalhos de pesquisa que mostram, em seus resultados, o interesse dos pais em manter os filhos na Escola, bem como a disposição de participar da vida escolar dos filhos.

Relacionar-se com as famílias é, para Szymanski (2001), fundamental, sendo que o “ponto de partida para uma relação efetiva **[entre família e escola]** é o reconhecimento mútuo” (p. 70) **[Grifo dos Autores]**. Este pressupõe “reconhecimento da sua própria ignorância pelo outro” (p. 73) e apresenta como propósito, para estabelecer o encontro, o fato de “desvelar seus **[da família e da escola]** saberes e competências” (SZYMANSKI, 2001, p. 73) **[Grifo dos Autores]**.

Paro (2007) afirma que se deve “levar em conta a continuidade entre educação escolar e familiar” (p. 25) e acredita numa integração entre as duas instituições, que propicie que “ambas se apropriem de uma concepção elaborada de educação” (p. 25).

Quanto à demanda referente às práticas pedagógicas, a **EMEF** Cantareira, representada por seu grupo gestor, tinha grande interesse no aprimoramento de seu corpo docente.

A importância do trabalho coletivo na Escola é tratada por Chaluh (2009) ao relatar uma pesquisa feita com um grupo de formação, cujo objetivo era a redefinição da ação das professoras com as classes de alfabetização, tendo em vista a não aprendizagem de alguns alunos de primeira série. Como resultado, a pesquisa de Chaluh (2009) traz o fato de as professoras terem promovido uma mudança significativa, assumindo a responsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos dessa série, ao potencializarem o trabalho conjunto quando decidiram mudar a prática pedagógica.

Chaluh (2009) aponta a importância da dimensão coletiva no trabalho das professoras, ao considerar a necessidade de tal “espaço de linguagem” (p. 80) para que cada uma possa falar de sua prática e, no diálogo com suas colegas, perceber que o problema não é só seu, não é individual.

Gomes et al. (2006) levantam o questionamento sobre a importância do desenvolvimento dos saberes da docência e da necessidade de o professor abrir-se a novas estratégias que possibilitem a troca de conhecimentos, como virtude que escuta a verdade do outro e disposição para novas ideias.

O estudo de Sanchotene e Neto (2010) busca compreender a constituição das práticas pedagógicas por meio das teorias da ação. Citando Lahire, os autores afirmam que diferentes formas de reflexão atuam nos diversos tipos de ação. Consideram que os níveis distintos de reflexão dos professores podem constituir práticas diferentes.

Streck; Redin e Zitkoski (2010), organizadores do Dicionário Paulo Freire, ao se referirem à educação do educador, indicam que a (re)educação dos educadores é um dos eixos fundantes do discurso político-pedagógico freireano. O educador é um ser inacabado, segundo Freire, e, portanto, o trabalho de sua formação é processual, lento e construído na cotidianidade docente (FREIRE, 1987b). Em sua

defesa à Educação libertadora, Freire vê, na problematização da realidade, a possibilidade de ações autênticas e respeitadas de humanização do educando. Três direções são apontadas para entender quem educa o educador. A primeira, que o educador é educado *na* e *pela* transformação da sociedade e de si próprio; a segunda, que ele é educado pelas classes populares e, a terceira, que ele é formado na Escola, apesar dos limites impostos pelo “aparelho escolar”, como reprodutor dos interesses das classes hegemônicas (FREIRE, 1985).

1.3. PRÁTICA DIALÓGICA

A proposta dialógica de Freire para a Educação foi o eixo orientador da pesquisa sobre a qual explanamos neste artigo. Baseamo-nos na ideia de que a prática dialógica (FREIRE, 1987/1970, 1989, 1992, 1996) favorece uma prática educativa que propicia o desenvolvimento harmonioso, ou a humanização, de todos os protagonistas da ação educacional. É como um ato de criação e uma exigência existencial que Freire (1970/1987) apresenta o diálogo.

E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples trocas de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987/1970, p. 79).

As ideias de Freire sobre uma Educação que tenha como cerne o diálogo partem da consideração das concepções de Educação bancária e Educação problematizadora (FREIRE, 1987/1970). Tais conceitos podem ser inspiradores para a compreensão de uma práxis autoritária ou libertadora não só em instituições de Educação Formal, mas também, em outras organizações que se propõem a oferecer uma atenção educacional a crianças e adolescentes. No caso do estudo que apresentamos neste artigo, buscamos a compreensão de uma ação da equipe gestora de uma Escola pública municipal, analisando-a à luz da proposta de Freire (1987/1970, 1985, 1989, 1992, 1996).

Segundo a análise que Freire nos apresenta da prática autoritária, as atitudes que a caracterizam são de desconfiança, intolerância, gerando o medo, a dissimulação (FREIRE, 1987/1970). Há a desconsideração da experiência do outro, seja esse “outro” o educando diante do professor, o docente diante da equipe gestora, a família e a comunidade diante da Escola. Se o referencial é apenas o do

mundo da instituição, sem muita escuta das urgências e opções dos educandos, docentes, famílias e comunidades, esta se afasta de uma ação educativa dialógica.

A práxis libertadora, por outro lado, recomenda como atitudes características a horizontalidade – igualdade de valor (FREIRE, 1987/1990,1996) - respeito e escuta às urgências dos educandos e demais protagonistas do cenário educacional. Trata-se basicamente do reconhecimento de si e do outro como sujeitos e de que há um saber em cada membro desse conjunto, o que resulta em uma abertura à participação.

