

Pesquisa Relação Família-Escola:

Estudos de Casos de Redes

Elaboração:

Plano CDE

OUTUBRO DE 2018

Iniciativa

Itaú Social

Vice-presidente

Fabio Barbosa

Superintendente

Angela Dannemann

Gerente de Pesquisa e Desenvolvimento

Patricia Mota Guedes

Coordenadora da pesquisa

Cláudia Sintoni

Créditos

Parceria

Todos Pela Educação

Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

Consed – Conselho Nacional dos Secretários de Educação.

Realização

Plano CDE

Equipe Plano CDE

Coordenação geral

Rafael Camelo

Maurício Prado

Mariel Deak

Coordenação de campo

Renata Leal

Equipe de campo

Mariel Deak

Florbela Ribeiro

Camila Antonino

Renata Leal

Leitura Crítica

Patrícia Mota Guedes

Carolina Fernandes

Bárbara Benatti

Comunicação

Coordenação de comunicação

Alan Albuquerque

Design

Rapp

Direção de Arte Julia Crisostomo

Edição e Revisão ortográfica

Bia Gross



1. Sumário Executivo	4
2. Apresentação	8
3. Metodologia	9
4. Como está a relação família-escola no Ensino Fundamental?	10
5. Casos de campo: o que as redes têm feito?	17
5.1. Americana (SP)	17
5.2. Juazeiro do Norte (CE)	19
5.3. Resende (RJ)	21
5.4. Rio Branco (AC)	22
5.5. São Bento do Sul (SC)	24
5.6. Goiás (rede estadual)	26
6. O que dá certo? Aprendizados do campo	28
6.1. Nível da escola	29
6.2. Nível da comunidade	40
6.3. Nível da rede	42
7. Considerações finais	48
8. Referências bibliográficas	49

1. Sumário executivo

Quanto mais as famílias estão envolvidas com a escola, melhores são os resultados educacionais.

Isso é corroborado por uma série de estudos na área de educação e também pelos atores do sistema escolar. Porém, essa aproximação ainda enfrenta desafios e tensões: distância entre a cultura escolar e a cultura das camadas populares, preconceitos e culpabilização por parte dos agentes escolares em relação às famílias, situações de vulnerabilidade e a fragmentação do sistema – as hipóteses para este afastamento são muitas.

A passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental é crítica para essa relação com as famílias.

De fato, há uma percepção generalizada de que as famílias vão se afastando da escola conforme os filhos crescem. Isso pode ser explicado tanto por fatores internos ao sistema – como o aumento dos pontos de contato entre pais e escola e a complexificação do conteúdo escolar – quanto externos – como a vulnerabilidade das famílias e do território.

Frente a tantos desafios, algumas redes de ensino vêm obtendo sucesso na aproximação entre as famílias e a escola. São experiências que nos dizem que, mesmo com poucos recursos, é possível criar espaços de aproximação com as famílias.

Este relatório tem o objetivo de conhecer, mapear e disseminar estas práticas. Para isso, foi feita uma pesquisa qualitativa com cinco redes municipais e uma rede estadual em todas as regiões do país: Americana (SP), Resende (RJ), Rio Branco (AC), São Bento do Sul (SC), Juazeiro do Norte (CE) e a rede estadual de Goiás. Entrevistamos gestores das redes, gestores escolares, pais, professores e alunos do Ensino Fundamental com a finalidade de descobrir quais os desafios da relação família-escola, o que as redes têm feito para melhorar esta questão e também quais são as necessidades dos pais e alunos.

Cada rede nos trouxe aprendizados únicos sobre como se aproximar das famílias. Em Americana, por exemplo, aprendemos que a escola pode ter um papel central na articulação com os atores do território.

A rede implementa o programa “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária” (TEIP), uma política que busca fazer um trabalho articulado em rede entre educação, saúde e assistência social para trabalhar com casos de vulnerabilidade, promovendo um fluxo positivo de conexão entre os diversos atores. O programa ajudou a escola a assumir uma postura mais central na rede de proteção social local e nos deu bons exemplos de como trabalhar a vulnerabilidade das famílias.

Já Juazeiro do Norte representa um bom caso em que a rede integrou ações de aproximação com as famílias dentro de seus principais eixos de atuação.

De fato, “Família na escola” é um dos três eixos que estrutura o trabalho da Secretaria. O programa implementado, “Escola Integradora”, tem como foco realizar ações de integração internas e externas à escola. No eixo interno, a escola realiza rodas de conversa e formações com membros do corpo de funcionários com o objetivo de desenvolver um olhar mais atento às necessidades dos alunos e das famílias. No eixo externo, a escola chama os pais para participarem de visitas e rodas de conversa sobre a escolarização dos filhos. Ambas iniciativas provocaram resultados impressionantes no ambiente escolar.

Com Resende, aprendemos as potencialidades e os limites de uma atuação mais autônoma das escolas em relação à Secretaria.

A rede não possui uma política clara de aproximação família-escola, uma vez que acredita que as escolas devem ter autonomia para desenvolver suas próprias iniciativas. E, de fato, encontramos escolas que desenvolveram formas muito criativas de aproximar as famílias, como boas práticas relacionadas ao formato das reuniões, existência de espaços de diálogo dentro da escola e atividades formativas com os pais. Porém, vimos também que este modelo apresenta grande heterogeneidade de práticas, o que pode trazer problemas de equidade dentro do sistema.

Rio Branco nos mostra um caso em que a aproximação com as famílias constitui uma prática sistêmica, mas que não está integrada ao trabalho pedagógico da escola.

A rede implementa o programa “Liga pela Paz Família” uma metodologia que trabalha emoções por meio de rodas de conversa e dinâmicas. Nesse projeto, a escola chama os pais para participar de encontros terapêuticos onde o grupo é estimulado a contar situações de conflito que envolvem filhos, cônjuges e demais familiares. A partir disso, são trabalhados temas como diálogo, autoestima e perdão. O programa mudou o clima escolar e também a relação com as famílias, que se aproximaram da escola. Porém, por não estar vinculado ao trabalho pedagógico, enfrenta problemas de continuidade.

Em São Bento do Sul foram dois os grandes aprendizados: o primeiro é que as ações de aproximação família-escola são mais efetivas quando estão integradas com o projeto pedagógico. A rede incentiva o desenvolvimento de projetos pedagógicos transversais, que integram diversas disciplinas, e até outras escolas, e a comunidade como um todo, aproximando todos os atores da escola. **O segundo aprendizado é a importância de haver um ponto de contato claro entre os pais e a escola.** Em cada escola existe a figura da Especialista, uma pessoa alocada especificamente para trabalhar a relação com as famílias, o que melhora o fluxo de informações e cria um vínculo de confiança entre escola e comunidade.

Por fim, em Goiás aprendemos que é possível atuar de forma indutora e ao mesmo tempo respeitar as especificidades de cada escola. A rede trabalha a relação com as famílias a partir de uma metodologia de diálogo que mapeia as práticas de aproximação que as escolas já realizam e as sistematiza em um documento único, que serve como um “cardápio” de práticas. Essas práticas são pactuadas com a rede e integram as atividades que a Secretaria acompanha e cobra de cada escola. Assim, ela consegue induzir práticas de aproximação, ao mesmo tempo em que permite cada escola desenvolver suas próprias iniciativas.

Quais foram os grandes aprendizados?

Como aprendizado geral, podemos dizer que para aproximar as famílias da escola não é preciso reinventar a roda! Muitas iniciativas obtiveram sucesso simplesmente utilizando recursos que já estão nas comunidades ou trabalhando detalhes na interação com as famílias. Por exemplo, muitas escolas conseguiram levantar recursos simplesmente conectando os pontos do sistema e colocando todo mundo na mesma página. Outras criaram formas eficazes de se conectar com os pais por meio de um olhar atento às suas especificidades – como disse um gestor da rede: “é pouca coisa que faz aproximar, é o detalhe mesmo”. É claro que este não é um trabalho simples: é preciso que haja intencionalidade e investimento das redes para que essas mudanças aconteçam.

Em um esforço de síntese dos aprendizados, dividimos as práticas por níveis analíticos: práticas que ocorrem no nível da escola, da comunidade e da rede.

No nível das escolas, as melhores experiências são aquelas que...

... incluem o aluno e seu contexto: ou seja, buscam compreender a realidade dos alunos e se adaptam às suas especificidades. Isso é feito a partir de uma aproximação com seu contexto (por exemplo, por meio de diagnósticos sociofamiliares ou visitas domiciliares), que ajuda na quebra de preconceitos sobre o comportamento das famílias. Também permite que a escola trace estratégias específicas para trabalhar com os diferentes tipos de pais que existem na escola.

... criam espaços de diálogo com as famílias: como reuniões de pais, rodas de conversa, eventos e festas. Ou seja, trazem os pais literalmente para dentro da escola, aproximando-os do dia a dia escolar.

... mudam a abordagem com as famílias: mas não basta apenas aproximar os pais, é preciso fazer isso de forma a acolher suas especificidades. Isso ocorre, por exemplo, quando a escola os chama não para reclamar ou cobrar, mas para estabelecer parcerias; quando enfatiza os aspectos positivos dos filhos e da escola; quando compartilha a produção dos alunos; quando adapta sua linguagem para estabelecer uma comunicação mais eficaz e quando diversifica as formas de comunicação com as famílias (por exemplo, utilizando meios digitais para se comunicar).

... orientam as famílias: muitas famílias não conseguem ou simplesmente não sabem acompanhar a vida escolar dos filhos. As escolas com boas experiências de aproximação são aquelas que, com um tom respeitoso e buscando estabelecer uma relação de troca com as famílias, as orientam nestas questões. Este trabalho pode ser feito tanto individualmente quanto de forma coletiva.

... **promovem integração interna da escola:** a integração interna é pré-requisito para a integração com os pais e comunidade. As escolas garantem a integração interna por meio da promoção de um bom clima escolar (por exemplo, criando momentos de interação entre alunos, funcionários e professores, promovendo uma cultura de solidariedade e respeito e garantindo um ambiente organizado, limpo e seguro), adotando estratégias eficazes de gestão (como o estabelecimento de espaços de troca entre membros do sistema e a criação de fluxos de trabalho definidos) e a incorporação de princípios integradores em seu projeto pedagógico (por exemplo, pela promoção de atividades transversais).

... **buscam as famílias para melhoria dos indicadores educacionais:** ocorre quando as escolas entendem que parte do seu trabalho é “resgatar” alunos que estão com dificuldades de desempenho e assiduidade. Isso é feito com um olhar individual para cada aluno e também a partir de estratégias específicas de atuação, como a realização de busca ativa. Neste sistema, a escola vai atrás do aluno que está faltando muito e o traz de volta para o sistema escolar. Isso só é feito quando há um sistema estruturado de monitoramento de faltas.

... **incorporam projetos integradores dentro do projeto pedagógico:** quando o projeto pedagógico é feito pensando na integração com pais e comunidade (por exemplo por meio do desenvolvimento de projetos transversais), o resultado é um maior envolvimento das famílias.

Mas não adianta pensar apenas a escola isoladamente, ela é parte de uma constelação complexa que envolve o território ao redor e a própria rede de ensino. De fato, o território importa: são vários os estudos que indicam o impacto do lugar no desempenho escolar. Assim, dependendo de onde a escola se localiza, o fator território pode ser mais ou menos determinante para o sucesso das suas atividades – e isso deve ser levado em consideração pelas redes.

Assim, temos que pensar também as práticas que ocorrem no nível da comunidade: **as escolas mais bem-sucedidas foram aquelas que conseguiram criar uma rede de parceiros e promover a conectividade do território.** Por conectividade, entendemos a capacidade de estabelecer conexões entre os atores que fazem parte de um mesmo lugar, no nível dos indivíduos. Em termos concretos, é quando os gestores da escola se conectam com os gestores da UBS local, empresários da região, universidades, serviços de assistência social, Conselho Tutelar, entre outros. Por exemplo, em diversos casos as escolas conseguiram doações de computadores, alimentos ou conquistaram empregos para seus alunos. Na prática, isso aumenta a circulação de informações, bens, serviços e promove uma maior eficiência no sistema.

Quando vamos para o nível das redes, vemos grande variedade na forma de atuação. De modo geral, conseguimos identificar três padrões de ação: no primeiro, a Secretaria implementa programas com diretrizes claras, que são parte estruturante do trabalho da Secretaria e que estão articulados com o trabalho pedagógico. São os casos de Juazeiro, São Bento do Sul e Americana. No segundo grupo, temos programas que partem dos órgãos centrais, mas focam apenas na formação e se encontram fora das questões pedagógicas e rotinas da escola; são os casos, por exemplo, de Rio Branco e Goiás. E, por fim, temos as secretarias que atuam no sentido de dar diretrizes e direcionar expectativas, mas dão total autonomia para as escolas decidirem suas ações e oferecem pouco apoio técnico. Este é o caso de Resende.

O que todas elas possuem em comum é a dificuldade de implementar políticas sistêmicas de aproximação família-escola. Isso porque há uma tensão latente entre dar mais autonomia para as escolas (que pode levar a situações de omissão em relação a esta questão) e “engessar” sua atuação com atividades que muitas vezes não se adaptam à sua realidade. As melhores experiências são aquelas em que a rede estimula a criação de espaços de troca entre as escolas e atua como mediadora.

Seja como for, é preciso que as redes promovam de forma sistêmica a aproximação entre família e escola. Por exemplo, proporcionando um olhar voltado para as especificidades das populações de menor renda (por meio da oferta de treinamentos e capacitações para professores e gestores), ajudando as escolas a trabalharem com base em evidências (por meio da produção de diagnósticos de sua comunidade escolar) e ajudando-as a traçar estratégias específicas para trabalhar com este público. Um exemplo é o estímulo às visitas domiciliares e à busca ativa, o que aproxima as escolas do contexto dos estudantes e permite que elas adaptem sua linguagem e métodos. Também é preciso promover infraestrutura e recursos para que elas possam realizar este trabalho.

Essas intervenções são mais eficazes quando são integradas no trabalho regular da rede. Ou seja, quando se tornam de fato políticas estruturadas, como quando a rede institui sistemas de monitoramento e avaliação das práticas de aproximação família-escola, quando isso é pactuado com as escolas (por meio de contratos de metas) e quando entra nos indicadores de desempenho escolar das escolas.

Mas a rede precisa saber que, sozinha, não é possível resolver todos os problemas. É preciso trabalhar de forma intersetorial. Isso significa admitir que muitos dos fatores que afastam as famílias da escola são externos ao sistema escolar e que a rede precisa se articular com outras instituições para mitigar os problemas. Este processo fica mais fácil quando há um poder executivo comprometido com a articulação entre os diversos setores.

Acreditamos que este estudo não é o ponto de chegada desta discussão, mas o ponto de partida.

Esperamos contribuir para que gestores de redes, gestores escolares, professores e membros da comunidade escolar tenham acesso a informações que possam inspirar melhorias reais na aproximação entre família e escola. Esperamos, também, que este estudo inspire futuras pesquisas e convidamos pesquisadores da área a contribuir para a discussão.

2. Apresentação

Que a presença dos pais na escolarização dos filhos é um fator determinante do sucesso escolar, todo bom profissional de educação já sabe. Entre os pais, o discurso é o mesmo: a escola é fundamental para o sucesso profissional e é importante acompanhar os filhos. Porém, as famílias parecem distantes desse universo, ao menos do ponto de vista das escolas. Como entender este aparente paradoxo? Por que os pais estão distantes da escola? E por que as escolas não conseguem atrair e se relacionar com eles?

Não existe uma resposta única para essas perguntas, mas podemos pensar em algumas hipóteses. Uma delas é a dificuldade das escolas em compreender e acolher o universo das famílias de menor renda, que são as maiores usuárias do sistema público de ensino. Outra, é lidar com os desafios impostos pelos territórios vulneráveis. Por fim, podemos dizer que as escolas simplesmente não sabem o que fazer, já que são poucos os casos de políticas estruturadas que atuam neste sentido.

Neste contexto, um esforço de sistematização e disseminação de boas práticas de aproximação entre famílias e escolas pode vir em boa hora. Esse é o objetivo deste estudo. A ideia aqui não é oferecer uma “receita de bolo”, aplicável a todos os contextos indiscriminadamente, mas um “cardápio” com várias opções para que os gestores se inspirem e adaptem as práticas à sua realidade. Em um país continental e diverso como um Brasil, este princípio parece essencial.

Para isso, partimos de um estudo quantitativo anterior, a pesquisa “Secretarias de Educação – Interação Família-Escola”¹, que coletou dados sobre demandas, desafios e ações referentes à relação família-escola junto a 900 secretarias municipais e estaduais de todas as regiões do país. Com os dados em mãos, escolhemos iniciativas inspiradoras e fomos a campo conhecer a realidade das redes e escolas que estão mudando a cara da educação brasileira.

Este estudo tem como foco a relação entre a família e a escola no Ensino Fundamental. Isso porque este ciclo traz especificidades, principalmente do 6º ao 9º ano (os anos finais), que foram muito pouco exploradas em pesquisas anteriores. Por exemplo, é nesse período que fica mais evidente o processo de afastamento dos pais em relação à escola. As razões desse afastamento, contudo, ainda são desconhecidas pela maioria dos atores escolares.

Este relatório está organizado em seis partes, além dessa Apresentação: na primeira, vamos apresentar os métodos e técnicas utilizados; em seguida, falaremos um pouco sobre as especificidades do Ensino Fundamental na relação família-escola; na terceira parte, mostraremos os desafios percebidos nesta aproximação; na quarta, apresentaremos as redes visitadas; a seguir, evidenciamos os aprendizados do campo e finalizamos com as conclusões e recomendações gerais do estudo.

Esperamos que as conclusões desta pesquisa inspirem gestores a estabelecerem estratégias para aproximar as famílias das escolas. Boa leitura!

¹Realizada pelo Datafolha a pedido do Itaú Social, em parceria com Undime, Consed e Todos pela Educação.

3. Metodologia

Esta pesquisa está baseada em uma combinação de diversos métodos e técnicas. O estudo foi feito em duas etapas: na primeira, foi realizada uma **seleção das redes de ensino** que representam experiências bem-sucedidas nas ações de aproximação família-escola; na segunda, foi executada uma **pesquisa de campo** para conhecer a fundo as seis redes selecionadas.

A **etapa de seleção** contou com os seguintes procedimentos:

1. Escolhas dos critérios de seleção: partimos dos dados da pesquisa “Secretarias de Educação - Interação Família-Escola”. Foram definidos os critérios de seleção dos casos mais interessantes, ou seja, foram selecionadas as variáveis que nos ajudariam a identificar experiências bem-sucedidas nas ações de aproximação família-escola².
2. Análise de dados: a partir desses critérios, foi feita uma análise dos microdados da pesquisa em busca de redes que se destacam nos critérios selecionados. Das mais de 900 redes que responderam ao questionário, selecionamos 24 cujas respostas indicavam bons trabalhos na relação família-escola.
3. Validação e seleção final: foram selecionadas 24 redes de ensino. A fim de validar os principais pontos de suas políticas de relação família-escola, foram feitas entrevistas por telefone³ com os gestores de 20 redes (as outras 4 não responderam nossa solicitação de entrevista).

Após a validação por telefone, seis redes foram selecionadas para o estudo, procurando equilibrar diversas realidades, como porte da rede (municípios pequenos, médios e regiões metropolitanas) e as regiões do Brasil (foram selecionadas redes de todas as regiões). As redes selecionadas para a **etapa de pesquisa de campo** foram: redes municipais de Americana (SP), Resende (RJ), Rio Branco (AC), São Bento do Sul (SC), Juazeiro do Norte (CE) e a rede estadual de Goiás.