A disposição para um modelo participativo de Educação reflete uma aceitação da necessidade e importância da participação, porém tal aspiração nem sempre está compassada com as práticas que possam garantir sua efetivação. Um dos impedimentos à adoção de uma prática participativa refere-se à incompreensão da diferença entre autoridade e autoritarismo. Diálogo e participação podem, muitas vezes, ser confundidos com falta de autoridade, e Freire (1996), rejeitando o autoritarismo opressor, mas enfatizando a necessidade do exercício da autoridade, afirma:

O que sempre deliberadamente recusei, em nome do respeito à liberdade, foi sua distorção em licenciosidade. O que sempre procurei foi viver em plenitude a relação tensa, contraditória e não mecânica, entre autoridade e liberdade, no sentido de assegurar o respeito entre ambas, cuja ruptura provoca a hipertrofia de uma ou de outra (FREIRE, 1996, p. 122).

Essas considerações levam a uma compreensão da participação como um modo de coexistir segundo uma disposição constante para aprender a estar, decidir, fazer e verificar com o outro sobre o que e como está sendo feito, a favor de quem e com quais finalidades e propósitos. Acreditamos que o diálogo é insumo e meio dessas interações e relações para que o aprendizado exista e que a própria participação se amplie.

Bordenave (1983) inicia sua apresentação sobre participação como oposição à marginalização, entendida por ele como impedimento do acesso a bens de serviços públicos. Como contrapartida, a participação “... não mais consiste na recepção passiva dos benefícios da sociedade mas na intervenção ativa na sua construção, o que é feito através de decisões e das atividades sociais em todos os níveis” (BORDENAVE, 1983, p. 20), apresentando um caráter conscientizador e liberador. Esse autor distingue a micro da macro participação, sendo a primeira

referente à participação em grupos primários (como amizade, vizinhança) e secundários (como associações, sindicatos empresas); a segunda refere-se aos grupos terciários, como partidos políticos e movimentos de classe. No caso da pesquisa aqui explanada tratamos da participação em um grupo secundário, uma comunidade escolar, classificando-se, portanto, segundo Bordenave (1983), como uma microparticipação.

Embora o exercício do diálogo na prática participativa vise chegar a uma meta de interesse comum, Freire (1992) lembra-nos que o processo de participação não é isento de conflitos, e que esses são resultados da multiculturalidade e do inacabamento do ser humano. O autor considera como parte do processo dialógico a existência de tensão advinda de “... conflitos não antagônicos e não criada pelo medo, pela prepotência, pelo ‘cansaço existencial’, pela ‘anestesia histórica ou pela vingança que explode, pela desesperação ante a injustiça que parece perpetuar-se” (FREIRE, 1992, p. 156). Esposito (2005) lembra que o conflito “... é um componente humano imprescindível ao desenvolvimento social” (FREIRE, 1992, p. 41) e diferencia o conflito nas suas formas positivas, “... como força de autoafirmação física e psíquica do indivíduo” (FREIRE, 1992, p. 41), ou na forma negativa, quando assume o caráter da violência e destruição física ou psíquica do outro.

Essas considerações sobre participação e diálogo remetem à ideia de que são fenômenos em contínua construção, coerente com visão freireana de homem, como um ser inconcluso e em busca de “ser mais” (FREIRE, 1992). “Se o diálogo é o encontro dos homens para *ser mais*, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu que fazer, já não pode haver diálogo. Seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso” (FREIRE, 1982/1970, p. 82).

Os conceitos citados acima valem para todas as práticas educativas, inclusive à avaliação. Lembramos que foi a perspectiva dialógica que orientara a realização da avaliação participativa da Escola estudada na pesquisa aqui relatada e essa modalidade de prática avaliativa, como foi lembrado acima, inclui compromisso, reflexão e ação. O processo não estaria finalizado se não fosse delineado um plano de ação para atender às demandas, o que foi efetivamente realizado pela Escola. A pesquisa que gerou este artigo propôs-se a estudar essa última etapa do processo de avaliação participativa buscando compreender o modo como a Escola, congregando Professores, Coordenadores Pedagógicos, representantes da

comunidade e equipe de pesquisa, mobilizou-se para atender o que a comunidade escolar solicitou.

A seguir apresentaremos o método adotado para entendermos como aconteceu essa mobilização.

2. MÉTODO

A perspectiva freireana de Educação, que enfatiza a consideração do relacionamento teoria/prática e a centralidade de ações dialógicas apontou para uma metodologia interventiva e participante. A pesquisa intervenção visa a implementação de uma ação, escolhida pelo grupo de participantes no contexto em que vivem e volta-se tanto para uma mudança como à produção de conhecimentos Thiollent, (1992); Chambers, (1993); Andalousi, (2004); Szymanski e Cury, (2004b); Thiollent, (2006); Hugon e Siebel, (1988); O estudo relatado assumiu a modalidade de pesquisa intervenção participante Serrano-Garcia, (1992); Demo, (2004); Thiollent, (2006); Brandão, (1981; 1987); uma vez que contou com a presença ativa dos protagonistas em todos momentos de sua realização e teve a preocupação constante de utilizar técnicas dialogais e, ainda, de apresentar continuamente aos participantes as reflexões e análises do grupo de pesquisa.

O trabalho em questão teve o caráter de intervenção, já que acompanhou o processo de mobilização da Escola na fase final da avaliação participativa, fato esse, que se revelou na construção coletiva na medida em que todos participaram da escolha dos caminhos dessa mobilização.

Como procedimento, foram realizados encontros grupais reflexivos que tinham por objetivo: (a) identificar como o grupo percebia as questões teóricas e práticas que diziam respeito às duas demandas principais da comunidade que requeriam melhoras tanto na prática docente quanto na relação com as famílias; (b) expressar suas escolhas de ação no sentido de atendê-las; (c) propiciar oportunidades de reflexão que possibilitassem a abertura de caminhos para a compreensão sobre as questões envolvidas nas demandas e sobre alternativas de ação.

O encontro reflexivo configura-se como um encontro grupal, planejado a partir de um propósito bem definido que, no caso, era o de buscar caminhos para atender

as demandas por melhorias na prática pedagógica e estreitar as relações entre família e Escola. Os princípios norteadores do encontro reflexivo baseiam-se na Entrevista Reflexiva assim como proposto por (SZYMANSKI, 2002) no que tange a podermos e, na verdade, devermos apresentar aos participantes do grupo envolvido uma condição de reflexividade. O significado dessa condição de reflexividade só se dá por meio de uma relação calcada na horizontalidade entre Entrevistador e Entrevistado, entre Coordenador e Participantes do grupo. Tal procedimento implica numa dinâmica dialógica entre os participantes e, para isso o Coordenador procura, ao longo das atividades do grupo, realizar sínteses periódicas do que se está falando, sempre no sentido de dar a conhecer sua compreensão, jamais contendo avaliações ou julgamentos. A qualidade da escuta fica demonstrada a cada intervenção e está diretamente relacionada à “certificação” por parte do entrevistado de que seu discurso foi compreendido (SZYMANSKI, 2002).

Os encontros seguem a realização de cinco fases: (1) planejamento, no qual se definem os objetivos de cada encontro e se delineiam minuciosamente as atividades a serem desenvolvidas; (2) fase preparatória, que é uma primeira aproximação ao tema escolhido, utilizando-se de atividades vivenciais, sempre que possível e incluindo um momento de reflexão sobre a experiência vivida; (3) reflexão focada na demanda em pequenos grupos, em que se associa a experiência vivenciada com o tema do encontro; (4) síntese, em que se apresenta a produção dos subgrupos; (5) devolutiva, realizada num encontro posterior em que se apresenta de modo sistematizado a produção do grupo.

No caso da pesquisa aqui relatada, os encontros eram gravados e sempre havia mais de um observador que elaborava um relato escrito, para o caso da gravação não ser bem sucedida, o que era frequente, dado o nível de ruído no local onde os encontros eram realizados.

Participaram desses encontros quatro Professoras da **EMEF**, duas Coordenadoras Pedagógicas, o Diretor, três Gestores de uma creche comunitária que colaboraram no projeto além da equipe de pesquisa composta por três pesquisadores da **PUC-SP** vinculados ao Projeto *Participação e Diálogo* e, ainda, dois educadores da **LABOR**³.

2.1. COMO FORAM OS ENCONTROS

Nesta seção apresentaremos um resumo de cada um dos seis encontros que realizamos durante a pesquisa sobre a qual explanamos.

No primeiro encontro, tanto a direção como os Professores debateram sobre a dificuldade em transpor conhecimentos da teoria à prática, apesar do grande investimento que era feito no sentido de aprimorar a formação docente por meio de leituras, estudos e contatos com renomados especialistas. Entretanto, as evidências atestadas pelos resultados da avaliação de rendimento escolar apresentadas pela Rede de Ensino à qual pertence a Escola não correspondiam aos esforços dos Professores e da direção. Mediante análise do grupo sobre o baixo desempenho alcançado e, portanto, não correspondendo ao retorno esperado pela Escola o grupo decidiu por um redirecionamento metodológico objetivando a reversão desse quadro na próxima avaliação da Rede de Ensino.

Como decisão do encontro, foram criados dois grupos: o primeiro grupo, denominado por seus membros de “Grupo Metodologia” ficou imbuído de discutir as ações que promoveriam mudanças no fazer pedagógico, e, o segundo, “Grupo Comunidade”⁴, visava discutir ações práticas de aproximação entre a Escola e as famílias e, ainda, deveria resolver as questões de infraestrutura apontadas pela comunidade. As principais atribuições do “Grupo Metodologia” foram relacionadas às questões internas pertinentes aos seguintes itens: “transposição didática, gestão do tempo, teoria e prática de alfabetização, ética profissional, gestão externa” (GASONATO, 2007). O “Grupo Comunidade” ficou encarregado da relação família-Escola.

Durante o segundo encontro, discutimos o alto índice de alunos não alfabetizados em séries mais adiantadas e a dificuldade em reverter esse quadro. A escola havia constatado que um terço dos alunos da quarta série ainda não sabia ler sendo necessário e importante: o apoio pedagógico voltado ao Professor e a prática dialógica da Coordenação para com o corpo docente e a família. Nesse processo dialógico de amadurecimento a Escola ao entender que a demanda dos pais pela alfabetização também era uma demanda sua, decidiu retomar procedimentos anteriores no sentido de avaliar o estágio de alfabetização dos alunos e solicitar

³ **LABOR** - Organização não governamental que atua na formação de professores em parceria com a Universidade do referido núcleo de pesquisas (www.labor.org.br).

ajuda da equipe de Pesquisa da Universidade para enfrentar o problema das quartas séries. Nesse momento, os envolvidos entenderam a necessidade de resolver esse problema com urgência.