A pesquisa de campo nas seis redes escolhidas consistiu em uma visita de uma equipe de pesquisadores (sociólogos e antropólogos) para entender sua realidade e de algumas de suas escolas. As visitas envolveram diversas técnicas de pesquisa (como observação das rotinas escolares, entrevistas em profundidade e rodas de conversa) e mobilizaram diversos atores (como pais, alunos, professores, gestores escolares e gestores das secretarias). A seguir, detalhamos as principais metodologias utilizadas nas visitas:

- a) entrevistas em profundidade: realizadas com gestores da Secretaria e das escolas, duram cerca de 1h30.
- b) rodas de conversa: realizadas com alunos e pais de alunos, duram cerca de 1h30. O objetivo é criar um espaço de reflexão e debate entre as pessoas envolvidas. Geralmente, participam entre 6 e 8 pessoas.
- c) tríades: realizadas com os professores. Nesta abordagem, três professores participam de uma conversa sobre aspectos da escola e seu dia a dia.
- d) observação/etnografia: observação da dinâmica da escola, principalmente na entrada e saída de alunos/intervalos, e da dinâmica interna. Possibilita identificar elementos contextuais da realidade em que os atores estão inseridos e comparar o discurso com a prática. Trata-se de uma técnica adaptada da antropologia para as pesquisas qualitativas de curta duração e é realizada por um antropólogo especializado.

As visitas tiveram duração de cinco dias cada e os pesquisadores se dividiram entre visitas às Secretarias de Educação e às escolas. Foram visitadas três escolas em cada rede durante os meses de junho e agosto de 2018. Ao todo, foram entrevistadas mais de 400 pessoas. Nas entrevistas com os gestores das Secretarias procuramos compreender, sobretudo, a visão da rede sobre o tema e quais as ações implementadas para aproximar as famílias das escolas, explorando a estrutura e os detalhes das políticas. Já nas escolas, pudemos ver a implementação (ou não) dessas ações e a forma como as escolas trabalham com as famílias. Buscamos compreender os limites e possibilidades das diretrizes das redes e também mapeamos iniciativas das próprias escolas para a aproximação. Nas entrevistas com os professores, buscamos caracterizar as relações desses profissionais com os pais, alunos e outros funcionários da escola, associando também com as políticas de rede. Por fim, nas entrevistas com os pais e alunos, procuramos compreender a visão de quem é, de fato, usuário do sistema, as dificuldades encontradas na relação e as opiniões sobre o que as escolas poderiam fazer para trazê-los mais para perto.

²Foram usadas 11 variáveis relacionadas ao que as redes fazem como política de aproximação família-escola e às percepções dos resultados dessas políticas.

³As entrevistas por telefone têm a finalidade de levantar pontos-chave e validar as redes que realmente têm políticas efetivas, antes de agendarmos as visitas. Esta preocupação é muito importante para não correremos o risco de levar toda uma equipe a campo e encontrarmos uma rede que não seja um caso efetivo de política implementada.

4. Como está a relação família-escola no Ensino Fundamental?

A relação família-escola no Ensino Fundamental

É consenso entre os profissionais da educação que os bons resultados educacionais são influenciados pelo apoio que os alunos recebem de sua rede familiar. Durante a nossa pesquisa, foram muitos os profissionais que afirmaram que os resultados melhoraram depois que foram implementadas práticas de aproximação família-escola. A fala de uma gestora da rede de São Bento do Sul (SC) exemplifica essa percepção: “A família faz diferença, porque se ela acompanha em casa o empenho deles na escola é maior”.

Porém, ainda faltam pesquisas que tratem das especificidades e dos desafios dessa relação no Ensino Fundamental, especialmente quando falamos da importante passagem entre o Ensino Fundamental I e II e as especificidades de seus anos finais. De fato, é na passagem do 1º para o 2º ciclo do Fundamental que as escolas percebem as maiores mudanças na relação com os pais, processo que se mantém ao longo de todo o ciclo final. As hipóteses para esta mudança na relação são muitas, e os desafios que mais apareceram na fala dos gestores, educadores e familiares são os seguintes:

a) aumento do número de professores: se no Ensino Fundamental I cada sala possui apenas um professor generalista, no Ensino Fundamental II esse cenário muda e cada turma passa a contar com uma grande quantidade de professores especialistas. Disso decorrem duas mudanças que ajudam no distanciamento dos pais e da escola: a primeira é que os pais deixam de ter apenas um ponto de contato para falar do problema de seus filhos e passam a ter que conviver com um número grande de profissionais; a segunda é que os próprios professores deixam de estabelecer vínculos longos com os alunos, o que fragiliza os vínculos gerais dentro da escola. Nestes casos, é preciso uma boa gestão para que as necessidades dos alunos sejam identificadas em um contexto de alta complexidade de vínculos.

*“No Fundamental II muda sim, e até a relação com os alunos muda. No Fundamental I você fica 4 horas com aquele aluno, no Fundamental II de 45 em 45 minutos troca.”
(gestora escolar, São Bento do Sul)*

b) aumento da complexidade das disciplinas: para os pais com baixa escolaridade, acompanhar o desempenho escolar dos filhos é um desafio. Enquanto as demandas escolares ainda estão relacionadas à alfabetização e à matemática básica, em geral eles conseguem se envolver nas tarefas e apoiar a escolarização dos filhos. Porém, conforme os assuntos vão ficando mais complexos (surgem disciplinas como Biologia, Geografia, Inglês e outras), os pais passam a ter menos recursos para apoiar seus filhos. Isso faz com que se envolvam menos nas atividades escolares e pode ocorrer um processo de distanciamento da escola.

“Se eu tenho dúvida olho no Google, no Youtube, minha mãe não sabe.” (aluna, Americana)

c) mudanças na dinâmica familiar: alguns profissionais acreditam que mudanças na dinâmica familiar mudam a relação com a escola. A mais citada é a volta ao mercado de trabalho por parte das mães:

*“Muitas mães param de trabalhar quando os filhos nascem e retornam quando eles estão maiorzinhos. Acho que este retorno coincide com o Fundamental II. Ela não vai querer perder o emprego, que já foi difícil de conseguir, para vir na reunião da escola.”
(professora, Americana)*

d) maturidade / autonomia dos jovens: existe um discurso, muito difundido entre os profissionais da educação, que os pais acham que os alunos do Ensino Fundamental II já são maduros o suficiente e não precisam mais de acompanhamento escolar, e esta seria uma das razões do distanciamento em relação à escola. Esse discurso foi corroborado por alguns pais, que se sentem mais confiantes que seus filhos já têm autonomia para estudarem sozinhos. Outros afirmam que os filhos não os deixam mais participar de suas vidas, especialmente os pré-adolescentes. De qualquer forma, há uma percepção que o Ensino Fundamental II traz especificidades relativas à idade dos jovens e sua relação com a família.

“Sempre fui mãe de olhar caderno, abrir bolsa, olhar tudo. Mas estou com um problema de saúde e relaxei. Meu filho também tá maior, já pode caminhar mais sozinho. Eu só pergunto como está.” (mãe, Americana)

“O problema do Fundamental II é que os filhos não são mais bebês e os pais não sabem como lidar com aquele ser. Não dá pra fazer igual a quando eles são pequenos, mas também não pode largar.” (professora, Resende)

“Eu não sei se por serem maiores, mas o aluno já não tem aquele carinho, aquele afeto que nós temos com os de séries iniciais, eles não querem mais contato.” (gestora escolar, São Bento do Sul)

“Minha filha fala que não tem mais idade para eu fique olhando o caderno dela.” (mãe, Americana)

e) mudanças referentes à transição para a adolescência: é nesta época que os jovens e pais acabam se deparando com as primeiras questões da entrada na adolescência, que envolve mudanças comportamentais e sociais importantes. Diante de questões como segurança, uso de drogas, gravidez adolescente e entrada na vida profissional, muitas vezes as questões relacionadas à escola acabam em segundo plano.

f) início da pressão para contribuir financeiramente com a família: é nos anos finais do Ensino Fundamental II que tem início a pressão para que os jovens tenham mais autonomia financeira, tanto por parte da família quanto por eles próprios. Isso significa maiores incentivos para que comecem a trabalhar e, muitas vezes, larguem a escola. Com isso, a escola deixa de ser elemento central na organização da rotina familiar e passa a ser apenas mais um elemento. Ainda que esse processo seja mais evidente no Ensino Médio, nas comunidades mais vulneráveis ele começa nos anos finais do Ensino Fundamental.

Em suma, esses elementos nos dão pistas sobre as mudanças na relação família-escola que estão relacionadas às especificidades do Ensino Fundamental, especialmente em seus anos finais.

Diagnóstico: quais são os desafios da integração família-escola?

São grandes os desafios que permeiam a relação família-escola. Alguns estão diretamente ligados ao mundo escolar, e outros estão ligados ao contexto de vida das famílias mais pobres. De qualquer forma, a soma desses elementos aumenta ainda mais a distância entre as famílias e as escolas. A seguir, vamos explorar alguns dos desafios dessa relação.

a) preconceções das instituições escolares sobre o envolvimento das famílias

No debate sobre educação, existem dois grandes discursos ou representações sobre a relação entre escola e família. O primeiro, muito difundido entre os profissionais da área, enfatiza a omissão das famílias em relação à escolarização dos filhos e culpabiliza os pais. Na nossa pesquisa, o discurso da omissão dos pais apareceu com força em quase todas as redes visitadas e oscilou entre quatro polos:

1. **“pais desinteressados”** – enfatiza o desinteresse e omissão dos pais, como se não se importassem com a vida escolar dos filhos:

*“Tem muita menina mãe, elas não têm compromisso com a educação dos filhos.”
(professor, Rio Branco)*

“Os pais não vêm por causa do trabalho, acho que é desculpa. É porque não têm interesse mesmo.” (professora, Americana)

“Às vezes a escola está mais preocupada que o pai.” (gestora escolar, Goiás)

2. **“pais vulneráveis”** – foco nas dificuldades dos pais em acompanhar a vida escolar dos filhos; entendem que eles até querem participar mais, mas não conseguem devido à baixa escolaridade e às condições de trabalho:

“Tem uma mãe que larga o filho aqui 6h50, porque ela entra no trabalho às 7h. Já falei que não posso abrir exceção. Outro dia, ela deixou o filho sozinho. Ela trabalha numa escola e entra às 7h.” (gestora escolar, Americana)

3. **“pais ignorantes”** – também enfatiza as dificuldades dos pais em acompanhar a vida escolar dos filhos e foca no desconhecimento ou ignorância:

*“Tem pai que fala para a gente bater porque não sabe mais como lidar com o filho.”
(gestora escolar, Americana)*

“Tem muitos pais e mães que não vêm porque não sabem que tem dispensa por lei para vir na reunião da escola. Falta conhecimento.” (gestora escolar, Americana)

“Falta tempo para os pais acompanharem os filhos, alguns não sabem ajudar, não sabem ler nem escrever, não tem conhecimento.” (professor, Rio Branco)

“Uma aluna disse que a mãe não entendeu a tarefa.” (professora, Rio Branco)

4. **“pais negligentes”** – geralmente usado para descrever os casos mais vulneráveis e que apresentam práticas consideradas nocivas pelos agentes escolares:

*“Tem criança que não tem laudo, mas você vê que tem algum comprometimento, porque a mãe usou droga quando estava grávida. Tem muitos pais presos.”
(gestora escolar, Americana)*

“Muitas famílias não têm regras. Acho que 90% dos pais dos alunos estão presos. Quem segura é a mãe, mas tem caso que a mãe também está presa. Daí sobra para a avó.” (professora, Goiás)

“Os bolivianos colocam as crianças para trabalhar. Eu fiz um encaminhamento para a pedagoga de um aluno nessas condições.” (gestora escolar, Americana)

Estes discursos se misturam com categorias de limpeza e moralidade e articulam noções de pobres “merecedores” e “não merecedores”⁴. O discurso das “famílias desestruturadas” é unânime entre os agentes escolares:

*“Tem sempre aquela mãe que vem de shortinho, sainha, barriga de fora.”
(gestora escolar, Americana)*

“A auxiliar de serviço ficou sabendo que uma família estava passando por necessidades e que não tinha comida em casa. Ela fez um bilhete para cada funcionário da escola e pediu 5 kg de açúcar/arroz, etc. Colocou uma caixa na secretaria e a caixa encheu. A escola fez uma cesta básica e entregou para a família. Na hora que chegaram lá deu até gosto de entregar, a casa era pobre, mas a casa era limpinha e organizadinha, não eram aqueles pobres relaxados.” (gestora escolar, São Bento do Sul)

“Tem muita família desestruturada, criança que fica com a avó porque os pais estão presos. Mas vó não educa, ela cuida.” (professor, Rio Branco)

*“As famílias são muito desestruturadas, poucos pais participam. Eu tenho um monte de boletim que não foi entregue porque os pais não vieram na reunião.”
(gestor escolar, Resende)*

Em geral, escolas mais distantes das especificidades da comunidade adotam uma postura mais moralizadora; já as mais sensíveis aos problemas do território tendem a achar que os pais são interessados, mas não conseguem ou não sabem acompanhar. Um resultado prático desta última visão é o discurso, muito comum nesses contextos, que a escola precisa educar os pais e orientá-los a valorizar a educação dos filhos.

*“O problema tá na família, tem que educar a família. Podia ter escola de pais.”
(professor, Americana)*

“Escola de pais seria uma boa. Eles precisam de orientação de temas como cidadania, sexualidade, até higiene.” (gestor escolar, Resende)

b) choque entre a cultura escolar e a cultura das camadas populares

O segundo grande discurso que circula no mundo da educação vai no sentido oposto do discurso anterior e faz a crítica ao sistema escolar⁵, que seria um dos grandes reprodutores da desigualdade. Segundo essa visão, a omissão dos pais é um mito; na verdade, são os agentes escolares que, a partir da ampliação do acesso das camadas populares à escola, enfrentam dificuldades em trabalhar com esse público. Assim, uma das formas de interpretar esta dificuldade seria atribuir o problema às crianças e suas famílias, sendo estas as únicas responsáveis pelo fracasso escolar.

Esta perspectiva reconhece que as famílias estão empenhadas na escolarização dos filhos, mas muitas vezes esses esforços não são vistos pela escola, que enxerga apenas algumas práticas legítimas. Ou seja, enfatiza que as famílias valorizam a escola e depositam nela grandes expectativas, como uma perspectiva de escolarização maior do que tiveram, ascensão social e segurança. Também mostra que, apesar das dificuldades, há um esforço real em melhorar a escolarização dos filhos, muitas vezes feito através de práticas “invisíveis” aos olhos da escola, tais como: a busca de informações sobre as escolas da região, a tentativa de matricular os filhos em escolas melhores, a busca pela recuperação da aprendizagem (mobilizando irmãos, parentes ou conhecidos no processo de escolarização), o acompanhamento das lições e presença nas reuniões, entre outros fatores. Isso está bem alinhado com o que vimos em campo: todas as famílias entrevistadas valorizam o espaço da escola e querem participar mais de suas atividades.

⁴ Para uma boa revisão sobre como este discurso circula entre os agentes implementadores de políticas públicas no Brasil, ver Vieira (2017).

⁵ Para uma discussão clássica deste tema, ver Bourdieu e Champagne (1998), Charlot (1997), Lahire (1997). Para uma síntese do debate, ver Vianna (2005).

Então, por que há tanta distância entre as famílias das camadas populares e a instituição escolar?

Segundo esta perspectiva, isso se dá porque há uma discrepância entre a chamada “cultura escolar” (que é o conjunto de disposições éticas, valorativas e práticas presentes no sistema escolar) e a cultura das famílias de menor renda. Os agentes escolares tendem a tomar como universais suas expectativas de comportamento e valores em relação ao universo escolar, esperando que os valores das famílias sejam “naturalmente” os mesmos da escola – e, quando isso não acontece, tendem a desqualificar a cultura das famílias. Vejamos como isso se dá na prática: em geral, o sistema escolar pressupõe que as crianças cheguem na escola com uma série de valores, atitudes e comportamentos específicos, tais como estar bem cuidada e alimentada, saber falar e se expressar, respeitar os professores, cumprir ordens, ter autocontrole etc. Porém, boa parte dessas características fundamentais para o sucesso escolar não é ensinada na escola, mas sim na socialização primária, na família. O problema é que muitas famílias simplesmente não sabem ou não conseguem realizar esse acompanhamento com a disponibilidade ou competência que se espera delas, causando um choque entre o que é esperado das crianças e o que elas de fato entregam. Em outras palavras, há uma discrepância entre a criança “ideal” e a “real”. É por isso que é comum ouvirmos frases como “as famílias não tem cultura”, dita por uma gestora escolar em Goiás.

Assim, as escolas colocam a lógica do sistema escolar no centro do diálogo e esperam que as famílias se adaptem a ela, o que acaba reproduzindo práticas que afastam os pais do sistema escolar. Por exemplo, isso ocorre quando os professores culpam as mães por não acompanharem a vida escolar dos filhos, ignorando seu novo papel na sociedade; ou quando a escola insiste em realizar atividades que desconsideram a diversidade de configurações familiares; ou, ainda, quando a escola insiste em realizar reuniões, eventos e atividades sem consultar os pais sobre seus temas de interesse e horários de preferência.⁶

c) vulnerabilidade das famílias

Essa outra perspectiva também dá maior destaque às condições de vida das famílias e enfatiza as dificuldades que elas enfrentam no contato com o sistema escolar. Isso está bem alinhado com o que vimos em campo. De fato, as famílias entrevistadas narram situações bastante objetivas que dificultam seu acesso à escola, como situações de extrema vulnerabilidade, perda de direitos e condições precárias de trabalho. Entre os pais, a maior dificuldade é convencer os patrões a liberá-los para participar das reuniões, percepção que aparece também no discurso dos alunos:

“Eu nem sempre venho em reunião, trabalho de encarregada no mercadinho e meu patrão não libera. Se eu chego 15 minutos atrasada, ele desconta do meu salário.”
(mãe, Americana)

“Eu não ia na reunião do meu filho, mesmo trabalhando na escola em que ele estudava, porque tinha medo do fiscal da prefeitura aparecer e não me achar trabalhando. Eu ia às vezes, mas tinha esse medo. Não era pela diretora, era pelo fiscal, que poderia me mandar embora.” (mãe, Rio Branco)

“Hoje eu não tenho condições de ir em reunião, porque além de trabalhar na escola meio período eu faço faxina para manter meus quatro filhos. Sou separada e cuido deles sozinha. Saio de casa às 6h e volto às 22h. Quem vai na reunião para mim é minha irmã.” (mãe, Rio Branco)

“Lá em casa, minha mãe não tem tempo de me acompanhar, ela trabalha o dia inteiro e à noite tá fazendo um curso de técnica em enfermagem. Ela nem vem na reunião, ela não consegue.” (aluna, Resende)

⁶Essas e outras práticas são narradas no estudo Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana (Unesco/Orealc, Santiago do Chile, 2004) e no estudo de Castro e Regattier (2009).

Outra dificuldade mencionada pelos pais é que existe um certo distanciamento do universo escolar, fruto de uma trajetória pessoal vulnerável:

“Meu pai perguntou se eu já sabia ler e escrever uma carta. Eu disse que sim e ele falou que então eu não precisava mais estudar.” (mãe, Juazeiro)
“Eu tinha vontade de ser médica ou juíza de direito. A professora falou pra eu arrumar outro sonho porque filho de pobre não chega a nenhuma dessas duas profissões. Acabou aí minha vontade de estudar.” (mãe, Juazeiro)

d) indefinição da divisão de responsabilidade entre escola, famílias e rede

De forma geral, as escolas não possuem recursos (financeiros, físicos e humanos) para lidar com tantos problemas de vulnerabilidade. Fica a questão, inclusive, sobre qual é a função da escola nesses contextos. Seria ela a responsável por trabalhar questões de vulnerabilidade social? Ou deveria se ater apenas ao trabalho da escolarização? E, se ela tiver que lidar com esses casos, de que forma ela pode ser apoiada pela Secretaria e por outros órgãos públicos?⁷

A fala de uma das gestoras escolares de São Bento do Sul exemplifica essa dificuldade:

“Às vezes, nossa função como gestor acaba ficando um pouco de lado porque você acaba sendo psicóloga, psiquiatra. A gente acaba não fazendo tanto nosso papel de gestor, a gente acaba atendendo e conversando.” (gestora escolar, São Bento do Sul)
“Teve um dia que a gente passou a manhã inteira com uma mãe, tivemos alguns problemas com meninas que se cortavam, e a gente teve que ajudar, a mãe não sabia o que fazer. (...) Tem pais que vem conversar, dizer que o casamento está acabando... a gente vira psicóloga, conselheira, ouvinte. É função da escola? Não, mas não tem como separar. Tem um menino que disse pra mim que comia miojo cru, com água fria, como que este menino não vai repetir [de ano] aqui na escola? Se um pai e uma mãe vem nos procurar, eu tenho que atender” (gestora escolar, São Bento do Sul)

e) fragmentação do sistema escolar

Por fim, trazemos a questão da fragmentação do sistema escolar como um fator que prejudica a relação das famílias com a escola. De fato, o que vemos na realidade das famílias é uma imensa fragmentação e desconexão dentro do sistema: são muitas as famílias que possuem filhos estudando em escolas diferentes, em turnos diferentes e em redes de ensino diferentes. Isso aumenta a complexidade da relação com as escolas, pautada por inúmeros vínculos e pontos de contato.