O terceiro encontro transcorreu com a equipe de pesquisadores propondo a elaboração coletiva de uma atividade denominada “árvore dos problemas”. Trata-se de uma atividade grupal que visava identificar quais os problemas centrais (tronco), as suas causas (raízes) e resultados ou consequências gerados (frutos) a partir dos problemas apontados no levantamento. Foram feitas considerações sobre a dificuldade em realizar a transposição didática e em lidar com a heterogeneidade das salas de aula e, ainda, sobre a falta de tempo para discussão e planejamento pedagógico. Ponderamos que, apesar da dedicação para conhecer e compreender teorias, as Professoras necessitam de maior tempo para preparação das atividades pedagógicas práticas.

Na continuidade dos encontros, quarto, continuamos com a elaboração da “árvore dos problemas” por meio da retomada a aprofundamento dos seguintes pontos que a Escola deverá enfrentar: transposição didática, gestão do tempo, teoria e prática de alfabetização, Escola e família, ética profissional, gestão externa.

No penúltimo e quinto encontro, após verificarmos que a Escola encontrava-se sobrecarregada com diferentes projetos, tais como: os relacionados à informática, formação de Professores, a finalização da avaliação participativa e demandas da Rede de Ensino, a equipe de pesquisadores sugeriu contribuir no enfrentamento dos problemas apresentados nas quartas séries, conforme solicitação da equipe gestora da Escola.

No sexto e último encontro, a equipe de pesquisadores apresentou ao grupo uma proposta para a formação de Professores elaborada a partir do que fora discutido nos encontros anteriores, com os participantes. Fizemos alguns ajustes a fim de atender mais plenamente às necessidades da Escola. O trabalho de formação tinha por objetivo melhorar o desempenho em leitura e escrita dos alunos das quartas séries por meio do acompanhamento dos seus Professores. Para tanto, as atividades a serem ministradas em sala de aula seriam planejadas previamente por meio de instrumentos de avaliação para verificar o rendimento dos alunos com leitura e escrita e, ainda, os docentes estudariam os temas relacionados à

⁴ As denominações: “Grupo Metodologia” e “Grupo Comunidade” foram atribuídas pelos participantes

alfabetização e ao ensino da leitura e escrita. As Coordenadoras Pedagógicas decidiram elaborar um programa de formação em práticas de alfabetização para as Professoras da quarta série e a Direção possibilitou que essa formação tivesse lugar durante o período de aulas.

A direção da Escola revelou estar priorizando a questão pedagógica, mas a equipe de pesquisadores e os membros da **LABOR**, lembrando das demandas resultantes da avaliação participativa, enfatizaram a importância de buscar maior aproximação das famílias, acreditando que isso poderia contribuir na aprendizagem dos alunos. O trabalho de aproximação com as famílias iniciou-se com a decisão de reestruturar os encontros com os pais com o objetivo de informá-los mais sobre o que a Escola estava desenvolvendo em resposta às demandas educacionais e de mostrar a produção e evolução das crianças no seu trabalho acadêmico. Desse modo, definimos a programação e o cronograma em comum acordo.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO

O objetivo desta seção é o de apresentarmos nossa análise de dados e as bases qualitativas envolvidas nesse processo. Na sequência apresentaremos nossa discussão.

Nossa análise de dados foi qualitativa já que se refere a uma atividade de interpretação que buscou desvelar o que estava oculto no conjunto dos dados obtidos tornando-o aparente segundo os procedimentos dessa modalidade de pesquisa. Na análise qualitativa busca-se o componente significativo do fenômeno estudado, por meio de procedimentos que têm a finalidade de abrir um caminho para que se mostre o sentido procurado (SZYMANSKI, 2008). No caso, os procedimentos incluem, de início, uma imersão no texto (BARDIN, 1995), seguida da identificação de expressões que se aglutinam em conjuntos, denominados aqui de “constelações” (SZYMANSKI, 2004a). Essas agregam aspectos considerados constitutivos do fenômeno estudado e sua análise reflete como se deu a compreensão do pesquisado.

Almejamos compreender o sentido da mobilização da Escola diante das demandas da comunidade escolar. Sentido aqui compreendido, segundo

dos encontros.

a proposta apresentada por Critelli (2006), na perspectiva epistemológica da fenomenologia existencial, como uma direção, um rumo para o agir que será desvelado pela análise, que buscou compreender em que direção a Escola se encaminhou na sua mobilização, o que foi priorizado nas suas escolhas e qual o rumo que tomou ao responder às demandas da comunidade escolar.

Ao analisar os encontros, identificamos duas grandes constelações: “Formação dos Professores” e “Aproximação com as Famílias”, que serão apresentadas a seguir.

Os trechos em destaque são falas das pessoas envolvidas nos encontros, bem como recortes dos relatórios feitos pela equipe que compõe o núcleo de pesquisas da **PUC-SP** e são utilizados com a proposta de ilustrar e aproximar o leitor da situação vivida pela escola, no momento da coleta de dados da pesquisa.