Peguemos um caso real, narrado em um estudo sobre conectividade de serviços no território⁸: uma mãe com cinco filhos tinha que coordenar e acompanhar a vida escolar deles em nada menos do que quatro escolas diferentes, em três turnos diferentes (manhã, tarde e noite) e que iam à escola de quatro formas diferentes (à pé, transporte escolar gratuito, transporte escolar privado e carona com vizinhos). Para entender a complexidade desse formato, basta pensar no número de professores, coordenadores, diretores, reuniões de pais, bilhetes no caderno e passeios que essa mãe tem que coordenar. Esse quadro ocorre porque a alocação dos estudantes nas escolas é feita individualmente – cada estudante é encaminhado para uma determinada escola –, não se pensando na família como um todo. Isso ajuda a compreendermos porque alguns pais têm dificuldade em acompanhar a vida escolar de seus filhos.

⁷ Uma das formas de contornar esse desafio é integrar a escola na rede de proteção social local. Nos próximos capítulos, veremos, a partir da noção de intersectorialidade, como essa integração ocorre e como pode ser melhorada.

⁸ Caso presente em Deak (2018).

Em resumo, o que vimos em campo é que as escolas mais integradas com as famílias são as que entendem que parte do seu trabalho é tratar o aluno e as famílias de forma holística, ou seja, atentar ao seu contexto de origem, cultura e especificidades de sua rotina. Algumas escolas recebem maior ou menor suporte das Secretarias nesse processo, mas vimos que, de forma geral, muito desse trabalho parte da iniciativa de gestores escolares e não da Secretaria. Como muitos dos desafios das famílias tem a ver com situações externas ao mundo escolar, cabe uma reflexão sobre como estruturar um sistema que atue verdadeiramente em conjunto: assistência social conversando com escola e posto de saúde, apenas para dar um exemplo. O que vemos na prática, infelizmente, é um jogo de responsabilização entre os diversos atores envolvidos, exemplificado pela fala de um gestor de Goiás: “O problema da família na escola é que um fica esperando o outro dar o primeiro passo.

5. Casos de campo: o que as redes têm feito?

Apesar das dificuldades apontadas, muitas redes têm obtido sucesso com iniciativas inovadoras de aproximação família-escola. O intuito deste estudo é dar visibilidade a estas experiências, por isso vamos contar o que vimos entre as redes visitadas. Nesta seção, apresentaremos os casos estudados, seus contextos específicos e as práticas ou políticas de aproximação família-escola implementadas.

5.1. Americana (SP)

Município e rede

Americana é uma cidade com cerca de 230.000 habitantes localizada no interior do estado de São Paulo, a 126 km da capital. Trata-se de uma cidade com alto Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M): 0,840.

A rede de ensino municipal é bem estruturada e possui aproximadamente 13.600 alunos, divididos em 54 escolas. O Ensino Fundamental ainda não foi totalmente municipalizado, o que significa que a rede municipal divide os alunos desse ciclo com as 35 escolas estaduais que oferecem EF.

Segundo a Secretária de Educação, houve muito investimento em formação no passado, o que reverbera na qualidade do trabalho pedagógico até os dias de hoje. Porém, atualmente a prefeitura passa por uma crise financeira que afetou diversos setores, inclusive a Educação. Por exemplo, os Centros Integrados de Ensino Profissionalizante (CIEPs) que atendem Ensino Infantil e Ensino Fundamental tiveram horários e atividades reduzidos – antigamente funcionavam das 7h às 16h30 e atualmente funcionam apenas até 14h30.

Escolas visitadas

As escolas que visitamos são organizadas e bem conservadas, tanto os CIEPs quanto as regulares. Os projetos dos CIEPs têm uma preocupação em harmonizar o ambiente com o trabalho educativo. Em todas as escolas visitadas, é visível o apreço com a limpeza e a ambientação do espaço escolar – há jardins, árvores e flores bem cuidados.

A primeira escola visitada é ampla, possui duas quadras, salas espaçosas, aproveitamento de luz e ventilação natural, biblioteca, sala de recursos, sala de informática e anfiteatro. A escola é bem cuidada, limpa, tem plantas e flores. Atende 390 alunos, o que parece pouco pelo tamanho da escola. Atualmente, além do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino, a escola está sendo utilizada pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) no período noturno e nos finais de semana. Está localizada em um bairro que aparenta ser de classe média, mas, segundo a equipe da Secretaria, a maior parte dos alunos mora no bairro vizinho, em uma área mais vulnerável da cidade. Possui um bom clima escolar.

A segunda escola também fica num bairro que não tem características aparentes de vulnerabilidade, tem um aspecto mais central. Segundo os entrevistados, a escola atende bairros vulneráveis do entorno. É grande, bem cuidada e está passando por reparos: estava sendo pintada e recebendo pequenos consertos. Há uma área externa que conta com uma quadra coberta. A escola funciona nos turnos matutino e vespertino, oferece Ensino Fundamental I e II e atende 900 alunos no total. O clima escolar é agradável.

Já a terceira escola visitada fica em uma região vulnerável da cidade. Antigamente era uma região de lazer de alta renda, à beira da represa. Com o tempo, foi ficando poluída e a área foi se desvalorizando e empobrecendo. Segundo os entrevistados, há problemas de vulnerabilidade no território. Além das salas de aula, que são grandes, a escola conta com salas de recursos, biblioteca, quadra coberta, campo de futebol. Atende 800 alunos e possui um bom clima escolar.

Por fim, visitamos ainda uma quarta escola, incluída na amostra porque foi muito citada pelos demais entrevistados, sendo considerada um modelo na relação família-escola. A escola atende 1.150 alunos do Ensino Fundamental I e II. Tem uma política de “tolerância 0”, iniciativa da diretora da escola: a criança cujo responsável não vai à reunião recebe uma convocação e só poderá entrar na escola com a presença dele. A diretora diz que foi um processo longo de convencimento da comunidade escolar, mas que os resultados são positivos: hoje, ela tem 97% de presença dos familiares nas reuniões. Ela também costuma visitar pessoalmente a família quando esta não aparece nas reuniões ou não atende suas ligações. Quando chamados para falar de desempenho ou comportamento dos filhos, os pais recebem da coordenadora, por escrito, um passo a passo de como devem orientar a vida escolar dos filhos.

Práticas implementadas e desafios

Americana possui um programa chamado “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária” (TEIP). O programa se originou de uma parceria entre a Secretaria de Educação e uma universidade da região e foi implementado pela primeira vez em 2016.

Trata-se de um programa inspirado em um modelo vindo de Portugal, que busca fazer um trabalho articulado em rede entre educação, saúde e assistência social. A ideia é articular a rede de proteção social tendo a escola como núcleo principal.

*“Ações isoladas não são efetivas, são esforços jogados fora. A escola precisa estar articulada com a proteção social. Essas coisas têm que ser trançadas na base.”
(gestora do programa TEIP)*

“Território e educação precisam andar juntos, o conceito de inteligência territorial é fundamental para você envolver a escola.” (gestora do programa TEIP)

Nesse programa, a escola se articula com outros equipamentos sociais e instituições do território (como Secretaria Municipal de Educação, outras escolas da região, Secretaria de Ação Social, Secretaria de Saúde, Secretaria Estadual de Educação, CRAS, CREAS, ONGs, igrejas, universidades, sociedade civil, associações comunitárias, entre outras) para trabalhar com casos de vulnerabilidade, promovendo um fluxo positivo de conexão entre os diversos atores.

Parte importante do trabalho é conhecer a realidade das famílias e do território onde vivem.

“Se pretendemos que as escolas e demais instituições sociais e educativas cumpram efetivamente seu papel de garantir a qualidade das práticas pedagógicas, é necessário prover os profissionais dessas instituições com conhecimentos e suporte para lidar com grupos de alunos que apresentam como característica um novo fenômeno: aquele de viver em contextos cronicamente estressores. Preparar os profissionais – não somente professores, mas assistentes sociais, psicólogos, psicopedagogos, dentre outros – para atuar junto a tais grupos é tarefa que deve ser feita na complexidade dos próprios territórios, pois é ali que os problemas se manifestam.”

(texto divulgado pela idealizadora do TEIP)

Para identificar casos de vulnerabilidade, a equipe do TEIP criou um questionário que busca identificar os casos que precisam ser encaminhados para atendimento. Os questionários são aplicados nas escolas pelos professores e a partir de uma determinada pontuação (10 pontos), deve-se encaminhar as crianças para o atendimento. Outras atividades do programa incluem: capacitações e treinamentos da equipe técnica dos órgãos públicos locais, oficinas pedagógicas, desenvolvimento de material didático, reuniões com membros da comunidade, atendimento individual, realização de diagnósticos, produção de informação sobre o território, realização de eventos etc.

5.2. Juazeiro do Norte (CE)

Município e rede

Juazeiro do Norte fica no Ceará, a 491 km da capital Fortaleza. Possui cerca de 270.000 habitantes, é a terceira maior cidade do estado. Possui um IDH-M de 0,694, o que pode ser considerado desenvolvimento médio.

A rede de ensino municipal possui aproximadamente 32.100 alunos e 90 escolas. A Secretária conta que o início da sua gestão foi marcada por desafios: quando assumiu, Juazeiro do Norte se encontrava na 182ª posição no ranking de educação do Ceará, dentre os 184 municípios do estado. O primeiro passo para enfrentar o problema foi a realização de uma pesquisa diagnóstica sobre os problemas da rede.

Atualmente, o trabalho da rede se estrutura a partir de um tripé: 1. Família na escola, 2. Aprendizagem 10 e 3. Fortalecimento da gestão. “Os três eixos precisam estar casados e se entendendo; com o fortalecimento da linha gestora e da relação entre escola e família haverá o fortalecimento da aprendizagem”, diz a gestora da rede.

De fato, a relação com as famílias parece ser uma das prioridades das ações da rede, que reconhece que a escola precisa ter um papel ativo neste processo: “Recebi muita crítica. Diziam que os pais não entendem nada, e eu dizia que é por isso que eles precisam ser ouvidos. Eles não entendem porque não existe diálogo. A escola não faz o diálogo com a família” (gestora da rede). A partir dessa visão, a rede implementou o Programa Escola Integradora, que pretende aproximar toda a comunidade escolar, desde os alunos e famílias até o funcionários e comunidade em geral.

Atualmente, Juazeiro do Norte conseguiu chegar à 151ª posição no ranking do estado.

Escolas visitadas

A primeira escola esteve entre as dez primeiras escolhidas para participar do Programa Escola Integradora e está localizada em bairro de classe média alta de Juazeiro do Norte. A maioria dos alunos são de outros bairros mais vulneráveis da cidade. Trata-se de uma escola pequena, com 398 alunos, que atende somente os anos finais do Ensino Fundamental. Tem uma quadra grande, biblioteca, secretaria, sala de informática inativa por falta de internet, pátio pequeno com árvore central, cantina, seis salas.

A segunda escola está localizada em um bairro tido como violento pelos moradores. Possui 454 alunos matriculados, divididos nos anos finais do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino e EJA no noturno. A maioria dos alunos mora no bairro. A escola é um pouco maior que a primeira, mas precisa de reforma considerável. Parte das salas estão interditadas por falta de manutenção. Não há quadra na escola. A escola consegue uma boa articulação de recursos por meio de parcerias com os pais dos alunos e outros parceiros da comunidade. A escola possui diversas atividades de contraturno, como capoeira, constituindo um local de sociabilidade e lazer (fundamental em um bairro que não possui nenhum equipamento do tipo).

A última escola se encontra na área rural do município. Trata-se de uma comunidade bem estabelecida (tem estrada próxima, ponto de ônibus e alguns locais de comércio), mas não deixa de ser vulnerável. Atende anos iniciais e finais do Fundamental. A escola tem grande proximidade com a comunidade, o que fortalece os laços entre escola e família. Por exemplo, em 2007, houve uma forte cheia do rio e a escola abrigou grande parte das famílias que tiveram suas casas alagadas, onde moraram até se restabelecerem. Desde então, é vista como local de proteção e acolhimento.

Práticas implementadas e desafios

Juazeiro do Norte implementa o “Programa Escola Integradora” desde agosto de 2017. Começou em 10 escolas piloto e hoje está se expandindo aos poucos para toda a rede, atualmente está em 22 escolas. O programa prioriza escolas localizadas em área de risco e que possuem público vulnerável. Contou com a parceria da Fundação Lemann para sua formulação.

A rede começou apresentando a ideia para um grupo de diretores e equipe técnica da Secretaria. Depois, foi apresentada para o prefeito e para os outros secretários, em um movimento de integração da Secretaria de Educação com outras secretarias – Saúde, Desenvolvimento social. “Isso faz que a gente tenha capacidade de transitar, entender os problemas e solucionar coletivamente.” (gestora do programa)

Um dos elementos centrais do programa é a realização de rodas de conversa entre membros da comunidade escolar, o que inclui também pais e familiares. Nesses encontros, a escola chama oito pais, escolhidos de forma aleatória (a ideia é misturar pais de diversos anos), para visitarem a escola e conversarem sobre aspectos ligados à escolarização dos filhos. O encontro é semanal, com duração de uma hora e ocorre ao longo de todo o ano. As rodas são marcadas em horários viáveis para os pais.

“A gente faz uma caminhada por toda a escola, começando pela sala da direção. Muitas mães não conheciam e ficaram agradecidas pela oportunidade de conhecer a escola.” (gestora da rede)

“A gente mostra o trabalho da gente, os acompanhamentos de aprendizagem, portfólios. Elas se sentem mais seguras, elas veem que a gente está trabalhando, que nada é solto. Mostramos o registro mensal com as fotos, elas ficam surpresas vendo os filhos nas atividades cotidianas. A gente mostra todo um trabalho que na reunião de pais a gente não tem oportunidade de mostrar.” (gestora da rede)

Participam da conversa membros do corpo gestor e também alguns professores. A pesquisa descobriu que estes momentos são importantes para os pais, porque os que possuem menor escolaridade geralmente tem vergonha de participar das reuniões; assim, as rodas de conversa são os momentos em que se sentem mais acolhidos pela escola.

“Uma característica desse programa é o olho no olho. A diretora conversar com a mãe do aluno olhando nos olhos dela, mostrando que a escola se interessa pelo filho dela. Essa proximidade faz diferença.” (gestora da rede)

Outro elemento importante do programa são ações de integração que ocorrem dentro da escola, por meio também de rodas de conversa e formações com gestores, professores e funcionários. Nessas formações, são passados os princípios gerais do programa e são dadas instruções sobre como implementar as rodas de conversa dentro de cada escola. Todos os funcionários da escola – até porteiros, merendeiras e faxineiras – são treinados para terem um olhar mais atento às necessidades dos alunos e das famílias. Isso é uma prática de sucesso porque, nos contextos mais vulneráveis, são muitas vezes essas pessoas que conseguem estabelecer laços identitários mais próximos aos alunos. Por exemplo, o porteiro de uma das escolas foi treinado para identificar os alunos que chegam até a porta da escola, mas não entram; assim, ele avisa o núcleo gestor, que comunica a família sobre as faltas.

A integração desses funcionários (muitas vezes esquecidos pelos gestores das redes) provoca resultados impressionantes no ambiente escolar. Em uma das escolas visitadas, uma das merendeiras que passou pela formação se sentiu, pela primeira vez, parte da escola:

“Depois da formação para merendeiras... quando foi na segunda-feira, uma delas foi toda arrumada pra escola, de unhas feitas. Daí todo mundo olhando e ela disse ‘ah, minha filha, a secretária disse que nós somos é gente!’” (diretora escolar)

Para participar do programa, a escola tem que assinar um termo de adesão e se comprometer a realizar as rodas de conversa. Depois, o grupo gestor da rede retorna uma vez por mês para formações temáticas (que nascem dos três eixos) e compartilhamento de experiências. Esse acompanhamento é feito por um grupo da Secretaria que visita as escolas regularmente, verificando o cumprimento dos três eixos de atuação da rede. Um dos elementos de sucesso desta experiência é que a rede integrou a questão da família-escola como parte estruturante de seu trabalho (colocando, inclusive, como um dos eixos prioritários de atuação da rede) e instaurou um sistema perene de monitoramento dessas práticas.

Apesar dos relatos positivos, o programa enfrenta dificuldades de implementação. Uma das maiores resistências vem dos professores, que não estão acostumados a lidar com o público mais vulnerável e enfrentam dificuldades em mudar suas práticas. Outros dizem que a Secretaria passou a se envolver e exigir mais da escola, tirando sua autonomia. Por fim, os pais, apesar de gostarem mais da escola, não compreendem o que é o programa e muitas vezes misturam com outras práticas da escola. Assim, falta uma maior clareza sobre o que é o programa e seus objetivos entre grande parte dos envolvidos.

5.3. Resende (RJ)

Município e rede

Resende é um município do estado do Rio de Janeiro e possui cerca de 126.000 habitantes. Fica a 146 km da capital. Localizado em uma área industrial do estado, possui IDH-M considerado elevado, de 0,768.

Sua rede municipal possui em torno de 14.100 alunos e 57 escolas públicas. Quando comparada às outras redes visitadas, é uma das mais vulneráveis. Em geral, as escolas tinham condições físicas mais precárias, apresentando pouca adequação e ambientação do espaço para o trabalho educativo, como mobiliário e salas em condições ruins. O tipo de vínculo e as condições de trabalho dos professores também é mais precário: encontramos um número maior de contratados (ao invés de efetivos), que acumulam aulas em mais de uma rede para terem um salário razoável. É comum que os professores trabalhem em mais de uma rede municipal (alternando entre Resende, Volta Redonda e Barra Mansa, todas cidades próximas), tendo que correr de uma cidade para outra. O cansaço e a falta de disponibilidade integral à uma única rede certamente comprometem o trabalho pedagógico.

O município também vem sofrendo com o corte de verbas, por isso tem traçado novas estratégias que ajudem a contornar essa situação. Uma delas é a constituição de parcerias com empresas e outros órgãos públicos para a oferta de formações e combate à vulnerabilidade. Foram citadas articulações com instituições como o Conselho Tutelar e Secretarias de Saúde (Programa Saúde nas Escolas), Assistência (CRAS e projeto de combate à violência) e Segurança (Guarda Municipal).

O município não possui um programa específico de aproximação família-escola, mas suas escolas implementam práticas que podem ser consideradas boas experiências. Na verdade, a Secretaria acredita que cada escola deve ter autonomia para tratar a questão à sua maneira, considerando as particularidades do seu território.

Escolas visitadas

A primeira escola visitada fica num bairro vulnerável, era uma chácara e foi adaptada. Passou por reforma e pintura recentemente, mas ainda há reparos a serem feitos. A área externa é grande, tem uma quadra e uma área verde vasta, mas realmente precisa ser melhor cuidada. Possui 515 alunos, nos turnos matutino e vespertino. O clima escolar é agradável, mas muitos membros citam casos de violência no território, que afetam o dia a dia escolar. A escola tem buscado ativamente uma maior participação das famílias, por meio de iniciativas como o “chá das avós” e mudanças nas reuniões de pais:

*“A gente mudou a reunião de pais. Faz um café, passa um vídeo. Estamos fugindo da velha fórmula de falar mal dos alunos para os pais, mas ainda tá em processo.”
(diretora da escola)*

Já a segunda escola enfrenta problemas mais graves de violência no entorno. Localizada em uma área bastante vulnerável, convive com disputas entre facções pelo domínio do tráfico de drogas. Há relatos de tiroteio na rua e houve suspensão das aulas em algumas ocasiões. O clima bélico influenciava o ambiente escolar e, antigamente, a escola possuía catraca e detector de metais, mas foram retirados depois da mudança de gestão. Atualmente, os maiores problemas da escola são espaço e estrutura: a quadra é pequena e descoberta, há goteiras em algumas salas, os ventiladores não funcionam. Na escola estudam 447 alunos. Também procuraram mudar o formato da reunião de pais em busca de maior participação familiar: atualmente fazem um café, apresentam mensagens motivacionais, entregam boletins e dão informes gerais. Em seguida, os pais podem ser atendidos pelos professores das disciplinas, caso desejem.

A última escola também se encontra em uma região de alta vulnerabilidade social. Como nas outras escolas, há problemas de briga entre facções, tiroteio na rua e corpos na frente da escola. A escola é um CIEP, é enorme e bem equipada, mas atende apenas 147 alunos, a maioria é do bairro. Sua estrutura é boa: tem uma quadra grande, uma biblioteca, sala de atendimento para dentista (que está inativa); espaço não é um problema, neste caso, mas a manutenção de um espaço tão grande, sim. Segundo os entrevistados, a escola só está pintada e limpa devido ao esforço da gestão e da comunidade, que ajudou.

Práticas implementadas e desafios

Como mencionado, a rede não possui uma política única de aproximação família-escola. O que vimos foram diversas iniciativas bem sucedidas de aproximação: atuação de grêmios estudantis (que aproximam os alunos da comunidade escolar), atividades formativas para pais, parcerias com pais e outros membros da comunidade para manutenção das escolas e a busca por formatos mais atrativos de reunião (exemplos são trazer comida como elemento acolhedor, passar vídeo para sensibilização e apresentar atividades de alunos).

5.4. Rio Branco (AC)

Município e rede

Rio Branco é a capital do Acre, com cerca de 400.000 pessoas. Seu índice de desenvolvimento é considerado alto, possuindo IDH-M de 0,727. Segundo os entrevistados, Rio Branco vem passando por grandes desafios na área de segurança pública, com o aumento de roubos e homicídios na região. Isso tem atrapalhado muito a gestão das escolas, especialmente nos territórios mais vulneráveis.

A rede municipal de educação atende o Ensino Infantil e Fundamental I, o Fundamental II está a cargo do estado. Possui aproximadamente 26.000 alunos e 87 escolas. Segundo a equipe da Secretaria, todas as escolas e creches contam com climatização das salas, aspecto essencial por causa do clima quente da região. A rede tem formações continuadas baseadas numa avaliação diagnóstica intitulada PROA, aplicada 3 vezes ao ano. A equipe conta que a proposta curricular no município está entre as cinco melhores do país e que abarca muitas das diretrizes da nova Base Curricular Nacional Comum. O quadro de professores é composto por 74% de efetivos e 26% de provisórios.

A iniciativa de destaque para a aproximação família-escola é o programa Liga pela Paz Família, implementado em 57 escolas. Este programa deriva de uma outra iniciativa, chamada Liga pela Paz Escola, que está presente em todas as escolas da rede.

Escolas visitadas

A primeira escola visitada fica no limite entre as zonas rural e urbana, o que é visível quando caminhamos pelo bairro: há casas grandes que parecem chácaras e o acesso de ônibus em geral ocorre até a rodovia. Antigamente a escola se localizava próxima à rodovia, mas isso fazia com que fosse perigoso chegar ou sair dela. Então a comunidade se uniu para que houvesse uma mudança de local, duas funcionárias da escola pediram às famílias que doassem pedaços de seus terrenos e articularam a construção do novo prédio junto à prefeitura. A escola é bem cuidada e foi pintada recentemente, mas tudo é muito simples - o chão da quadra, por exemplo, é de terra. Atualmente, atende 350 crianças, incluindo Ensino Infantil e Fundamental I, nos turnos matutino e vespertino. A escola atende um público considerado vulnerável pelos gestores, com muitos pais dependentes de álcool e drogas. O clima escolar é agradável.

A segunda escola tem Ensino Fundamental I nos turnos matutino e vespertino, à noite oferece EJA. São 710 alunos no total. O ambiente precisa de melhorias: a escola não tem área para fazer educação física, há pouca circulação de ar e a área externa é muito quente, principalmente à tarde. Mas todas as salas possuem ar condicionado. A escola faz fronteira com regiões vulneráveis, mas não está localizada no interior de um bairro vulnerável e seus alunos têm perfil misturado. Os gestores acham que desde 2014 a violência vem piorando na cidade, e isso tem afetado o dia a dia da escola: acabam tendo que manter o portão da escola fechado e têm medo de fazer visitas domiciliares em caso de faltas consecutivas dos alunos. Segundo eles, frequência dos pais em eventos como festas e culminâncias é alta (cerca de 70% ou 80%) diminuindo um pouco nas reuniões de pais. Como os professores costumam ter mais de um vínculo de trabalho, não podem ficar além de seu horário e as reuniões de pais acabam sendo no turno escolar, o que prejudica os pais que trabalham. O clima escolar é bom, a diretora fica circulando pela escola e os alunos são afetuosos com ela.

Por fim, a terceira escola está localizada numa área bastante vulnerável da cidade. Possui 520 alunos no total, nos turnos matutino e vespertino. Inicialmente, a escola foi construída para ser uma escola técnica, projeto do antigo prefeito de Rio Branco. Mas o projeto não deu certo e o espaço precisou ser adaptado para atender à Educação Infantil e Ensino Fundamental, que eram as demandas do bairro. Por isso a escola é grande, mas o espaço é mal distribuído: falta espaço para educação física, há um anexo de madeira denominado Brinquedoteca, mas que não tem ar condicionado. A diretora está na escola há cinco anos e “conhece todo mundo”, inclusive é moradora do bairro. O clima escolar é bom.

Práticas implementadas e desafios

Em Rio Branco a rede conta com os programas “Liga pela Paz Escola” e “Liga pela Paz Família” como estratégias centrais de aproximação família-escola. Os programas consistem em uma metodologia que trabalha emoções por meio de rodas de conversa e dinâmicas. O Liga pela Paz aplica esta metodologia dentro da sala de aula com os alunos e a versão Família trabalha diretamente com os pais. A ideia vem de uma consultoria de Ribeirão Preto (SP) que trabalha com o conceito de “inteligência relacional”⁹. Segundo os princípios do programa, “não tem como desvincular a educação do mundo das emoções” (gestor).

O primeiro programa implementado foi o Liga pela Paz Escola, em 2013, cujo foco é o trabalho com as emoções das crianças em sala de aula, no horário da grade que seria dedicado à aula de religião. O material didático traz personagens, busca identificar as emoções e trabalha as diferentes situações em que se sente cada uma delas. Há uma dinâmica inicial na sala de aula denominada “Painel das Emoções” em que os alunos escolhem emojis que representam como estão se sentindo. Em 2015, a própria consultoria apresentou

⁹ Segundo o site da consultoria, “a Educação Emocional e Social é um processo educativo, regular e permanente, que busca desenvolver consciência, autonomia e regulação emocional. Com ela evitam-se situações de estresse, uso e abuso de álcool e drogas, depressão e violência por meio do desenvolvimento da concentração, da tolerância, da autoestima, do aprendizado de competências emocionais e habilidades para solução de conflitos. Tudo isso gera melhoria da relação com o outro e, consequentemente, uma sociedade mais pacífica”. Disponível em: <https://www.inteligenciarelacional.com.br>. Acesso em: 10 jan 2019.

a complementação do programa, que se tornou o Liga pela Paz Família, pois perceberam que era fundamental trabalhar também com estes atores.

A dinâmica nas escolas consiste em chamar a comunidade para participar de oito encontros que ocorrem uma vez por semana de forma consecutiva. A diretora comunica aos pais sobre o programa e abre para comunidade se inscrever. O trabalho realizado é terapêutico.

O grupo é estimulado a contar situações do dia a dia com filhos, cônjuges e demais familiares em que há conflitos. A partir disso, são trabalhados os principais pontos do programa, o tripé diálogo, autoestima e perdão.

Os grupos são ministrados por uma psicóloga da área de assistência social. Em teoria, deveria haver uma articulação entre as Secretaria de Educação e Assistência, mas na prática há dificuldade para que isso ocorra. Tanto que uma das psicólogas que ministra os grupos, que trabalha no CRAS, faz o trabalho de forma “voluntária”.

Anualmente, toda a rede (diretoras, coordenadoras e professoras) passa por uma formação com a equipe da consultoria, tanto para o Liga Escola quanto o Liga Família: cada série tem um dia de formação e, durante uma semana, toda a rede é coberta.

O programa possui boas ideias e apresenta iniciativas que deram certo, mas também enfrenta dificuldades e m sua implementação. Por exemplo, os diretores e gestores da escola não participam das rodas de conversa, que acabam integrando mais os funcionários e pais. Além disso, após o fim das rodas de conversa, o programa não apresenta nenhuma sequência, deixando uma sensação de “pontas soltas”. Há também um problema de descontinuidade, já que o programa é implementado no Fundamental I mas é interrompido no Fundamental II, porque passa para a esfera estadual (aliás, este é um dos grandes desafios da gestão: fazer as duas redes de educação conversarem melhor). Por fim, resta o desafio da articulação entre as secretarias, especialmente a de Assistência Social, que tem destaque na aplicação do programa. A impressão que ficou após a visita é que o programa é uma boa ideia, mas é subaproveitado.

5.5. São Bento do Sul (SC)

Município e rede

São Bento do Sul é um município de 82.000 habitantes em Santa Catarina. É uma cidade pequena e organizada, no meio da serra catarinense. O nível socioeconômico dos habitantes é alto, o IDH-M da cidade é 0,782, considerado de alto desenvolvimento humano. Ao contrário de alguns dos outros municípios visitados, a cidade não parece sofrer de casos graves de vulnerabilidade social. Pelo contrário, as próprias gestoras da Secretaria afirmam que estes casos são marginais ao sistema: “nós temos, sim, crianças que tem uma condição menos privilegiada, mas não podemos dizer que é a maioria” (gestora da rede). Porém, a rede tem passado por constantes cortes de verba, o que dificulta investimentos.

O município oferece Ensino Infantil, Fundamental e EJA. Possui 50 escolas e cerca de 11.000 alunos. A maior parte dos professores são concursados da rede e alguns dão aulas em mais de uma rede, mas são poucos. A rede tem cerca de 1.600 funcionários, sendo aproximadamente 1.000 os professores.

A rede não conta com um programa estruturado de aproximação família-escola, mas sim com algumas iniciativas bem-sucedidas. Um exemplo são os inúmeros projetos que trabalham aspectos pedagógicos e também comunitários, como horta da escola, cuidado com praças e entorno, atividades extracurriculares, entre outros.

Um dos elementos mais interessantes é o alto grau de vínculos comunitários na região, pois trata-se de uma cidade pequena com pouca vulnerabilidade social (em geral, pobreza e violência fragmentam o território e fragilizam os vínculos); pelo contrário, ouvimos de muitas famílias que elas se sentem seguras em seus bairros e na escola, e há diversos casos em que várias gerações estudaram em uma mesma escola e tiveram os mesmos professores. Assim, cria-se um senso de comunidade que aproxima as famílias do universo escolar.

Escolas visitadas

A primeira escola visitada oferece Ensino Fundamental I e II e tem turmas de Ensino Integral. Também conta com apoio de um programa de reforço de matemática e português que funciona no contraturno escolar. Possui 640 alunos e 74 funcionários. A escola é bem conservada, tem boa infraestrutura (espaços amplos e ginásio de esportes) e busca propiciar espaços agradáveis (há diversos trabalhos escolares expostos ao longo da escola, plantas e flores em diversos lugares, pneus que foram pintados e se tornaram bancos ou canteiros e uma horta mantida pelos próprios alunos). Porém, a escola precisa de pintura, o que consiste no próximo desafio da gestão. Acreditam que a principal estratégia para atrair os pais para a escola é propiciar um bom ambiente escolar.

A segunda escola fica em um bairro afastado do centro de São Bento do Sul, próximo a uma área rural. Isso confere à escola um caráter ainda mais comunitário, já que todos do bairro estudam ou estudaram na mesma escola: é comum ouvir narrativas do tipo “meu pai estudou aqui”. Em 2017 a escola fez 100 anos e houve uma série de comemorações; uma delas foi a construção de uma cápsula do tempo, em que alunos da pré-escola colocaram cartas e outros materiais em uma cápsula que está enterrada no jardim da escola. A ideia é que os mesmos alunos a abram quando estiverem no 9º ano, antes de deixar a escola. A escola é pequena, mas com um espaço verde enorme: há um gramado grande na lateral, uma quadra poliesportiva e um ginásio. Há uma sala de informática que não funciona: apesar de possuir 15 computadores, apenas 3 funcionam, de forma que ela fica trancada o tempo inteiro. Aparece ter um bom clima escolar, mas é possível sentir pouca troca e diálogo entre os membros da escola, o que ficou bastante evidente nas falas das rodas de conversa. A escola oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II. Tem 214 alunos.

A última escola fica em um bairro considerado mais vulnerável da cidade. Segundo as gestoras atuais, apresentava desafios em relação à segurança no entorno e dentro da própria escola (com muitos problemas de agressões, depredações e indisciplina), mas aos poucos sentem que o clima escolar vem mudando. Elas atribuem a mudança às ações da nova gestão, que implementou projetos, chamou os pais e comunidade para ajudarem na escola e implantou iniciativas de integração entre alunos e funcionários. Possui 550 alunos e oferece Ensino Fundamental I e II, além de algumas turmas de Ensino Integral.

Práticas implementadas e desafios

A rede não possui uma política única de aproximação família-escola, mas possui boas iniciativas, algumas sistêmicas, outras presentes em escolas específicas. Uma delas é o forte incentivo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos transversais, que integram diversas disciplinas e até outras escolas e a comunidade como um todo. A rede estabelece um mínimo de quatro projetos obrigatórios para as escolas e oferece um “cardápio” com outras ideias que podem ser implementadas. Assim, as escolas podem escolher os projetos de acordo com seus interesses, contexto e disponibilidade. Um exemplo de projeto obrigatório é o Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP), que é uma parceria com o Sebrae; nele, os jovens têm que montar um negócio, construir seus produtos (como sabonetes, doces etc.) e vendê-los na comunidade. O dia da apresentação e venda dos produtos para as famílias é um sucesso e mobiliza muitos membros da comunidade escolar. Já entre os projetos opcionais, podemos citar projetos de horta, culinária e leitura em casa.

Existem outras iniciativas de rede, como o Dia da Família na Escola (lei estadual), participação no Apoia (programa do Ministério Público Estadual para combater a evasão escolar), capacitações e a figura da Especialista, profissional que concentra o contato com os pais. Vimos em muitas entrevistas que a existência de um profissional alocado especificamente para trabalhar a relação com as famílias melhora muito o fluxo de informações entre escola e comunidade porque centraliza e organiza o contato com os familiares, construindo um vínculo de confiança.

Porém, como em todos os outros casos, há muitos desafios: o principal é atender as demandas das escolas dentro de um contexto de restrição orçamentária (muitas escolas contornam este problema estabelecendo parcerias com diversos setores) e a articulação com outros serviços. De fato, a relação de algumas escolas com órgãos como Conselho Tutelar e CRAS era permeada por conflitos, o que impõe desafios para o acompanhamento de casos de maior vulnerabilidade social.

5.6. Goiás (rede estadual)

Estado e rede

Goiás é um estado do Centro-Oeste brasileiro. Apesar desta pesquisa priorizar redes municipais, a rede foi escolhida porque possui boas iniciativas implementadas. Além disso, é possível olhar para as regionais como territórios, traçando um comparativo com as redes municipais. Foram feitas visitas em duas cidades: a capital Goiânia e a segunda maior cidade do estado, Anápolis, que fica a 50 km da capital.

Quando comparamos com as outras redes visitadas, é possível ver a dimensão dos desafios de gerir uma rede estadual: ao todo são 1054 escolas, cerca de 494.000 alunos e 40 regionais de ensino sob supervisão da Secretaria.

Os gestores entrevistados acreditam que a rede tem passado por melhorias constantes na gestão desde 2011. Na época, o secretário que assumiu trouxe ideias inovadoras e foi, aos poucos, implementando mudanças. Uma delas foi a valorização da parte pedagógica, que foi feita a partir de três iniciativas: mudanças na estrutura de gratificação, foco da gestão para os resultados educacionais (procuraram instaurar uma gestão baseada em evidências) e mudanças na forma de seleção e carreira de diretores. Outra mudança foi a criação de uma estrutura de monitoramento e avaliação da Secretaria em relação às escolas. Trata-se de um programa de tutoria, desenvolvido em parceria com a Fundação Itaú Social, que capacitou o grupo de tutores da Secretaria de Educação. Neste programa, cada tutor acompanha de 3 a 4 escolas e observa o dia a dia, oferecendo formação continuada. “É o olhar da Secretaria no chão da escola”, diz o gestor da rede.

A partir desse acompanhamento diário é que foram sendo percebidos os problemas, tais como evasão e dificuldades na relação família-escola. Com isso, surgiu a necessidade de trazer os pais mais para perto da escola. O primeiro programa desenhado para trabalhar essa questão foi o “Coordenadores de pais”, que consistia em ter um grupo de pais que recebia um pagamento para fazer a articulação dos familiares de uma determinada escola. Porém, o programa apresentou vários problemas de implementação¹⁰ e foi descontinuado.

Apesar dos desafios, ainda permaneceu, dentro da Secretaria, a cultura que valoriza a participação dos pais, por isso em 2015 foi criado um outro programa, o Relação Família Escola, prática que fomos conhecer.

Escolas visitadas

A primeira escola visitada se encontra em uma área vulnerável de Goiânia. As casas do entorno são simples, típicas casas de periferia de cidades grandes. A escola é frequentada por alunos do bairro, possui 760 alunos e oferece Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Possui uma forte política de integração e clima escolar: é organizada e limpa, todos usam uniforme e fazem fila antes de entrar na sala. O diferencial desta escola é a forma como a gestão consegue recursos: através de parcerias com atores do território, conseguem obter itens como computadores, aparelhos eletrônicos, mão de obra para pintura, reformas etc. A escola é bem articulada com outros atores e serviços locais, como corpo de bombeiros, ronda escolar, posto de saúde, entre outros.

¹⁰ O programa consistia em alocar pais para exercer a atividade de mobilização da comunidade escolar em torno da escola. Os pais foram escolhidos via processo seletivo e contratados como funcionários temporários, recebendo um salário para organizarem reuniões e atividades, mobilizarem outros pais e integrarem as famílias na escola. Contudo, o teto do número de contratação de profissionais temporários e a baixa disponibilidade de recursos da Secretaria fizeram com que a iniciativa fosse descontinuada.

A segunda escola visitada também se encontra em uma área vulnerável de Anápolis, mas seu clima escolar é um pouco mais tenso. De fato, a escola enfrentou diversos problemas de indisciplina e violência, culminando até com a morte de um vigia dentro da escola, durante uma tentativa de assalto. É uma escola grande, com 1048 alunos do Ensino Fundamental I e II e Médio. Seu espaço físico é amplo, mas precisa de cuidados. Com pouca verba disponível, é o próprio corpo gestor que se reveza nos finais de semana para realizar a poda de árvores. A escola possui dificuldade de aproximar os pais, e percebemos, algumas vezes, a reprodução de visões estereotipadas sobre as famílias, o que certamente prejudica a relação. A escola está no processo para se tornar uma escola militar, o que é aprovado por grande parte dos pais, professores e alunos. Existe a percepção de que esse movimento melhoraria o clima escolar e o desempenho dos alunos. Foi percebido que este processo de transformação em escola militar acaba excluindo muitos alunos, especialmente os mais vulneráveis.