As constelações:

- **Formação dos Professores:** Nesta constelação estão presentes as ações e reflexões feitas pela Escola, demonstrando seu investimento na formação dos Professores. O diretor reconhece sua equipe como de excelente nível:

Nas nossas reuniões de formação, a gente tem duas Coordenadoras que a gente considera de ponta considerando o que há na rede e são excelentes, M. e E conhecem muito de alfabetização... nossa formação é de primeira linha. Há um trabalho com a formação muito intenso, uma bibliografia rica, uma filmografia legal, há todo um trabalho muito sério e fundamentado. (DIRETOR).

A preocupação da Escola em relação ao desempenho dos seus alunos em leitura e escrita aumentou a partir dos resultados de avaliações promovidas pela Secretaria de Educação, nos quais ficou evidente que, apesar dos esforços com a formação docente, a Escola se mantinha na média das demais unidades da rede:

Temos “... investido pesadamente, temos trazido profissionais de fora e a avaliação que nós fizemos agora em dezembro com os índices de retenção, a leitura que nós fizemos, apesar dessa formação que nós dizemos ser muito boa, alguma coisa faz com que isso não tenha redundado numa qualidade extremada dentro da sala de aula, porque os nossos índices de retenção, por exemplo, são muito próximos dos da Rede Municipal.” (DIRETOR).

Na fala do Diretor, ficou visível a importância que a Escola dá para o desempenho escolar dos seus alunos, uma vez que almejam melhores índices que os das demais Escolas da região. Havia uma perplexidade diante do resultado

insatisfatório após tanto investimento na formação dos Professores, que se manifesta no seguinte questionamento do diretor:

Com “... tudo o que está sendo investido [na formação dos professores], o que acontece que isso não resulta num melhor rendimento acadêmico para os alunos? O que pega é por que ainda não tem redundado na sala de aula, ou a equipe técnica é muito ansiosa e o grupo de professores também, algo faz com que isso ainda não passe para o outro lado da forma como nós queremos que passe. Onde está o nó?” (DIRETOR) [Grifo dos Autores].

Nas falas a seguir nota-se a ênfase teórica dada pelo Diretor para com a formação que é oferecida aos Professores e, também, o reconhecimento de que há a necessidade de se associar a teoria com a prática:

Nós “... temos uma discussão teórica avançada, nós trouxemos um Professor da USP...” (DIRETOR,)

Trouxemos pessoas para conversar com os Professores, um filósofo, e ele tinha uma discussão sobre indisciplina relacionada a um conteúdo psíquico, e a Escola define o que é disciplina, o que é indisciplina. (COORDENADORA).

Veio uma Professora que fala de gêneros do discurso, nos ajudou a montar o currículo da Escola, a saber, qual a capacidade linguística que queremos priorizar com esses alunos. (COORDENADORA).

A gente tem discutido do ponto de vista teórico, alguma coisa prática mas a metodologia realmente peca. Acho que também pode ser uma característica da formação da equipe que metodologicamente talvez tenha deficiência, não sei se a questão passa por aí. (COORDENADORA).

As reflexões acima apontam para a questão das práticas pedagógicas como sendo um dos fatores em que precisam investir para melhorar o desempenho da Escola, o que foi pensado, mas não foi posto em ação:

Uma “ideia que surgiu no ano passado em criar oficinas de como fazer projetos, não somente fazer, mas pegar os projetos prioritários e tocar nessa oficina e ao final da oficina estariam planejados os planos de ação.” (DIRETOR)

A questão das práticas pedagógicas vinha sendo pensada desde a avaliação interna, feita no final do ano anterior, na qual os Professores sugeriram maior tempo para atividades práticas, uma vez que eles haviam comentado que houve muita reflexão teórica nos momentos de estudo.

E aí a gente fez uma avaliação no final do ano, e a gente foi perguntando para as pessoas o que é que foi significativo de tudo o que foi feito e o que realmente contribuiu para a prática deles e o que eles sugeririam para este ano. E surgiu o pedido de montar junto o planejamento... Pegar a teoria e fazer essa transposição, ela não é simples, ela é algo que não está escrito nas estrelas... (COORDENADORA)

A outra Coordenadora concordou, lembrando-se de uma atividade muito elogiada que havia sido feita durante o horário de estudos com o grupo. Era uma atividade tipicamente prática: através da análise da produção escrita dos alunos, foram levantadas questões pertinentes aos encaminhamentos possíveis em função das dificuldades observadas, o que resultou num projeto pedagógico interessante. E sua reflexão caminhou no sentido de abordar a questão dos alunos que ainda não estavam alfabetizados, um dos grandes desafios que a Escola enfrenta.

Na verdade, eu sinto que eu tenho impressão que o que o diretor questionou foi a gente foi investindo na formação dos professores, só que os índices, ainda, de crianças que não aprendem a ler, ainda é grande. Então, em algum aspecto nosso, enquanto formadores, nós estamos falhando. Pra alguma coisa, a gente ainda não está olhando... (COORDENADORA).

O caminho que a Escola encontrou para lidar com o desafio da alfabetização das quartas séries foi investir na formação teórica dos Professores, sem desconsiderar a prática.