A última escola possui 228 alunos e atende também uma comunidade pobre de Anápolis. Possui um projeto pedagógico específico, já que se trata de uma escola integral. Antigamente oferecia Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, mas após a migração para o modelo integral passou a oferecer apenas o Ensino Médio. Além da grade curricular básica, os alunos possuem disciplinas que trabalham projetos de vida, atividades especiais e temas transversais. O espaço da escola é grande e bem conservado, e o clima escolar é bom. Uma das estratégias para atrair os pais é a realização de inúmeros projetos por parte dos alunos, que os apresentam para os pais. A escola também possui uma página no Facebook, onde divulga as atividades dos estudantes, e funciona como um modo de informar os pais sobre o que está sendo feito na escola. Percebemos que o processo de migração para o modelo integral no Ensino Médio também acabou por excluir muitos alunos, especialmente os mais vulneráveis.

Práticas implementadas e desafios

Em 2017, a rede realizou uma nova parceria com a Fundação Itaú Social e criaram o programa “Relação Família Escola”. Trata-se de uma metodologia de diálogo que mapeia as práticas que as escolas já realizam e sistematiza essas práticas em um documento único, que serve como um “cardápio” de práticas. Como exemplos de práticas mapeadas, podemos citar: a disponibilização de espaços para os pais conversarem, pintura coletiva do muro da escola, quadrilha das festas juninas, envolvimento dos pais em atividades da escola aos finais de semana (por exemplo, pais que se dispõem a dar aulas de judô para as crianças), banda, etc.

Segundo o gestor do órgão regional da rede, o que resume o projeto é o que ele chama de “intencionalidade”, que é reforçar a importância da escola trabalhar essa relação, colocar todo mundo na mesma página. O diferencial do programa é o estabelecimento de metas claras e o acompanhamento por parte da rede, com o programa de tutores.

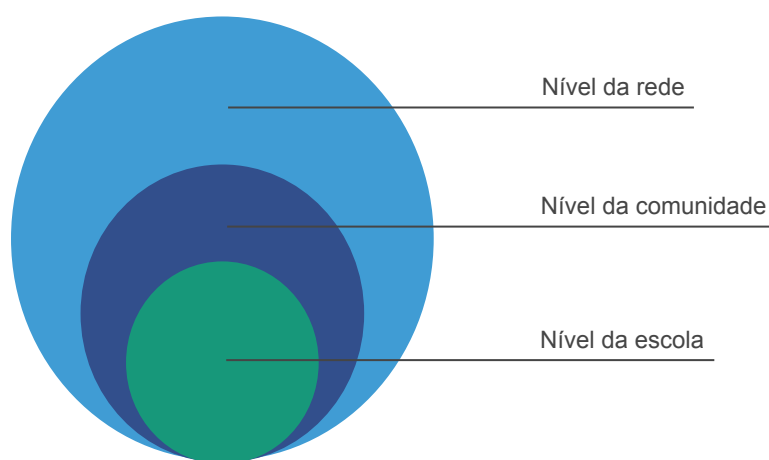
O programa foi implementado em 10 escolas da regional de Anápolis. Essa regional foi escolhida porque é próxima a Goiânia, tem grande diversidade de escolas e apresentou bons resultados no tema. O próximo passo da rede é expandir o programa para as outras regionais do estado: fazer rodas de conversa com diretores e buscar a implementação de novas ações.

Apesar dos desafios, ainda permaneceu, dentro da Secretaria, a cultura que valoriza a participação dos pais, por isso em 2015 foi criado um outro programa, o Relação Família Escola, prática que fomos conhecer.

6. O que dá certo? Aprendizados do campo

Ao longo da pesquisa, foram muitos os aprendizados. Vimos escolas e redes implementando boas iniciativas de aproximação família-escola e propomos, agora, um esforço analítico para entender o que funciona. Nesta seção, vamos contar o que aprendemos com cada uma delas. Porém, como sabemos que a realidade é permeada por desafios, vamos contar também sobre algumas práticas que não auxiliam essa aproximação, pontuando também as dificuldades.

A fim de organizar melhor esses aprendizados, vamos dividi-los em níveis de atuação, a fim de diferenciar iniciativas pontuais de algumas escolas com políticas sistêmicas das redes. Assim, buscamos realizar um esforço de diferenciação e categorização dessas práticas a partir de três níveis: práticas que ocorrem no nível das escolas; práticas que ocorrem no nível da comunidade ou território próximo; e as que ocorrem no nível da rede. Esse quadro analítico pode ser representado pela seguinte figura:



Antes de partirmos para os aprendizados, cabe fazer apenas um comentário sobre a importância de olharmos as práticas cotidianas e não partirmos de ideias normativas – ou seja, olhar a implementação e os detalhes das práticas mapeadas. De fato, o que percebemos na pesquisa é que os detalhes importam – e muito! Muitas das boas práticas narradas se fundamentam em simples mudanças no tom de voz, palavras utilizadas e modo de abordagem dos pais. Como disse um dos pais entrevistados em Goiás, “é pouca coisa que faz aproximar, é o detalhe mesmo”.

É claro que promover espaços de diálogo e interação entre pais e escola é importante, mas mais importante ainda é pensar de que forma esse diálogo se estabelece. E isso tem tudo a ver com os detalhes. Por exemplo, pensemos nos diferentes formatos que a tradicional reunião de pais pode assumir. Em um primeiro caso imaginário, a escola pode marcar reuniões em horários convenientes para ela e não para os pais (por exemplo, no meio do turno escolar, dificultando a presença dos que trabalham), pode passar conteúdos que ela acha interessante sem consultar as demandas da família e ainda adotar uma postura de cobrança e responsabilização dos pais em relação ao desempenho de seus filhos. Em um segundo cenário, a situação pode ser a inversa: a escola pergunta para os pais sobre os horários e assuntos de preferência, procura estabelecer um ambiente agradável e descontraído (com lanche, vídeos ou a apresentação dos trabalhos dos alunos) e traça estratégias efetivas para aproximar aqueles que ainda estão distantes da escola. Nos dois cenários as reuniões acontecem, mas elas podem ser mais ou menos efetivas, e mais ou menos integradoras. Por esta razão, ao longo da pesquisa procuramos não apenas identificar os espaços e momentos de aproximação entre família e escola, mas as pequenas práticas, discursos e detalhes que facilitam essa aproximação.

É bom lembrar essa mudança de abordagem não é trivial nem automática: é preciso um esforço considerável das Secretarias e das escolas para que esses detalhes sejam incorporados ao dia a dia das instituições. O primeiro passo é reconhecer a importância do problema. E o segundo, talvez, seja aprender com as experiências que deram certo.

6.1. Nível da escola

As escolas visitadas implementam uma série de práticas de sucesso, constituindo experiências que ocorrem no nível das interações cotidianas entre os membros da comunidade escolar. Quando olhamos esse conjunto de práticas, podemos perceber que elas variam segundo o tipo de intervenção que realizam. Assim, optamos por dividir as práticas em sete grupos, que serão explorados detalhadamente a seguir.

Podemos dizer que as escolas bem-sucedidas na aproximação com as famílias:

1. Incluem o aluno e seu contexto
2. Criam espaços de diálogo com as famílias
3. Mudam a abordagem com as famílias
4. Orientam as famílias
5. Estão integradas internamente
6. Aproximam-se das famílias para melhorar indicadores educacionais
7. Integram práticas dentro do projeto pedagógico

Vamos, agora, detalhar cada um desses aprendizados.

Incluem o aluno e seu contexto

Como discutido anteriormente, um dos maiores desafios na aproximação entre pais e escola é o choque entre a cultura das camadas populares e a cultura escolar, tomada como universal pelos agentes escolares. Assim, os agentes esperam que os alunos entrem na escola munidos de uma série de valores, comportamentos e atitudes que nem sempre estão presentes em seus espaços de socialização. Para superar este problema, é preciso não apenas aproximar as famílias da cultura escolar, mas também **aproximar os agentes escolares das famílias**, quebrando os preconceitos que circulam entre gestores, funcionários e professores. Para Castro e Regattieri (2009), este é um dos caminhos mais promissores que as escolas podem tomar. Algumas escolas tiveram iniciativas bem-sucedidas nesse sentido:

- **Diagnóstico das famílias atendidas:** em São Bento do Sul, os gestores da escola buscaram responder perguntas como: “Qual a escolaridade dos pais dos alunos? Quantos alunos não têm ambos os pais? Quantos moram com os avós? Quantos têm irmãos que estudam na escola?”. Isso levou a mudanças de atitude das escolas. Por exemplo, dado o grande número de alunos que são criados pelas avós, uma das escolas decidiu fazer um “chá das avós”; outras instituíram o Dia da Família em substituição ao Dia das Mães ou Dia dos Pais.
- **Visitas domiciliares:** este trabalho começa quando algum aluno começa a faltar ou abandona a escola – assim, os gestores acabam indo até a família para trazer os alunos de volta. Este trabalho é chamado de “busca ativa” e será melhor explorado nas próximas seções. O que importa aqui é que a busca ativa fez com que muitos gestores tomassem consciência da realidade de suas comunidades.
- **Busca de tradutores e mediadores:** significa identificar quais são os atores escolares que poderiam se conectar melhor com as famílias e estimulá-los a construir esta ponte. Por exemplo, em Juazeiro do Norte, descobrimos que a merendeira e o porteiro eram as pessoas mais próximas dos alunos. Isso se deve, entre outros fatores, ao fato de serem pessoas próximas da realidade socioeconômica deles. Quando esses funcionários passaram a frequentar as reuniões do corpo gestor da escola, eles passaram a levar informações e uma visão mais próxima da realidade dos alunos para os outros funcionários da escola.
- **Instauração de sistemas de acompanhamento dos alunos mais vulneráveis:** a base desta prática é a escola compreender que também é sua função lidar com casos de vulnerabilidade. Cada escola tinha seu método, mas em geral eles seguiam alguns passos: 1) identificação dos alunos vulneráveis; 2) estabelecimento de fluxos definidos de encaminhamento; 3) articulação com família e 4) acompanhamento por parte da escola.

Em Americana, os implementadores do TEIP aplicavam um questionário para medir o nível de vulnerabilidade dos alunos; aqueles que atingiam mais de 10 pontos eram encaminhados para atendimento dentro da escola. A família era acionada e, em casos mais graves, acionava-se também o Conselho Tutelar, CRAS ou outras instâncias. Já em Rio Branco, os professores são o principal canal de identificação de questões ligadas à vulnerabilidade. Ao saber de uma situação-problema, eles encaminham o caso para a direção ou coordenação pedagógica, que dependendo do caso reencaminha para o CRAS ou Conselho Tutelar. Porém, esbarram no problema da articulação entre instituições: relatam que os encaminhamentos demoram muito e que muitas vezes a escola não consegue acompanhar o andamento do caso.

Mas o que isso tudo muda na prática? Bem, muitos professores ouvidos na pesquisa afirmam que, ao verem com mais nitidez a realidade de alunos, modificavam sua interpretação sobre o comportamento dos estudantes em sala de aula, deixando de lado a expectativa de aluno ideal e abraçando o aluno real. E isso faz toda diferença, pois a forma como o professor vê os alunos tem influência direta no desempenho deles. Trata-se de uma ideia chamada de “profecia autorrealizadora”¹¹: se um professor acredita que um determinado aluno é “um caso perdido”, ele tenderá a tratá-lo segundo este pensamento. Com o tempo, o aluno pode começar a acreditar que é mesmo um caso perdido e desistir da escola, realizando a profecia¹².

Desta forma, é ainda mais importante que a escola conheça a realidade de seus alunos, para que possa identificar os fatores que estão interferindo na aprendizagem e propor intervenções efetivas baseadas em evidências e não em suposições.

“Quando a gente volta, passamos para o professor o registro da visita para que ele não culpe tanto a família. Mostramos a realidade daquela criança, porque muitos professores não conhecem e vem reclamar do comportamento do aluno (...) a gente fala ‘vamos ver o que podemos fazer por ele enquanto escola?’” (gestor da rede, Juazeiro do Norte)

Em suma, podemos dizer que essas práticas produzem três tipos de resultados:

- **Olhar para a realidade tal como ela é:** muitas vezes tendemos a olhar o mundo com os olhos do que “deveria ser” (como modelos normativos de família) e pouco vemos como as relações se dão de fato (famílias com diversas configurações). O discurso das “famílias desestruturadas” é prova disso. Na visão de alguns dos nossos entrevistados, as “famílias desestruturadas” são aquelas que não seguem o modelo nuclear da família heterossexual com filhos, mesmo que na prática existam famílias “estruturadas” que convivam com grandes problemas. O mesmo ponto se verifica quando falamos das mudanças na posição da mulher na dinâmica familiar: as mulheres das camadas populares sempre trabalharam, atuando principalmente como domésticas. Assim, quando alguns profissionais escolares atribuem a falta de acompanhamento dos pais à entrada das mães no mercado de trabalho, fica a pergunta se estas práticas já não existiam antes, e apenas não eram vistas. A partir das práticas mapeadas, as escolas passaram a trabalhar baseadas em evidências.
- **Aceitação da diversidade de formatos de relação entre escola e família:** as escolas passaram a ter consciência de que nem todos os pais conseguirão cumprir suas expectativas. Sempre existirão pais que apenas mandarão os filhos para a escola, outros acompanharão suas atividades de longe e outros participarão ativamente da vida escolar.
- **Estratégias para lidar com públicos específicos:** dado o ponto anterior, as escolas acabaram traçando estratégias diferentes para lidar com diferentes tipos de pais – e não buscam mais um modelo único de relação que sirva para todas as realidades.

¹¹ Ver Rosenthal e Jacobson (1968).

¹² Infelizmente, ouvimos este tipo de narrativa em nossa pesquisa: para uma das gestoras escolares de Goiás, “pau que nasce torto não conserta mais”.

Criam espaços de diálogo com as famílias

Em se tratando diretamente da relação das escolas com a família, as escolas bem-sucedidas conseguiram estabelecer espaços de diálogo perene com elas:

- **Pontos de contato com os pais:** este foi um dos grandes aprendizados do estudo. Em todas as escolas bem-sucedidas havia alguém que centralizava, de forma simples e clara, o contato com os pais. Isso é importante porque quando não há um ponto claro de contato os pais não sabem a quem recorrer quando precisam se aproximar da escola, e a relação se perde. Nas escolas visitadas, encontramos diversos profissionais que acabam exercendo a função de ponto de contato dos pais:
 - **Coordenação pedagógica:** em uma escola de Goiás, o ponto de contato com os pais é a coordenação. A coordenadora é extremamente atuante, conhece todos os alunos e grande parte dos pais pelo nome; tem os pais no Whatsapp (aplicativo de mensagens) e se comunica com eles frequentemente.
 - **Especialista:** é um cargo da rede municipal de São Bento do Sul que serve de ponte com os pais e com os alunos. É ela que centraliza as demandas de disciplina, pedagógicas e de relacionamento com a comunidade. Se um pai chega na escola, ele é direcionado diretamente para a especialista.
 - **Professor regente:** fica responsável por uma determinada turma, ele organiza aspectos da vida cotidiana da classe e trata de casos de organização e disciplina, além de apoiar a classe em projetos. Quando necessário, atende também os pais dos alunos.
 - **Professor tutor:** na escola integral de Goiás, todo aluno possui um tutor, que pode ser um professor ou membro do corpo gestor. Esse tutor acompanha a vida do aluno e centraliza a conversa com os pais.
- **Reuniões de pais:** as reuniões com maior participação saíram do modelo tradicional da escola que fala dos problemas e adotavam estratégias para atrair os pais:
 - dividem por ano para não misturar os assuntos;
 - combinam diversas atividades: entrega de boletins, apresentação dos alunos, conversa individual, lanche, sorteio;
 - fazem em horários alternativos ou no horário de preferência dos pais¹³;
 - oferecem mais de uma opção de horário ou atendimento individual para os pais;
 - convidam os pais nominalmente via bilhete no caderno ou via telefone;
 - valorizam os aspectos positivos dos alunos e da escola;
 - evitam tom acusatório e cobranças;
 - evitam falar de desempenho coletivamente (tratam disso apenas em particular ou por turmas);
 - mostram o que tem sido feito no trabalho pedagógico, especialmente envolvendo alunos (apresentações dos estudantes) – escolas de Juazeiro do Norte e São Bento do Sul possuem práticas recorrentes de registro das atividades (principalmente por meio de fotos), que são depois são mostradas na reunião;
 - os alunos recebem os pais na porta da sala da reunião.
- **Rodas de conversa e visitas à escola:** em Juazeiro do Norte, as escolas chamam os pais para conhecer e conversar sobre a escola. Eles misturam pais de diversas turmas e buscam sempre chamar pais diferentes. Já em Rio Branco, as famílias participam de rodas de conversa sobre emoções, autoestima e perdão.

“Com um grupo pequeno a gente teve condições de fazer ações que não fazíamos nas reuniões de pais. A gente faz uma caminhada por toda a escola, começando pela sala da direção. Muitas mães não conheciam e ficaram agradecidas pela oportunidade de conhecer a escola (...) Na roda de conversa são dadas sugestões pelas mães para melhorias na escola” (gestora, Juazeiro)

- **Reuniões individuais:** ocorrem quando há necessidade de trabalhar assuntos específicos, como desempenho escolar, faltas ou indisciplina. Em geral, os pais são convocados à escola e conversam com seu ponto de contato, que pode ser o coordenador, diretor, professor tutor ou especialista.

¹³ Esta prática esbarra no problema do contrato dos professores: muitas escolas não podiam flexibilizar o horário das reuniões porque os professores não podiam ficar além de seu horário.

- **Eventos e atividades aos finais de semana:** festas ajudam a integrar a comunidade escolar e geram recursos para a escola. Também servem de equipamento cultural em regiões pobres e distantes do centro. Porém, as escolas que enfrentam problemas de violência no território têm dificuldade em abrir para a comunidade – ouvimos relatos de uso de drogas e brigas em festas que levaram a escola a cancelar esse tipo de evento. Em Rio Branco, por exemplo, a escola sequer abre à noite, devido à violência. Hoje, muitas realizam festas apenas no horário do turno escolar e envolvem apenas os alunos. Outro desafio é a burocracia, em muitos casos é preciso pedir autorização formal da prefeitura.

Algumas iniciativas interessantes:

- Festa junina:

“Festa junina todo mundo vem, até a comunidade que nem tem filho estudando mais aqui. É no sábado de dia, fica cheia.” (mãe, Rio Branco)

- Dia das Mães e Dia dos Pais
- Dia da Família na Escola
- Culminância: os alunos apresentam seus trabalhos
- Chá das mães/ chá das avós/ café da manhã com a família
- Atividades de contraturno oferecidas pela escola ou por parceiros
- Atividades aos finais de semana
- Datas comemorativas: comemorações da escola ou do bairro

Em São Bento do Sul, a escola fez 100 anos e fizeram um evento para a comunidade, onde construíram uma cápsula do tempo. Em Goiás, a escola participou do desfile que comemora o “dia do bairro”. Pais e alunos foram convidados a assistir.

“A escola fez 15 anos e nós fizemos uma festa, como um baile mesmo. Foi lindo, a comunidade se envolveu, conseguimos uma ONG que fez um buffet, um vereador ajudou, nós pintamos uma parte da escola, saiu até na televisão.”

(gestor da escola, Resende)

- **Atividades de gestão da rotina escolar:** pais costumam ir à escola para efetuar matrícula, receber materiais escolares, pedir atestado de frequência para o Bolsa Família, pegar boletins, entre outras atividades. Algumas escolas usam esses momentos para reforçar a presença dos pais e trazê-los mais para perto.
- **Espaço de acolhimento:** os pais precisam de um espaço específico para recebê-los. Em geral são encaminhados para a sala da coordenação ou direção, mas existem casos em que eles são atendidos por meio de um quichê ou atrás de grades. Situações como essas afastam os pais.

Mudam a abordagem com as famílias

Quando pensamos na construção de espaços de diálogo e troca entre escola e família, não basta que esses espaços existam (pensar somente “o quê”), mas eles têm que ser efetivos e atender às reais demandas das famílias (pensar também o “como”). Algumas estratégias de abordagem adotadas são:

- **Valorização dos aspectos positivos:** muitos pais reclamam que a escola só os chama quando há problemas. Ou seja, eles só são chamados quando ocorrem situações negativas, nunca pelas positivas. Muitas escolas possuem uma espécie de “livro de ocorrências” onde eram registrados os problemas dos alunos. Mas e os aspectos positivos? Algumas escolas conseguiram mudar essa lógica e passaram a registrar também os acertos e sucessos dos alunos, que são mostrados nas reuniões ou em conversas individuais.

- **Utilização de linguagem acolhedora:** não adianta adotar postura de cobrança, responsabilizando os pais pelo desempenho dos alunos. As escolas que perceberam isso adotaram uma postura de parceria, valorizando os esforços dos pais na escolarização dos filhos.
- **Trazer as habilidades dos pais para dentro da escola:** muitas escolas estabelecem parcerias com os pais e permitem que eles troquem habilidades e conhecimentos com os alunos. Em uma escola em Anápolis, um dos pais ajudou os alunos a construir um carrinho de rolimã quando estavam estudando física. Em uma escola em Goiás, um dos pais dava aulas de capoeira aos sábados para os estudantes. Esta é uma forma de valorizar conhecimentos tradicionais dessas comunidades e aproximar os pais das escolas.
- **Busca de uma comunicação eficaz com os pais:** deve ser efetiva e se adaptar a cada contexto. A comunicação varia de acordo com a escola: nas menores, o contato é mais próximo, mas nas grandes é impossível tratar individualmente cada um dos pais.
 - **Bilhetes no caderno:** método mais comum, mas nem sempre o mais efetivo, já que muitos pais não olham o caderno dos filhos ou estes não repassam os bilhetes.

“Nossa forma de comunicação é bilhetinho mesmo.” (gestor da escola, Resende)

- **Ligação telefônica:** em geral ocorre em escolas menores, quando os pais não comparecem às reuniões ou quando o aluno apresenta algum problema (desempenho, indisciplina ou faltas). Muitas escolas não possuem telefone fixo e as ligações são feitas (e pagas) pelo corpo gestor, de seus celulares pessoais.
- **Mensagens via WhatsApp:** encontramos trocas individuais, mas também grupos de discussão e listas de transmissão.

“A diretora está no grupo do whats com os pais. A gente resolve por lá quando não dá para vir.” (mãe, Rio Branco)

Todos os dias eu converso com a professora pelo whats. É o jeito que eu tenho de acompanhar.” (mãe, Resende)

- **Aplicativo:** em Goiás, a rede usa um aplicativo chamado Na Palma da Mão, em que os pais podem acompanhar o desempenho escolar dos filhos, faltas e se comunicar com a escola.
- **Redes sociais:** uma escola de Goiás possui uma página de Facebook onde posta todas as atividades dos alunos. Assim, os pais conseguem acompanhar e até deixar comentários e sugestões sobre as atividades realizadas.

Algumas ressalvas devem ser feitas. A primeira é que estas experiências de integração não podem perder o foco pedagógico – por exemplo, não é função da escola se tornar um centro cultural comunitário, ela tem que integrar suas atividades a um projeto pedagógico maior. A segunda é que o foco dessas intervenções deve ser a construção de diálogo visando a aprendizagem, e não uma mera intervenção nas famílias para que elas se adaptem às demandas da escola. Assim, é preciso que as escolas proponham soluções pedagógicas que acolham a cultura da comunidade.

Orientam as famílias

Muitos pais têm dificuldade em acompanhar os filhos na escola, seja por desconhecimento, seja por distanciamento da cultura escolar. De fato, muitos não completaram os estudos ou o fizeram em escolas de péssima qualidade, o que faz com que o mundo escolar e sua cultura estejam distantes da realidade deles. Em Juazeiro do Norte, por exemplo, a escola descobriu que muitos pais tinham vergonha de ir às reuniões, o que levou ao fomento das rodas de conversa.

Várias iniciativas buscam trabalhar esses aspectos:

- **Orientações para acompanhamento da vida escolar:** muitas escolas procuram conhecer os detalhes da rotina das famílias e dão orientações específicas sobre como elas podem se organizar para ajudar os filhos. Esse planejamento é feito de forma customizada, família a família. A seguir, a lista de procedimentos que a escola passa para os pais:
 - não deixar o filho faltar
 - olhar o caderno diariamente
 - olhar trabalhos escolares
 - organizar material
 - organizar roupa para ir à escola
 - olhar a mochila
 - fazer o lanche
 - estudar junto em casa
 - ler para a criança
 - cobrar tarefas
 - organizar rotina de estudos
 - participar dos eventos
 - participar da reunião de pais
 - acionar outras pessoas para ajudar o aluno nos deveres (especialmente nos casos de baixa escolaridade dos pais)
- **Estratégias específicas para públicos específicos:** em um contexto de pais pouco escolarizados, com jornadas de trabalho exaustivas e com pouca disponibilidade de tempo para acompanhar os filhos na escola, não é possível esperar que todas as famílias consigam realizar esse acompanhamento de forma eficaz. Assim, a escola precisa compreender os limites e possibilidades de ação de cada família e apoiá-la dentro de suas especificidades. Algumas escolas traçaram estratégias para orientar os pais das famílias mais vulneráveis:

“Quando os pais falam que não sabem ler nem escrever e não entendem o caderno dos filhos, eu respondo que não tem problema, digo ‘você sabe ouvir, e isso basta’. A criança tem que se sentir importante.” (gestora da escola, Rio Branco)

- **Orientações para dinâmica familiar:** algumas das orientações não tem relação direta com a rotina escolar, mas as escolas entendem que o apoio aos alunos deve passar por várias dimensões:

“Tenho um caso de um aluno que ele simplesmente não conversava com os pais, tipo coisas básicas, não sabia onde o pai trabalhava. Isso dava muito problema na parte social dele, ele não sabia compartilhar. Então eu chamei a mãe e orientei, sugeri que todas as refeições fossem feitas à mesa e que esse era o momento de conversa, então hoje o aluno tem assunto, ele compartilha.” (especialista, São Bento do Sul)

Nesse processo de orientação, as escolas precisam estar atentas para os riscos de assumirem uma postura hierárquica com as famílias. Pelo contrário, as experiências bem-sucedidas foram capazes de criar espaços de diálogo e aprendizado mútuo, em que ambos lados tinham algo para ensinar. Os casos narrados acima, em que os pais se dispunham a compartilhar seus conhecimentos com os alunos, são um exemplo da potencialidade dessa troca.

Estão integradas internamente

Uma escola integrada internamente é uma escola integrada externamente. Assim, o que vimos foram muitas práticas que, ainda que não trabalhassem diretamente a relação com as famílias, ajudavam a construir um ambiente interno unido e feliz. Efetivamente, isso acaba atraindo os pais e a comunidade para a escola, potencializando a conexão. Juazeiro do Norte é uma das redes que mais leva a sério este princípio, tanto que seu programa de aproximação com as famílias se chama Escola Integradora. Seu programa se divide tanto entre ações de integração interna (entre funcionários, professores e alunos) quanto externa (que envolvem pais e outros membros da comunidade escolar). Vamos destacar três elementos integradores: clima escolar, gestão e projeto pedagógico.

O **clima escolar** é composto por dimensões como organização e conservação do espaço, limpeza, disciplina, segurança e comunicação interna. Diversos estudos¹⁴ apontam a importância do clima na escola para um bom desempenho escolar. Na fala de uma diretora de São Bento do Sul:

“Claro que nosso primeiro lugar é o ensino e a aprendizagem, mas o aluno tem que estar em um lugar bonito, aconchegante, e o professor também. Se o professor chega de manhã e a escola está bonita, se a gente recebe ele bem, se a gente dá um agradinho, ele pensa ‘legal, estou indo trabalhar’.”

Dentro deste tema, algumas iniciativas de destaque são:

- **Momentos de integração entre alunos:** em uma das escolas de Goiás existe um projeto chamado Projeto Vivendo Valores na Escola – Moedas de Ouro, em que os alunos participam de uma atividade coletiva todo início de turno. Eles se unem no pátio da escola e, durante 15 minutos, podem conversar entre si e socializar; depois fazem um minuto de silêncio e reflexão (chamado “Momento com Deus”) e em seguida ouvem instruções e mensagens motivacionais do corpo gestor. Este projeto promove o encontro e a socialização e cria um sentimento de unidade na escola.
- **Cultivo de uma cultura de solidariedade:** ocorre em escolas mais sensíveis às desigualdades e vulnerabilidade dos alunos. Por exemplo, apesar de não ser uma diretriz da rede, em uma escola em Goiás o uso do uniforme é obrigatório. Mas como a diretora sabe que muitos pais têm dificuldade de comprar e manter os uniformes (já que a rede não os distribui gratuitamente), ela criou um sistema de doação de uniformes em que os formandos do 3º ano do Ensino Médio doam suas peças em bom estado para um “armário coletivo” da escola. Assim, ela consegue passar esses uniformes para famílias em situação de vulnerabilidade e garantir que todos estejam uniformizados. Em outras escolas, também vimos membros do corpo escolar se mobilizando para arrecadar roupas e alimentos para famílias de alunos que estavam passando por dificuldades.
- **Integração entre funcionários:** em São Bento do Sul, todos os dias os funcionários paravam para tomar café juntos: professores, faxineira, merendeira, corpo gestor. Todos sentavam à mesma mesa e havia bolos, chá e café à vontade. Isso integra funcionários que nem sempre são envolvidos nas atividades escolares, como os operacionais.
- **Marcação de presença:** em Goiás, todo dia a diretora e a coordenadora ficam na porta da escola recebendo e se despedindo dos alunos. Assim, conseguem conhecer e conversar com os pais e “marcar presença”, como uma delas define. O resultado é uma “chuva de abraços” entre alunos, pais e corpo gestor, o que certamente ajuda a aproximar os pais da escola.

¹⁴ Ver Abrucio et al. (2010), Oliveira e Waldhelm (2016), Herrán (2010).

“A (nome da diretora) não é uma diretora de ‘birô’ (bureau), ela se importa com a gente.” Em uma escola em Juazeiro do Norte, a diretora é chamada carinhosamente de “espiã” ou “vidente” pelos alunos: “ela é bem presente, nada escapa!”

- **Promoção da conservação da escola:** em várias escolas, encontramos atores bastante engajados no cuidado da horta, pintura, pequenos consertos, oferta de doações e serviços. Em uma escola em São Bento do Sul, uma das mães se dispôs a cuidar da horta da escola, e os estudantes do 8º ano do Fundamental se dispuseram a pintar a quadra da escola aos finais de semana. Quando indagados sobre as razões pelas quais decidem passar os finais de semana ou as férias pintando a escola voluntariamente, uma das alunas comentou: “a gente vem porque é pra nós mesmos” (aluna, São Bento do Sul).
- **Promoção de uma cultura de altas expectativas:** exemplos são palestras motivacionais, cartazes com dizeres inspiradores e premiações entre os estudantes. Em uma escola de Goiás, os alunos ganham moedas de chocolate e um certificado caso consigam boas notas e não faltem. Há uma cerimônia de premiação e eles são homenageados na frente dos pais e professores. Como a meta é para todos, não há limite de vagas – o que é mais democrático do que premiar apenas um determinado número de alunos. Todos os alunos entrevistados parecem gostar muito do programa e se sentem motivados a frequentar as aulas, pois veem o evento como um momento de reconhecimento de seu trabalho. Enfim, uma prática simples, barata e eficaz.
- **Sensação de segurança:** segurança é um dos fatores mais importantes para os pais na hora de escolherem a escola dos filhos¹⁵. Dada a situação de vulnerabilidade e violência em que muitas famílias vivem, é compreensível que elas esperem que seus filhos estejam seguros. Na pesquisa, esta percepção está ligada a práticas como **uso de uniforme** (permite identificar os alunos e dá sensação de organização no ambiente escolar), **controle de entrada e saída** (muito valorizado pelos pais) e **tratamento de casos de indisciplina**. Porém, na implementação dessas práticas, vale ressaltar que a forma como as escolas encaminham estas questões varia bastante. Algumas adotam uma abordagem integradora e compreensiva, propondo integração entre os agentes escolares e diálogo com as famílias e comunidade. Já as que possuem mais dificuldade no manejo de territórios vulneráveis adotam posturas mais conflituosas, por exemplo instalando câmeras e grades na escola inteira. Isso acaba por criar um ambiente belicoso, em que os alunos e suas famílias são vistos pelo corpo gestor como parte do problema da escola, e não como parceiros.

Mas nem tudo são “flores”. Também vimos casos em que o bom clima escolar é conseguido por meio da exclusão das famílias mais vulneráveis. Um exemplo são os dois processos que migração de modelo de ensino que vimos em Goiás. No primeiro caso, a escola estava no processo de se tornar uma escola militar. Como o número de matrículas aumentou depois que os pais ficaram sabendo da mudança (existe a percepção que a escola militar traria mais segurança e melhores resultados educacionais), a escola passou a selecionar os alunos que achava mais adequados para seu novo modelo, excluindo aqueles que eram considerados indisciplinados. Já no segundo caso, a escola se tornou integral, o que acabou excluindo os alunos mais pobres porque estes precisavam trabalhar para complementar a renda familiar e não podiam passar o dia na escola. Assim, a escola acabou selecionando, ainda que indiretamente, os alunos de melhor condição socioeconômica. Em suma, é preciso fazer uma reflexão crítica sobre a forma como o bom clima vem sendo conquistado dentro da escola: se via processos de inclusão, ou se via processos de exclusão.

Pensando agora do ponto de vista da **gestão**, identificamos práticas que organizam processos internos e que também facilitam a relação com os pais:

- **Criação de espaços de interação e pontos de contato:** são úteis para identificar problemas antes que estes tomem grandes proporções. Por exemplo, em Juazeiro do Norte, os **funcionários da escola** (como merendeira e porteiro) mantêm um contato próximo aos alunos e conseguem identificar situações de

¹⁵ Ver a pesquisa “Aprendendo com os pais e alunos para melhorar a educação no Brasil, publicada por Omidyar/ Plano CDE, disponível em: <https://www.omidyar.com/sites/default/files/file_archive/Education/Plano_CDE_Report_Portuguese_.pdf>

vulnerabilidade, que são depois reportadas à direção no momento da reunião geral dos funcionários. Já outras escolas possuem figuras como o **professor regente** (que fica responsável por uma turma) ou o **professor tutor** (que fica responsável por um determinado aluno), que realizam o mesmo trabalho; e em diversas escolas há a presença de **representantes de turma, líderes de turma ou grêmios estudantis**, que tem a função de levar para a coordenação as demandas dos alunos. Por fim, há escolas que criaram **espaços físicos** onde os alunos podem conversar com a coordenação (chamados de “sala do segredo”) e também **sistemas de avaliação dos professores** por parte dos alunos (“chamados de pré-conselho de classe”). Em comum, todas essas iniciativas constituem espaços de diálogo e troca que aumentam o contato entre o corpo escolar e os alunos e favorecem a integração interna. No depoimento de um dos alunos de São Bento do Sul: “Tem coisa que a gente não tem liberdade pra falar com o pai, mas fala com o professor”.

- **Criação de fluxos internos bem definidos:** uma das diretoras de São Bento do Sul nos explica seu protocolo – se o aluno tem problemas com notas, aciona-se o professor da disciplina; se tem problema com disciplina, aciona-se o coordenador ou a especialista; se a turma está muito bagunceira, a coordenação aciona o professor regente. E os pais precisam ser incluídos também: caso cheguem à escola sem hora marcada, são encaminhados para a coordenadora. O estabelecimento de fluxos definidos resolve problemas de sobreposição ou omissão de atividades.
- **Acompanhamento individual:** muitas escolas instituíram sistemas de acompanhamento individual, o que confere um olhar para as especificidades de cada aluno. Isso é feito a partir de registros em cadernos, diários de classe ou planilhas. Em alguns casos, registram-se apenas os problemas, como atrasos, faltas e problemas disciplinares. Porém, algumas conseguem também monitorar os pontos de destaque e sucesso, como no caso de Goiás. O importante é que estes registros servem como base para o diálogo com os pais: quando eles vão para as reuniões individuais, os professores conseguem contar como está o desempenho do aluno em várias dimensões.
- **Formas de contratação que ampliem o contato dos funcionários com os alunos:** redes que possuem formas de contratação fragmentadas, como Resende, possuem mais dificuldade de relacionamento com os pais. Isso porque o estabelecimento de vínculos leva tempo, o que é difícil num contexto em que os professores trabalham em muitas escolas. Isso é corroborado pela fala de uma gestora de Goiás: depois que a escola se tornou integral, ela percebeu que foram criados laços mais fortes entre os alunos e o corpo escolar, simplesmente porque todos passam muito mais tempo juntos. “Aqui é como uma família”, diz um dos alunos da escola. Ela cita a “pedagogia da presença”¹⁶ como diretriz norteadora desta relação.

Por fim, as escolas trabalham a integração do ponto de vista **pedagógico**:

- **projetos e atividades transversais:** escolas realizam projetos transversais (pintar a escola, construir hortas, viagens, estudos de meio, disciplinas eletivas) que tiram a escola da rotina e integram diversos segmentos intra e extraescolares, especialmente quando envolvem várias disciplinas ou turmas diferentes. São Bento do Sul se destaca nessas práticas.

Aproximam-se das famílias para melhorar indicadores educacionais

Muitas escolas traçaram estratégias para a melhoria dos resultados que envolvem o trabalho com as famílias, pois entendem que elas são atores-chave neste processo. Algumas iniciativas mais interessantes são:

- **Monitoramento de faltas:** as escolas que melhor combatem a evasão são as que se sentem responsáveis pela assiduidade dos alunos. Assim, procuram construir mecanismos para acompanhar a presença e agir em casos de falta. Isso é feito de duas formas:
 - **construção de sistemas e fluxos de acompanhamento:** em Goiás, uma escola criou um protocolo claro de monitoramento de faltas – todos os dias, o líder da turma faz a chamada na segunda aula e anota os faltantes. Após a terceira falta consecutiva ou a quinta falta alternada, ele aciona a coordenação, que aciona a família. Em São Bento do Sul, existe uma iniciativa parecida, só que a escola liga a partir da quinta falta consecutiva. Já em Americana, uma das escolas entra em contato já na primeira falta não justificada.

¹⁶ Para mais informações, ver Da Costa (1991).

- o **incentivos:** escolas criaram incentivos, prêmios e competições para estimular os alunos a não faltarem. Em Goiás e Rio Branco, as escolas instituíram o prêmio “campeões de frequência”, que homenageia os alunos com menos faltas.
- **Busca ativa**¹⁷: as escolas mais eficazes entendem que o papel delas é “ir atrás” dos alunos. Assim, a partir da constatação das faltas, quase todas as escolas realizam visitas domiciliares, que envolvem diversos agentes, dependendo do contexto: professores, diretores, coordenadores, agentes escolares... Infelizmente, essas práticas ainda dependem muito da iniciativa do corpo gestor, havendo poucas iniciativas de rede¹⁸. Outro problema é que, a depender do contexto, o visitante pode acabar exposto a situações de risco, como aconteceu em uma escola em Rio Branco¹⁹. Por fim, cabe problematizar até que ponto isso deveria ser parte das atribuições profissionais de professores e gestores. De qualquer forma, podemos dizer que essa prática aproxima a família da escola porque os agentes escolares passam a interagir com o contexto das famílias.

“A visita domiciliar precisa ser parte integrante do trabalho e do reconhecimento do gestor por essa responsabilidade. O gestor não pode fechar os olhos para a situação.” (gestora da rede, Juazeiro do Norte)

“Visita é na base da conquista. Primeira visita nem abrem a porta. Na segunda, abrem um pouco. Na terceira, eu consigo entrar na casa.” (gestora da rede, Juazeiro do Norte).

Uma diretora de São Bento do Sul nos conta que, quando descobriu que duas de suas alunas adolescentes não queriam mais ir à escola, foi buscá-las em casa pessoalmente e as levou para a aula. Para as adolescentes, chegar à escola junto com a diretora foi algo lembrado por dias por parte dos colegas. A diretora conta a história de uma forma leve e descontraída e aparentemente deu tudo certo: as alunas hoje estão entre as mais engajadas da escola.