Os horários coletivos são horários de formação... É, a gente tem investido e por que isso não está revertendo, então? Então só que aí... Então não, não vamos mais discutir teoria, vamos discutir a prática. Só que eu, eu não acredito na discussão só da prática pela prática. (COORDENADORA)

Ainda sobre a importância da teoria, a Coordenadora ilustra sua fala com um exemplo:

A gente trabalhou com os textos, o que é rotina, lemos e discutimos os textos, trouxemos pessoas pra conversar entrando na psicogênese, na gestão de tempo, na organização de rotina, e também trabalhamos, intensivamente, no material que a Prefeitura, os referenciais de leitura escrita. (COORDENADORA).

Reconhecida a necessidade de aliar a teoria com a prática no processo de formação continuada do corpo docente da Escola as ações começaram a ser planejadas.

A coordenadora colocou sua preferência pela realização de atividades diárias com os professores (ainda que por tempo mais curto), ao invés de realizá-las apenas uma vez por semana e a antecipação do início dos módulos, que até então estavam previstos para o mês de agosto.” Segundo ela: “O nosso estado é de emergência”. (Relatório de pesquisa).

Teve início, então, o planejamento das ações desenvolvidas pela Escola no combate à não alfabetização dos alunos em final de ciclo, na quarta série. Especificamente, em relação ao “Grupo Metodologia”, a Escola refletiu e iniciou sua execução. Pode-se notar a disposição da Escola em corrigir o modo como era feita a formação dos Professores, depois da análise do insucesso das atividades realizadas anteriormente. Fica patente também o forte empenho em dar início ao atendimento da demanda da comunidade escolar por uma melhora na qualidade de ensino, que também correspondia a uma grande inquietação por parte da equipe gestora.

A gente chama de um projeto de metodologia ou seja o que for, por enquanto, depois pode batizar ele condignamente, mas por enquanto é um projeto que deveria sugerir as ações pra haver transformações na parte mais de metodologia de, de processo, de ensino... (COORDENADORA)

Tem hora que é desanimador. Nós estamos com um problema sério, três 4ª séries, cada 4ª série tem 10 alunos que não sabem ler, não decodificam, não entendem o sistema. (COORDENADORA)

...porque há duas semanas atrás, sentamos e vimos o grande pedido de todos os segmentos era alfabetização, era melhoria do ensino, não é? Então, é por isso que esse grupo está aqui. (DIRETOR)

Pode-se notar que os objetivos do processo avaliativo da instituição foram atingidos, pois a Escola, representada pela equipe gestora, apropriou-se das demandas da comunidade, analisou seu procedimento anterior na condução da formação dos Professores e abriu-se para uma transformação, definindo claramente novos caminhos de ação.

- **Aproximação com as Famílias:** Nesta constelação, emergiram as preocupações e ações da Escola em relação às famílias.

Desde os primeiros encontros, a Direção demonstrou uma preocupação em se aproximar das famílias de seus alunos para atender às suas solicitações, procurando garantir assim o bom desempenho dos alunos na Escola. A equipe de pesquisa também salientou a importância, fundamentada em estudos, da

aproximação com as famílias. Além disso, o grupo de pesquisa lembrou do Levantamento da Realidade Escolar que fora feito no ano anterior, com a colaboração de membros de todos os segmentos (Escola, família e comunidade) sobre suas expectativas em relação à Escola. Entre as demandas levantadas, encontrava-se trabalhar mais a relação família-Escola.

Fizemos isso durante o ano de 2006, com todos os segmentos, [...] Foi um material riquíssimo. Saiu, principalmente, a consciência que a escola tem de se integrar com outras instituições, saiu a consciência de se integrar com família. Foi muito bom! (Equipe PUC)

Reforçando também a demanda acima, na dinâmica da “árvore dos problemas” a Escola definiu que um dos problemas que mereceriam uma ação por parte da Escola era a relação família-Escola que resultou na formação do “Grupo Comunidade”. A Escola compreendia a importância de se trabalhar essa relação, mas afirmava ter dificuldades para organizar o tempo, não percebendo essa aproximação como integrante da proposta pedagógica e, em alguns momentos, apresentando a visão de que talvez a família não estivesse preocupada com a Escola dos filhos.

A respeito da aproximação com as famílias, a Coordenação mencionou que esta é uma tarefa que ela tem deixado de lado para focar estritamente na questão pedagógica. Discutiu-se sobre a existência ou não de uma preocupação por parte de algumas famílias em relação à aprendizagem dos filhos. (Relatório de Pesquisa)

Pode-se notar que a Escola, embora preocupada em estreitar os laços com as famílias encontrava dificuldade em iniciar um trabalho de aproximação e, às vezes, resvalava para um discurso que culpava a família. Procuraram, entretanto, um ponto de partida para iniciar os trabalhos com as famílias, que foi a reestruturação das reuniões com os pais e a proposta de informá-los sobre o projeto de alfabetização que iriam logo iniciar.

Nota-se aqui a mesma disposição de abertura para a mudança que se observou na proposta de formação de Professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados que foram trazidos à luz pela análise mostram que a formação dos Professores assumiu um caráter de apoio contínuo envolvendo a equipe gestora da Escola. Nessa formação foram incluídos vários conteúdos específicos sobre alfabetização e, ainda, notamos que a Escola preocupou-se em relacionar a teoria com a prática. Vale mencionar que, com o plano de ação, alguns professores participaram de uma série de oficinas mensais coordenados pela **LABOR**, com a finalidade de refletir e aprimorar a prática pedagógica. Realizou-se, então, como sugere Freire (1987b), um processo de (re)educação do educador, a partir da problematização da realidade que sinaliza para o movimento de uma educação libertadora.