Em Juazeiro do Norte, a diretora costuma ir pessoalmente à casa do aluno para descobrir a razão das faltas. Ela utiliza moto táxi para esse tipo de deslocamento e sempre vai acompanhada de um guia local: “Tem um aluno aqui que é apelidado de ‘guia’. Quando chego no bairro que ele mora, já diz ‘Bora Dona (nome da diretora), que eu conheço a casa de todo mundo’.” (diretora, Juazeiro do Norte). Em regiões consideradas de risco, costuma pedir para algum homem da escola acompanhá-la.

¹⁷ A Busca Ativa é uma prática realizada em diversas áreas (como assistência social, saúde e educação). No campo da educação, ela constitui uma diretriz do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), que criou, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas) e o Instituto TIM, uma plataforma para orientar os municípios na realização da Busca Ativa. Para mais informações, ver <https://buscaativaescolar.org.br/>.

¹⁸ A exceção são as redes de São Bento do Sul (que atua em parceria com o Ministério Público Estadual em um programa chamado Apoia - uma série de fluxos e protocolos sobre como a escola deve monitorar as faltas dos alunos) e Juazeiro do Norte (que se encontra dentro do eixo de Aprendizagem 10 da Secretaria).

¹⁹ “Eu não faço mais visita domiciliar em casa de aluno. Da última vez fui com um funcionário do administrativo e passamos por uma situação de ameaça. Não faço mais, a gente não tem nenhum respaldo.” (diretora, Rio Branco)

Integram práticas dentro do projeto pedagógico

Descobrimos que ações de aproximação com família funcionam melhor quando são **estruturantes do trabalho pedagógico**. Assim, **os projetos transversais**, que integram várias disciplinas e mobilizam a comunidade, vem obtendo sucesso na aproximação com as famílias. Alguns exemplos de projetos implementados:

- Projeto de leitura coletiva
- JEPP (empreendedorismo)
- Culinária
- Rádio comunitária
- Jornal da escola

Uma escola em Anápolis nos dá bons exemplos de como integrar projetos no conteúdo pedagógico. Na disciplina de empreendedorismo (JEPP), os alunos tinham que estruturar uma empresa, montar um plano de negócios, fazer seus produtos e comercializá-los. O projeto envolvia noções de matemática (pois tinham que estruturar a parte financeira da empresa), química (já que muitos produtos envolviam a fabricação de itens, como sabonetes), administração (já que tinham que estruturar um plano de negócios) e comunicação, entre outras habilidades. Os produtos foram apresentados e vendidos aos pais na Culminância, que adoraram a iniciativa. Em outro projeto, os jovens articularam habilidades de comunicação, escrita e interpretação de texto para produzir um jornal da escola. Por fim, retomamos o caso do pai que ensinou a turma a fazer carrinho de rolimã dentro de um contexto de estudos de movimento (aula de física). Estes são bons exemplos de práticas que integram pais, professores e alunos e que estão focadas no aprendizado.

“Todo mundo adora o JEPP, os pais vêm, compram os produtos, às vezes do próprio filho, é artesanato, um bolinho. É um evento muito frequentado.”

Porém, nem todos os projetos que conhecemos estão integrados com o planejamento pedagógico. De fato, este parece ainda constituir um desafio para as escolas. O que vimos, na maioria dos casos, são escolas que possuem boas iniciativas integradoras, mas que ainda não estão articuladas com os objetivos de aprendizagem. Alguns exemplos são:

- Pintura e manutenção da escola
- Pintura e manutenção da praça do bairro
- Grêmio estudantil
- Consciência ambiental
- Trânsito consciente
- Inclusão de pessoas com deficiência
- Banda marcial
- Atividades esportivas e dança
- Feira literária
- Teatro de fantoche e contação de histórias

Apesar da importância dessas iniciativas, fica um questionamento sobre o peso que se deve dar a projetos comunitários frente aos projetos que estão, de fato, integrados com o desempenho escolar. Percebemos que os projetos são mais eficazes para a aproximação com as famílias quando estão integrados ao projeto pedagógico da escola, pois permitem aos pais perceberem a importância de determinado conteúdo. Além disso, possuem efeito direto sobre o desempenho escolar, que é, no fundo, o objetivo da escola. Por fim, com tantos projetos a realizar, alguns professores comentaram que se sentem um pouco sobrecarregados e demandam da escola e da Secretaria um esforço de priorização. Assim, sugerimos que as Secretarias e escolas busquem apoiar a realização de projetos que estejam alinhados com o planejamento pedagógico.

6.2. Nível da comunidade

O território importa. Vários estudos apontam a relação entre segregação espacial e seus efeitos no mundo escolar²⁰. Em contextos de vulnerabilidade, pobreza e violência fragmentam o território, dificultando a criação de laços sociais entre as pessoas e também a articulação entre os serviços públicos. O resultado disso que é incluir a comunidade nas escolas torna-se um desafio, já que ela acaba tendo que lidar também com problemas do território, como drogas, violência etc.

Além da aproximação com a comunidade, a articulação da escola com outros serviços do território também constitui um desafio. É muito comum encontramos situações de grave desconexão entre serviços públicos, que acaba aumentando a vulnerabilidade das famílias: por exemplo, quando um aluno começa a faltar porque está doente e a escola não consegue conversar com o médico do posto para entender o que está acontecendo; ou quando a família precisa ser atendida pela rede de Assistência Social, mas a escola não consegue encaminhá-la para o CRAS.

No nível da comunidade, vamos trazer a ideia de **conectividade**²¹ para falar dessas articulações. Isso é importante porque a conectividade fala de **processos que ocorrem no nível do território e que envolvem conexões humanas locais**. Ou seja, mais do que falar sobre grandes articulações entre instituições, estamos falando de pessoas que se conectam.

Encontramos experiências bem-sucedidas de escolas que conseguiram superar as dificuldades e promover uma boa articulação territorial. Isso é positivo porque essas conexões aumentam os recursos da escola e a protegem de situações de vulnerabilidade. Como disse uma das entrevistadas:

“A gente sozinha não faz nada, precisamos de parcerias.” (diretora, São Bento do Sul)

Algumas escolas constroem parcerias de forma sistemática e estruturante de seu trabalho, enquanto outras o fazem de forma espontânea e sem planejamento. Seja como for, essas atividades aumentam as possibilidades de ação das escolas.

Dois exemplos se destacam. O primeiro é o trabalho do TEIP, programa implementado em Americana, que tem exatamente o objetivo de conectar a escola com o território, por meio de um trabalho articulado entre educação saúde e assistência social. Ele consiste em uma série de práticas de identificação de situações de vulnerabilidade (feito com base em um questionário) e a articulação dos atores do território para o encaminhamento desses casos; também envolve a realização de reuniões com membros locais, capacitações e produção de informação sobre o território. Com isso, a escola consegue articular uma série de atores, promovendo a chamada “inteligência territorial”.

O segundo caso é o de uma escola em Goiás que mobiliza um número impressionante de parceiros em suas atividades. A escola promove a conectividade territorial por meio de um café da manhã, realizado semestralmente, em que são chamados diretores das outras escolas da região, membros do corpo de bombeiros, policiais, empresários locais, membros de associações comerciais, igrejas, universidades, conselheiros tutelares, assistentes sociais, Ministério Público, ONGs, cooperativas, Secretaria de Educação etc. Ao todo, cerca de 60 pessoas se reúnem para assistir a apresentação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e, principalmente, para se conhecerem e conhecerem a escola. Assim, quando a escola precisa de doações, serviços ou algum apoio, ela recorre à sua rede de parceiros. Por exemplo, a escola conseguiu doação de computadores de uma associação comercial da região; e conseguiu doação de tintas para a pintura da fachada junto a um supermercado local. Os pais se mobilizaram para pintar a escola e, assim, ela consegue manter um bom ambiente escolar sem gastar recursos próprios

²¹ Para Spink, Tavanti e Matheus (2015): “[Conectividade] refere-se às relações duradouras que ampliam as possibilidades de ação. Ao conectar uma casa à rede de água, de esgoto, ou a rede de eletricidade, ao trazer alguém novo dentro de um círculo de amigos, ao ajudar trabalhadores públicos de áreas diferentes a discutir problemas comuns, junta-se partes e ampliam-se horizontes e coletividades. Conectar – juntar A com B – não somente alonga as possibilidades de ação, esticando redes para lugares novos, mas também, adensa as possibilidades existentes. Neste sentido, conectividade é uma característica fundamental de qualquer comunidade e um aspecto importante da sua capacidade de responder e resistir.” (p.9)

Esse tipo de prática foi encontrado em várias escolas. **Quase todas as escolas visitadas estabeleciam vínculos de parceria com membros da comunidade escolar, conseguindo aumentar os recursos** sem ter que pedir verba diretamente para as Secretarias. Uma das práticas mais comuns é a utilização da rede de parceiros para **mitigar situações de vulnerabilidade** percebidas no ambiente escolar. Foram dezenas de casos relatados em que a escola se cotizou para oferecer cesta básica, roupas ou outras doações para famílias de alunos que passavam por necessidades. É também comum que os gestores mobilizem suas redes para conseguir empregos ou estágios para seus alunos. Em uma escola de São Bento do Sul, a diretora descobriu que um de seus alunos adolescentes estava abusando das drogas e tinha abandonado a escola. Ela conversou com uma lanchonete local e conseguiu um emprego para ele, que acabou voltando para a escola.

Nem todos os parceiros das escolas são iguais, então é importante diferenciar os tipos que encontramos na nossa pesquisa. Por isso, vamos diferenciar dois grandes grupos de atores: os que fazem parte de uma instituição pública e os que pertencem à esfera privada e sociedade civil.

No primeiro grupo, estão os **órgãos públicos**, que constituem a rede de proteção social. Esta rede é formada por outras escolas, outras secretarias (como Saúde e Assistência Social), Conselho Tutelar, Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente bombeiros e polícia militar, entre outros. Na pesquisa, vimos que muitas escolas estabelecem parcerias efetivas com outros órgãos públicos e passam a integrar o sistema de garantia dos direitos da criança e do adolescente. Por exemplo, em Goiás, uma escola acionou o apoio da polícia militar, que disponibilizou a Ronda Escolar para acompanhar a entrada e saída da escola; em Americana, a escola estreitou o relacionamento com o Conselho Tutelar e Assistência Social para o encaminhamento de casos de vulnerabilidade.

O papel das escolas na rede de proteção será melhor explorado na próxima seção (nível da rede); nesta seção (nível da comunidade) nós vamos dar mais ênfase para o segundo grupo de atores, dos quais fazem parte:

- **Universidades:** em Juazeiro do Norte, uma das escolas fez parceria com uma universidade da região para a oferta de reforço escolar gratuito no contraturno. Essas parcerias podem ser um gancho para a realização de reuniões de pais mais interessantes, por exemplo, quando algumas escolas trazem psicólogos e nutricionistas para falarem com os pais.
- **Setor privado:** Rotary e associações comerciais oferecem doações para escolas, como visto em Goiás. Em São Bento do Sul, um supermercado doou salsichas para a realização da festa junina da escola.
- **Fundações:** em Juazeiro do Norte, a rede contou com o apoio da Fundação Lemann para a estruturação de suas políticas; em Goiás, a rede contou com o apoio da Fundação Itaú Social.
- **OSCs:** trazem atividades culturais e esportivas para as escolas, como aula de capoeira, karatê, futebol, música e dança, entre outras. Em Goiás, uma escola fez parceria com uma OSC local para a oferta de cursos de capacitação produtiva para os pais.
- **Instituições religiosas:** em São Bento do Sul, a escola costuma utilizar o salão da igreja local para a realização de eventos e festas.
- **Professores voluntários:** em uma escola em Goiás, são os professores que conseguem boa parte dos recursos que aportam para a escola, especialmente os relacionados aos projetos especiais que desenvolvem. Por exemplo, conseguiram parcerias com o Senac para a execução de projetos de empreendedorismo e com uma empresa de engenharia para reformar a quadra.
- **Pais voluntários:** em muitas escolas, os pais se engajam na conservação e melhoria do espaço. Em São Bento do Sul, cada sala de aula foi pintada por dois pais voluntários que tinham filhos naquela turma, ou seja, os pais pintam a sala de aula dos próprios filhos. Isso potencializou os laços entre escola e famílias.
- **Alunos voluntários:** também se mobilizam para melhorar a escola. Muitos participam de atividades de manutenção ou oferecem aulas de reforço aos mais novos.
- **Associação de Pais e Professores/ Mestres (APP/ APM):** fundamental para o levantamento de recursos para as escolas. Em diversos casos, as reformas e melhorias das escolas eram financiadas com o dinheiro das doações dos pais e também com a realização de eventos para a comunidade.

Em São Bento do Sul, uma escola levanta recursos da seguinte forma: criam bilhetes nominais e mandam para os pais pedindo doações. “Pra pintar a escola precisamos de 10 mil reais, só pra pintar por fora.” Então o que mandamos pros pais? Mandamos um envelope com um bilhete bem carinhoso, explicando que eles podem colocar a quantia que quiserem no envelope. De mês em mês, a gente vai comprando tinta. E pra pintar a escola temos um grupo de voluntários de quase 30 pessoas, que [nos] inclui, nossos namorados, maridos, professores, amigos, alunos. Já conseguimos levantar um bom dinheiro e temos bastantes parceiros.” (diretora) Assim, o voluntariado é mais um dos recursos que as escolas podem mobilizar a seu favor.

Apesar dos bons exemplos, fica a dúvida sobre até que ponto é função da escola levantar recursos para sua própria manutenção e conservação. De fato, muitos pais problematizam que garantir verbas para a manutenção das escolas é função do governo local, e não da comunidade escolar. Mas, dada à falta de verbas ou questões relacionadas à gestão dos recursos, as escolas acabam assumindo esse papel para conseguirem manter um ambiente agradável para os alunos e professores. Seja como for, olhar para o papel do território e dos atores (e potenciais parceiros) que nele transitam é fundamental para pensar a relação entre escola e comunidade.

6.3. Nível da rede

Existe uma certa dificuldade, por parte das redes, em implementar políticas estruturadas de aproximação família-escola. E não porque não achem importante: pelo contrário, todas entendem a importância de aproximar as famílias do ambiente escolar e percebem uma clara melhoria de desempenho quando isso acontece. Mas, no dia a dia, acabam tendo que lidar com limitações como falta de verbas, falta de apoio técnico ou resistência de atores do sistema.

Percebemos que **as boas iniciativas são aquelas que são parte estruturante do trabalho da rede**, como no caso de Juazeiro do Norte, em que a política de aproximação com as famílias é um dos eixos norteadores do trabalho da Secretaria. Outras, como Resende, possuem um discurso que prioriza a autonomia das escolas e preferem atuar de forma a apoiar as iniciativas já existentes, sem criar uma política própria. Esse mesmo discurso foi ouvido em algumas escolas visitadas: preferem criar suas próprias iniciativas do que seguir as diretrizes da rede.

Seja como for, o que aprendemos é que as redes precisam encontrar um equilíbrio entre dar total autonomia para as escolas – o que significa que muitas podem simplesmente não fazer nenhum tipo de aproximação com as famílias – ou “engessar” muito as atividades propostas – que poderia levar a dificuldades de adaptação a cada contexto escolar. Assim, cabe a cada rede avaliar se precisa intervir mais ou menos e de que forma. Em São Bento do Sul, vimos um modelo interessante: a rede oferece para as escolas um “cardápio” de projetos que elas podem escolher, mas exige que todas desenvolvam pelo menos quatro projetos.

O importante é que as redes tenham algum tipo de “intencionalidade”, como diria um gestor entrevistado em Goiás. Para ele, esse conceito significa reforçar a importância da escola trabalhar essa questão, colocando-a na sua pauta diária. Além disso, defende que essas práticas sejam incorporadas ao dia a dia da escola e integradas no planejamento escolar – por exemplo, por meio do estabelecimento de metas e compromissos claros.

Muitas vezes, boas políticas não precisam de grandes recursos e investimentos, mas **utilizam recursos simples** que já estão disponíveis em uma comunidade, como escutar ou criar espaços de troca. Além disso, vimos muitos casos de sucesso que começaram em pequenos contextos e depois foram expandidos para toda a rede. Assim, as redes podem simplesmente utilizar o conhecimento acumulado que já possuem, basta mapeá-lo.

Princípios para uma boa atuação das redes

Os casos mais eficazes que mapeamos são os que incorporaram no seu trabalho os seguintes princípios:

- **Valorização da família na escola:** o primeiro passo para melhorar a relação família-escola é colocar a questão como prioridade da atuação da rede.
- **Adoção de metas claras:** o segundo passo é incorporar essa diretriz no planejamento das ações, seja da rede, seja das escolas. Como já mencionado, em Juazeiro do Norte a meta “Família da Escola” compõe um dos três eixos de atuação da rede. Já em Goiás, a rede incorporou as práticas de aproximação com as famílias dentro do sistema de tutoria que acompanha as escolas.
- **Foco em gestão:** diversos estudos²² indicam que uma boa gestão tem resultados diretos sobre aprendizagem. Assim, vimos que as redes mais eficazes eram aquelas que possuíam forte investimento em gestão e capacitação de pessoas. Juazeiro do Norte é uma das redes que coloca gestão como um dos eixos de atuação a serviço da aprendizagem dos alunos.
- **Intersetorialidade:** a forma como o Estado se estrutura incentiva que cada setor entregue suas políticas separadamente. Porém, é preciso um esforço para que os setores conversem e atuem juntos, especialmente em territórios vulneráveis.
- **Olhar para especificidades:** em contextos complexos, não é mais possível oferecer os mesmos serviços para todas as famílias, as redes têm que trabalhar na chave da diversidade, promovendo ativamente políticas de combate à vulnerabilidade e desigualdades.

O que as redes podem fazer

Esta seção tem como objetivo sintetizar os principais aprendizados que obtivemos com as redes de ensino. De fato, foram muitas as iniciativas que promovem uma boa aproximação da família com a escola. As redes mais bem-sucedidas na aproximação com as famílias são aquelas que:

1. Trabalham a partir de evidências;
2. Criam sistemas de monitoramento, avaliação e incorporação das aprendizagens das ações;
3. Monitoram indicadores educacionais;
4. Capacitam professores e corpo gestor para lidar com as famílias;
5. Desenvolvem ações para trabalhar vulnerabilidades e desigualdades;
6. Provêm recursos e infraestrutura necessários para atrair pais para a escola;
7. Selecionam e formam bons diretores;
8. Estabelecem formas de contratação que favorecem a permanência dos profissionais na escola;
9. Incentivam projetos e ações transversais;
10. Apoiam as escolas na promoção de um bom clima escolar.

Trabalham a partir de evidências

O primeiro passo antes de realizar qualquer tipo de planejamento ou intervenção é fazer um diagnóstico da situação inicial. Algumas redes e escolas tiveram essa iniciativa logo no início da gestão: em São Bento do Sul, uma escola realizou um diagnóstico da situação socioeconômica das famílias; e em Juazeiro do Norte, a nova gestão fez um diagnóstico dos resultados educacionais logo que assumiu. Isso é importante porque permite trabalhar com base e evidências e traçar estratégias para públicos específicos – por exemplo, identificar quais pais precisam de maior atenção e apoio da escola.

Infelizmente, percebemos que muitas vezes falta capacidade técnica às Secretarias para implementarem essas ações. Assim, parcerias com universidades e centros de pesquisa foram algumas das soluções encontradas. Por exemplo, em Americana, a rede fez parceria com uma universidade local para a produção e disseminação de informações sobre o território, que foram incorporadas pela própria rede depois.

²² Ver Abrucio (2010), Dobbie e Fryer (2013), Branch (2013), Liberto, Schivardi e Sulis (2015).