A Escola mostrou interesse em se aproximar das famílias, mas não dispunha de estratégias para implementar, em curto espaço de tempo, essa aproximação. Este foi um dos desafios que a Escola se dedicou a enfrentar com a ajuda do grupo de pesquisa. Desafio por vezes cercado por mitos em relação à não participação dos pais na vida escolar dos filhos, pela visão de família apresentada e pela culpabilização da mesma pelo fracasso do aluno na escola (SILVA-SPADINI, 2008).

A maneira como a Escola encaminhou esse processo, desde o início da avaliação participativa, abrindo-se ao pensamento crítico da comunidade escolar e propondo que expressassem seus anseios e expectativas, disposta a ouvi-los e acolhê-los, denotou a adoção de um movimento dialógico que contribuiu para a transformação do seu modo de agir.

A Escola é, por nós, considerada diferenciada, pois aceitou o desafio de ser avaliada, abriu um espaço interno e se empenhou em responder às demandas referentes à prática pedagógica e à relação família-Escola. O espaço aberto por ela foi capaz de promover um “pensar verdadeiro”, “pensar que percebe a realidade como um processo”, pensar nessa questão fundamental para possibilitar um “diálogo verdadeiro” (FREIRE, 1987, [1970], p. 95).

Esse processo foi capaz de revelar quais seriam as demandas de toda a comunidade, passando pela ampla reflexão da equipe técnica sobre as formas de encaminhá-las.

A análise dos registros descritivos das reuniões, empregada para a compreensão dos fenômenos, revelou que o sentido da mobilização da Escola deveu-se a seu compromisso com a aprendizagem dos alunos. As escolhas feitas pela Escola foram na direção de aprimorar sua prática pedagógica e o investimento na formação dos Professores e a aproximação com as famílias foram estratégias para melhorar o desempenho acadêmico dos alunos.

Constatado que um grupo de alunos da quarta série ainda não estava alfabetizado, apesar da formação e empenho dos seus Professores, a Escola entendeu que algo deveria mudar. Diante dessa constatação, a Escola não se eximiu da responsabilidade com seus alunos. Os educadores entenderam que apesar da heterogeneidade quanto aos diferentes níveis de alfabetização e de desempenho escolar que havia nas salas, todos poderiam ser alfabetizados. Foi, então, planejada uma intervenção para enfrentar essa questão (SZYMANSKI, 2009).

O discurso das carências dos alunos, relacionadas às suas condições familiares e sociais, não foi a resposta dada pela **EMEF** para justificar o fracasso escolar. Ao contrário, aproximou-se dos pais, buscando parceria na melhoria do desempenho escolar de seus filhos.

Nesta Escola, a percepção de que havia problemas fez com que direção e coordenação buscassem a compreensão do que estava ocorrendo e o que poderia ser feito para mudar, chamando para si o desafio de refletir e transformar sem recorrer à justificativa do alto número de alunos por sala e tampouco ao baixo investimento do Estado na melhoria das condições de trabalho e funcionamento das instituições escolares.

A **EMEF** abriu-se também para uma parceria com a Universidade, possibilitando um modo de coexistir aberto ao aprender a decidir, fazer e verificar com o outro os rumos a serem tomados, atentos ao compromisso de ensinar bem e assumindo a responsabilidade por isso. A Escola não se furtou ao difícil caminho do diálogo, que, ao mesmo tempo em que os convocava para transformações e mudanças ainda não definidas e que exigiriam muito trabalho e estudo, também acenava com a possibilidade do ser-mais, como pessoas e educadores. Pode-se, como Freire (1996) afirma, com educadores como os da **EMEF** Cantareira, assumir uma participação como um modo de coexistir segundo uma disposição constante

para aprender a estar, decidir, fazer e verificar com o outro sobre o que e como está sendo feito, a favor de quem e com quais finalidades e propósitos.

Respondemos nossa questão de pesquisa ao longo deste artigo, já que cada ação aqui descrita foi imprescindível para mobilizar essa Escola a atender às demandas educativas levantadas por meio do diagnóstico participativo. Destacamos que a verdadeira mobilização dessa **EMEF** se deu quando os profissionais assumiram o compromisso de resolver o problema de aprendizagem dos alunos.

Este artigo descreveu a etapa inicial de uma pesquisa que teve desdobramentos na implementação do projeto de alfabetização dos alunos da quarta série e ensejou o desenvolvimento de outros estudos objetivando conhecer a compreensão dos Professores sobre o plano de ação pedagógico colocado em prática.

Referências

ANDALOUSI, Khalid el. *Pesquisas-Ações*. Michel Thiollent (trad). São Carlos: EDUFCAR, 2004.

ANDRADE, Antonio dos Santos; RIBEIRO, Daniela de Figueiredo. F. A assimetria na relação entre família e escola pública. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, Ribeirão Preto, v. 16, n. 35, dez. 2006.

BORDENAVE, Juan Dias. *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRANDÃO, Carlos R. (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Carlos R. (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. Modos de Educação, Gênero e relação família-escola. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, p. 21-58, jan./abr. 2004.

_____. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família escola. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25 jan./fev./mar./abr. 2004.

CHALUH, Laura Noemi. Grupo e trabalho coletivo na escola: trocando olhares, mudando práticas. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 25, n. 1, abr. 2009.

CHAMBERS, Robert. *Challenging the professions: frontiers for rural development*. London: Intermediate Technology Publications, 1993.

CRITELLI, Dulce Mara. *Analítica do Sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CRUZ, Antonio Roberto Seixas. *Família e escola: um encontro de relações conflituosas*. *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 37, p. 27-45, jul./dez. 2007.

DUARTE, Laudeni Alves de Andrade. A. *Participação da família na escola: como os protagonistas a compreendem*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

ESPOSITO, Vitória Helena C. Buscando o sentido das palavras: construindo as bases para um trabalho participativo na escola. In: ALBUQUERQUE, Helena M.P. e MARTINS, Maria Anita V. Martins. *Fazendo Educação Continuada*. São Paulo: AVERCAMP, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, (1987, [1970]).

_____. *Medo e ousadia: o cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b

_____. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

_____. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GASONATO, Maristela Ross de Castro. *O sentido das expectativas das famílias em relação à escola para formação de seus filhos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

GOMES, Annatália Meneses de Amorim et al. Os saberes e o fazer pedagógico: uma integração entre teoria e prática. *Educação em Revista*, Curitiba, n. 28, p. 231-246, dez. 2006.

GRAMINHA, Sônia Santo Vitalino; SANTOS, Patricia Leila. Estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento acadêmico. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, Ribeirão Preto, v. 15, n. 31, ago. 2005.

HUGON, Marie-Anne; SEIBEL, Claude (Ed.). *Récherches impliqués, Recherches actions: Le Cas de l'Education*. Bruxelles: De Boeck Université, 1988.

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

MACHADO, Ilma Ferreira. Crítica e Autocrítica: Avaliação participativa em escolas do campo do Estado de Mato Grosso. *Educação: Teoria e Prática*, v. 20, n. 35, p. 57-69, jul./dez. 2010.

MARTURANO, Edna Maria. O inventário de recursos do ambiente familiar. *Psicol. Reflex. Crit.* Porto Alegre, v. 19, n. 3, 2006.

NÓVOA, Antonio. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PARO, Vitor Henrique. *Qualidade do Ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2007.

PERRENOUD, Philippe. Entre a Família e a Escola, a Criança, Mensageira e Mensagem: o "go between". In: MONTANDON, Cléopâtre; PERRENOUD, Philippe. *Entre pais e professores um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre família e escola*. Oieras, Portugal: Celta, 2001. Cap. 2, p. 29-56.

RIBEIRO, Vera Masagão; RIBEIRO, Vanda Mendes; GUSMÃO, Joana Buarque de. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 227-251, jan./abr. 2005.

SANCHOTENE, Mônica Urroz; NETO, Vicente Molina. Práticas pedagógicas: entre a reprodução e a reflexão. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte (Impr.)*, Porto Alegre, v. 31, n. 3, maio, 2010.

SAUL, Ana Maria; *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

SERRANO-GARCIA, Irma. Collazo, Wayner Rosario. *Contribuciones puertorriqueñas a la psicología social-comunitaria*. Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1992.

SILVA-SPADINI, Maria Lúcia. *Relação escola-família: possibilidade de aproximação a partir das dificuldades de aprendizagem dos alunos*. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). PUC-SP, 2008.

SORDI, Mara Regina Lemes. *Avaliação institucional participativa em escolas de ensino fundamental: limites e possibilidades de uma proposta*. Disponível em:

www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/.../0317.pdf. Acesso em: 12 Jun. 2011.

STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SZYMANSKI, Heloisa. *A relação família-escola: desafios e perspectivas*: Brasília: Plano, 2001.

_____. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano, 2002.

_____. A Prática reflexiva com famílias de baixa renda. *Anais do II Seminário internacional de pesquisas e estudos qualitativos*. 2004, Bauru: SEPEQ, 2004a.

_____. CURY, Vera Engler. A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica. *Estudos de Psicologia de Natal*, v. 9, n. 2, maio/ago. 2004b.

_____. A Constituição de um ambiente de ensino e aprendizagem: acompanhando um projeto de alfabetização. *Teoria e Prática da Educação*, v. 12, p. 05-16, 2009.

TANCREDI, Raquel Muniz; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Desenvolvendo uma metodologia de aproximação entre as escolas e a família com a parceria da Universidade. In: IV SEMINÁRIO DE METODOLOGIA PARA PROJETOS DE EXTENSÃO, Ago. 2001 São Carlos. *Anais*. São Carlos: UFSão Carlos, 2001.

THIN, Daniel. Famílias de camadas populares e a escola: confrontação desigual e modos de socialização. In: MULLER, M. L. R; Paixão, L. *Educação, diferenças e igualdades*. Cuiabá: Ed. UFMT, 2006.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia de pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

THIOLLENT, Michel (Org.). *Pesquisa-Ação: projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche*. São Carlos: EDUFCAR, 2006.

VIANNA, Maria José Braga. As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 90, abr. 2005.

Submetido em 02/05/2014, aprovado em 20/04/2014