Criam sistemas de monitoramento, avaliação e incorporação das aprendizagens das ações

- **Monitoramento:** os modelos mais efetivos são aqueles que cobram e acompanham o cumprimento dos compromissos estabelecidos pelas escolas. Como já mencionado, em Goiás, a rede incorporou a política no sistema de tutoria da rede. Já em Juazeiro, os fiscais do PEI acompanham mensalmente a execução do programa.
- **Avaliação:** nenhuma das escolas ou redes visitadas possuía sistemas estruturados de avaliação das iniciativas. Este pode ser um dos próximos passos para aquelas que já estão com o programa em andamento.
- **Incorporação dos aprendizados:** conhecemos várias experiências onde os aprendizados fluíam dentro das redes e das escolas. Um exemplo é o caso de Goiás, que realizou diversas rodas de conversa entre os gestores escolares para mapear e sistematizar as práticas de aproximação que já realizavam. Outros casos estão em Juazeiro do Norte e Rio Branco, onde as rodas de conversa entre funcionários, pais e comunidade também tinham o efeito de criar fluxos de aprendizado mútuo. Isso significa, na prática, a possibilidade de se adaptar a linguagem, metodologias e conteúdos utilizados em sala de aula e até a construção do planejamento das atividades da escola.

Enfatizamos a importância de se fazerem registros das experiências, sob a forma de atas, fotos, entrevistas, questionários, planilhas, relatórios e muitas outras formas que podem prover dados para futuras avaliações.

Monitoram indicadores educacionais

As escolas podem se aproximar das famílias em função de melhorarem os indicadores educacionais, especialmente quando falamos de evasão. De fato, foram muitos os casos onde a escola acabou “resgatando” alunos que tinham evadido, principalmente por meio da busca ativa e conversas com a família. Porém, para que isso ocorra é preciso haver um sistema de monitoramento das faltas e um fluxo claro de encaminhamento dos problemas detectados.

Em São Bento do Sul, a rede trabalha com o programa Apoia, do Ministério Público Estadual, que instituiu um programa obrigatório de acompanhamento de faltas. Em outras redes também vimos sistemas parecidos. Porém, em algumas isso ainda é feito de forma pouco estruturada, com os professores e gestores descobrindo “por meio de conversas” que determinado aluno está faltando. Ora, não dá para melhorar indicadores educacionais se não houver uma política estruturada para o acompanhamento desses casos. Cabe às redes ajudarem as escolas a estruturarem estes sistemas.

Capacitam professores e corpo gestor para lidar com as famílias

As capacitações devem focar em:

- **Superação das concepções sobre as famílias:** como vimos, uma das maiores dificuldades na interação família-escola é o choque entre a cultura familiar das camadas populares e a cultura escolar, dada como universal pelos agentes escolares. Assim, as redes precisam promover um trabalho sistemático, nas suas formações e capacitações, de superação de alguns mitos sobre a realidade dessas famílias – por exemplo, o mito de que elas não se importam com a escolarização dos filhos. Em Rio Branco, a experiência do Programa Liga pela Paz Família promoveu essa aproximação. Em Americana, o TEIP também ofereceu formação para gestores e professores com esta função.
- **Aceitação de uma realidade diversa:** dentre os preconceitos comuns aos professores e corpo gestor, está a dificuldade de aceitar configurações familiares diversas ao que é considerado “ideal”. As formações precisam enfatizar a necessidade de sairmos de um modelo normativo de família e aluno e abraçarmos os alunos “reais”.
- **Revisão da própria posição de interlocutor:** muitas vezes, os agentes escolares assumem uma posição hierárquica na interlocução, como se fossem detentores de uma posição cultural superior à das famílias. Na verdade, as famílias precisam ser reconhecidas como detentoras de seus saberes e práticas legítimas, ainda que não sejam esses os saberes e práticas típicos da cultura escolar.
- **Incorporação do contexto dos alunos no projeto pedagógico:** as escolas precisam ser apoiadas sobre como incorporar os aprendizados sobre os contextos em suas práticas escolares. Esses aprendizados podem tomar forma de mudanças na linguagem, método ou conteúdos ensinados, mas também orientar ações de apoio a alunos com dificuldades de aprendizado, evasão ou que enfrentam situações socioeconômicas adversas. Também podem alterar a comunicação com as famílias e a comunidade e os espaços de participação dentro da escola.

Desenvolvem ações para trabalhar vulnerabilidades e desigualdades

- **Aceitação e entendimento dos papéis:** quer queiram, quer não, as escolas acabam tendo que lidar com diversos problemas de vulnerabilidade no território. Para além de trabalhar aspectos pedagógicos, elas precisam compreender que seu papel também é lidar com essas questões. Assim, a rede precisa trabalhar junto às escolas para que haja um alinhamento de funções, protocolos claros e integração com outras organizações que possam dar suporte à escola. Aqui, o conceito de **intersectorialidade**²³ é fundamental: como ela não consegue (e nem deve) resolver todos os problemas do território, ela tem que articular com outras organizações (como Conselho Tutelar, Saúde e Assistência Social) para encaminhar esses casos. De fato, as escolas já fazem parte de uma rede, como mostram as diretrizes do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA)²⁴. Porém, ainda é difícil para muitas escolas se relacionarem com outras organizações públicas ou mesmo se enxergarem como uma parte integrante da rede de proteção social, que fica mais frágil sem o engajamento da educação... Assim, é necessário promover a formação de uma rede de proteção integrada entre as escolas e outros órgãos públicos. As melhores experiências vistas na pesquisa são aquelas que conseguem criar fluxos perenes de relacionamento dentro da rede de proteção.
- **Sistemas de identificação e encaminhamento de casos de vulnerabilidade:** em São Bento do Sul, a rede conta com uma equipe multifuncional composta por uma psicóloga, uma psicopedagoga, uma fonoaudióloga e uma assistente social. Juntas elas trabalham com os casos de vulnerabilidade encaminhados pelas escolas. Na prática, infelizmente, os profissionais acabam sobrecarregados e nem sempre conseguem atender toda a demanda. Além disso, ouvimos muitas reclamações de que os casos são encaminhados para a rede e não há retorno para a escola, que fica sem saber o que aconteceu.
- **Apoio às escolas em contextos vulneráveis:** em muitos contextos de violência, muitas escolas têm seu escopo de atuação bastante limitado e não conseguem resolver, sozinhas, os problemas impostos pelo território. Em uma escola em Goiás, após seguidas ocorrências de mortes, ameaças e agressões dentro e fora da escola, a relação da diretora com a comunidade era pautada pelo medo e insegurança e a diretora se sentia incapaz de manejar esse tipo de situação. Por exemplo, durante uma festa junina aberta para a comunidade, ela constatou o uso de drogas dentro da escola, mas não teve coragem de conversar com os alunos por medo de represálias; em outro episódio, em que um aluno sofria ameaças, ela se trancou na escola e ligou para a polícia, incapaz de controlar a situação sozinha. Isso nos traz duas reflexões: a primeira, sobre os critérios de seleção, formação e alocação dos diretores escolares – fica a dúvida se a escola não precisa de um outro perfil de gestor; a segunda, de que a rede precisa também apoiar a escola em seus contextos específicos, por exemplo ajudando na articulação de serviços que possam garantir a segurança da escola.

Provêm recursos e infra necessários para atrair pais para a escola

- **Infraestrutura:** as escolas precisam de uma infraestrutura mínima para realizarem a aproximação com os pais. Como a escola vai ligar para as famílias se não possui telefone? Em muitas escolas, as ligações eram feitas do celular dos gestores, que usavam o próprio salário para pagar a conta. As redes precisam estar atentas ao fornecimento de infraestrutura que facilite essa aproximação.
- **Eventos e festas:** são fundamentais para a aproximação com as famílias, mas precisam de verbas para ocorrerem.
- **Projetos:** também facilitam a interação com as famílias e ainda trabalham aspectos pedagógicos. Porém, muitos envolvem a compra de materiais especiais, viagens ou passeios.

Mesmo que as redes não disponham de recursos para efetivar todas estas demandas, elas podem orientar as escolas a buscarem recursos em suas comunidades ou por meio de parcerias – ou seja, fomentando a conectividade entre os atores do território. Em São Bento do Sul, a rede incentivou as escolas a procurarem verbas junto ao governo federal (como o Programa Alfabetização na Idade Certa) e entidades da sociedade civil (como o Movimento Santa Catarina pela Educação). Por fim, a rede pode também atuar selecionando gestores escolares que tenham este perfil articulador, como veremos abaixo.

²³ Intersetorialidade seria a relação entre os diversos setores governamentais (exemplo: Educação, Saúde, Assistência Social, entre outros) na busca de soluções para problemas complexos. Em outras palavras, ocorre quando os setores trabalham juntos e se articulam. Para mais estudos, ver Junqueira (2000) e Cunill-Grau (2013).

Selecionam, formam e acompanham bons diretores

Um bom diretor impacta e muito os resultados educacionais. São vários os estudos que indicam que a forma como os diretores são selecionados influencia diretamente o desempenho escolar²⁵. Isso porque são eles que integram todas as dimensões do trabalho pedagógico. Não existe um modelo ideal de seleção de diretores – mas, de forma geral, a indicação política está relacionada aos piores resultados, enquanto os métodos que misturam critérios meritocráticos com participação da comunidade vêm constituindo boas experiências. Assim, é preciso selecionar gestores que possuam boa capacidade de liderança e articulação comunitária²⁶.

Na nossa pesquisa, vimos que as escolas com melhores resultados são **as que tem gestores mais engajados com a comunidade, pois são os que conseguem articular parceiros e trazer recursos para a escola.**

Por exemplo, em Goiás, temos o caso de uma diretora que articula uma rede extensa de parceiros e conseguiu equipar a escola apenas utilizando suas redes pessoais. Já em Juazeiro, a rede selecionou as escolas mais vulneráveis para participarem do PEI e ofereceu formação para que os diretores implementassem o projeto. Estes diretores, então, passaram a atuar como articuladores do território, construindo uma relação diferenciada com a comunidade.

Infelizmente, em muitas redes ainda predominam os critérios meramente políticos para a seleção dos gestores, em detrimento de critérios meritocráticos. Segundo alguns diretores, isso é prejudicial pois confere insegurança à comunidade escolar, já que nunca se sabe se o diretor vai continuar no cargo quando mudar a gestão. Cabe às redes fazerem um trabalho de revisão de seus critérios de seleção e alocação de gestores.

Estabelecem formas de contratação que favorecem a permanência dos profissionais na escola

Estabelecer vínculos entre pessoas demanda tempo e uma expectativa de continuidade. Para que uma relação floresça, os atores envolvidos – pais, gestores, professores e alunos – precisam ter espaços perenes de convivência harmoniosa. Em uma situação como a de Resende, onde cada professor tem múltiplos vínculos profissionais, o estabelecimento de vínculos na escola se torna um desafio. Um exemplo de como isso afeta a relação com as famílias são as escolas que não conseguiam flexibilizar o horário da reunião de pais porque os professores não podiam ficar além de seu horário. Assim, é importante que as redes considerem a relevância de constituir formas de contratação que favoreçam a permanência dos profissionais na mesma escola.

Incentivam projetos e ações transversais

Projetos transversais são eficientes na integração entre escolas e a comunidade porque atuam sobre o cerne do trabalho escolar, que é o aprendizado. São inúmeros os exemplos que vimos de projetos educativos interessantes. As redes podem incentivar a criação e disseminação dos projetos por meio de parcerias com universidades, centros comunitários, Sistema S, setor privado e terceiro setor. Além disso, podem também incorporar esses projetos nas diretrizes da Secretaria, incentivando ou cobrando que as escolas executem pelo menos alguns. Porém, devem também estar atentas ao fornecimento dos recursos para que estes se efetivem.

Apoiam as escolas na promoção de um bom clima escolar

Como vimos, uma escola integrada internamente é uma escola integrada com a comunidade e os pais.

Assim, é fundamental que a promoção de um bom clima escolar seja vista como parte importante do trabalho das escolas e das redes. Muitas escolas já possuem práticas eficazes de construção de um bom clima escolar, então as redes podem apoiá-las simplesmente promovendo espaços de troca em que as escolas possam aprender uma com as outras. Porém, apenas isso não é suficiente. Uma vez que muitos dos problemas de clima escolar são oriundos de fatores externos à escola, como violência e vulnerabilidade do território, as redes podem também atuar promovendo uma maior conectividade no território, ajudando a garantir segurança e encaminhamento para casos de vulnerabilidade.

²⁵ Ver Oliveira e Carvalho (2015); Luck (2011); Biondi e Felício, 2007.

²⁶ Marioni et al (2014); Oliveira e Carvalho (2015); Oliveira e Waldhelm (2016).

A importância da articulação (e seus diversos níveis)

Ao longo do estudo enfatizamos, em diversos momentos, a importância dos atores e instituições se conectarem. Foram dezenas de exemplos no sentido de mostrar que, **quando as pessoas se conectam, cria-se um fluxo positivo de informações e recursos.**

É importante diferenciar os tipos de conexão que existem, por isso vamos retomar (e dar ênfase) a alguns termos que apareceram no relatório. São eles: **integração, conectividade e intersetorialidade.**

Integração

Usamos quando falamos de ações que ocorrem no nível da escola, ou seja, quando professores se conectam com alunos ou quando estes conversam entre si. A boa integração interna ajuda na identificação e encaminhamento dos alunos que precisam de atenção especial por parte da escola. Como vimos anteriormente, isso pode ocorrer em espaços institucionalizados (como conselhos de classe, grêmio estudantil) ou em espaços informais, nas rotinas escolares.

A integração interna da escola é o primeiro passo para a integração com as famílias, comunidade e outros setores. **As redes podem contribuir para este processo construindo políticas que favoreçam o bom clima escolar e apoiando as escolas que estão em contextos de vulnerabilidade. Também precisam pensar se as formas de contratação oferecidas pela rede promovem ou não a integração escolar:** vimos que redes com formas muito fragmentadas (com múltiplos contratos e carga horária reduzida) promovem a desconexão.

Conectividade

Ocorre entre organizações de um mesmo território, mas no nível dos indivíduos. Por exemplo, é quando a escola se conecta com o posto de saúde, ou quando as assistentes sociais fazem uma visita às escolas e conversam com os alunos. A conectividade importa porque ela tem um forte caráter territorial, ela vincula quem está perto e faz parte daquela comunidade – mas também pode haver conexão entre escolas da mesma rede, por exemplo.

As redes podem apoiar as escolas promovendo a troca de aprendizado entre elas. De fato, esta é uma das grandes demandas das escolas: aprender uma com as outras. **Também podem apoiá-las capacitando-as para articular outros atores do território.** Assim, é preciso que as redes de ensino tenham um olhar direcionado para as especificidades dos territórios e que proponham ações para fortalecer os laços comunitários nas regiões mais vulneráveis.

Intersectorialidade

Por fim, a intersectorialidade ocorre entre organizações, mas no nível institucional. Um exemplo é quando a Secretaria de Educação se articula com a Secretaria de Saúde para a implementação de ações conjuntas. Dados os muitos problemas externos com que a escola tem que lidar, ações intersectoriais são importantes pois permitem melhorar o próprio trabalho da escola.

Contudo, a intersectorialidade ainda constitui um desafio. Em geral é preciso haver um poder executivo mobilizado que favoreça essa articulação e que sustente grupos de trabalho com representantes de várias áreas.

Em resumo, podemos dizer que **a integração, a conectividade e a intersectorialidade funcionam porque agem sobre os mecanismos de circulação de informações, bens e recursos humanos.** Assim, quanto mais as redes e escolas estejam integradas, conectadas e trabalhem a intersectorialidade, maior é a circulação e alocação de recursos, **tornando o sistema como um todo mais eficaz e potencializando resultados.**

7. Considerações finais

Este estudo teve como objetivo jogar luz à questão da relação entre famílias e escolas no Ensino Fundamental. Ao longo da pesquisa, conhecemos boas experiências de redes e escolas que estão implementando práticas inovadoras de aproximação com as famílias e que merecem ser disseminadas para que inspirem outras iniciativas.

E os aprendizados foram muitos: aprendemos que, quando escolas e famílias trabalham juntas, o resultado é uma potencialização dos resultados educacionais e um melhor aproveitamento dos recursos. De fato, muitas das iniciativas simplesmente utilizaram recursos que já existiam no sistema e os potencializaram a partir da criação de espaços de troca. Assim, percebemos que não é preciso “reinventar a roda”, mas trabalhar com o que já se tem. Porém, é preciso que haja uma intencionalidade da rede para que estas práticas se efetivem: não adianta deixar o primeiro passo nas mãos das escolas.

As melhores iniciativas são aquelas que buscam compreender e trabalhar a partir da realidade das famílias, ou seja, que abandonam visões ideais de família e aluno e buscam se adaptar à realidade tal como ela é. Elas buscam criar espaços de troca com as famílias e melhorar o conteúdo da comunicação, adaptando a linguagem e os métodos às necessidades da comunidade. Também entendem que é função da escola orientar as famílias e ajudá-las na escolarização dos filhos, tomando para si a responsabilidade de aproximar as famílias e os alunos da escola.

As escolas de sucesso também fazem esforços sistemáticos para criar uma escola unida, o que ajuda na integração com a comunidade. Aliás, integração e conectividade aqui são palavras fundamentais: elas explicam como muitas escolas conseguem tantos parceiros para realizar projetos, mesmo em contextos de poucos recursos.

Mas vimos também que as escolas precisam do apoio da rede para realizarem esse trabalho. Foram muitos os desafios que não conseguem ser resolvidos unicamente por elas. Assim, elas precisam de apoio institucional para se conectarem com outras organizações, ou seja, é preciso um esforço sistemático para se trabalhar em rede.

Os desafios ainda são muitos, mas com certeza podem ser superados enquanto houver empenho e muito trabalho em equipe. Ao apresentar bons casos de escolas e redes que estão melhorando sua relação com a comunidade, esperamos que este estudo sirva de inspiração para que outras redes e escolas consigam fazer o mesmo. Com certeza, todos sairão ganhando.

8. Referências bibliográficas

- ABRUCIO, F. Gestão escolar e qualidade da educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo, v.1, p.241-74, 2010.
- BIONDI, R.; FELÍCIO, F. *Atributos escolares e o desempenho dos estudantes: uma análise em painel dos dados do SAEB*. Brasília, MEC/SEF, 2008.
- BOURDIEU, P. Efeitos do lugar. In: BOURDIEU, Pierre (org.). *Miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997, p.159-66.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre (org.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997, p.481-6.
- BRANCH, G.; HANUSHEK, E.; RIVKIN, S. School leaders matter. *Education Next*, v.13, n.1, p.62-9, 2013.
- CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. *Interação escola-família: subsídios para práticas escolares*. Brasília: Unesco/MEC, 2009.
- CHARLOT, B. Pour le savoir, contre la stratégie. In: DUBET, F. (org.) *École, famille: le malentendu*. Paris: Éditions Textuel, 1997, p.59-78.
- CUNILL-GRAU, N. *A intersetorialidade nas novas políticas sociais: uma abordagem analítico-conceitual*. In: *Intersectorialidade nas políticas sociais: perspectivas a partir do programa Bolsa Família*. Brasília: IPEA, 2013, p.35-66.
- DA COSTA, Antônio Carlos Gomes. *Por uma pedagogia da presença*. Ministério da Ação Social, Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência, Governo do Brasil, 1991.
- DEAK, M. *O Bolsa Família no cotidiano: conexões e desconexões em um território vulnerável*. Dissertação de mestrado. Fundação Getúlio Vargas. Escola de Administração de Empresas de São Paulo, 2018.
- DOBBIE, W.; FRYER JR, R. Getting beneath the veil of effective schools: Evidence from New York City. *American Economic Journal: Applied Economics*, v.5, n.4, p. 28-60, 2013.
- ERNICA, M. Desigualdades educacionais no espaço urbano: o caso de Teresina. *Informe de Pesquisa*, São Paulo: Cenpec, n.5, out 2012.
- HERRÁN, C. G. (2010). *Melhores práticas em escolas do ensino médio do Brasil*. Brasil: Inter-American Development Bank.
- JUNQUEIRA, L. Intersectorialidade, transectorialidade e redes sociais na saúde. *Revista de Administração Pública* 34.6, p.35-45, 2000.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Trad. Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefer. São Paulo: Ática, 1997.
- LIBERTO, A. D.; SCHIVARDI, F.; SULIS, G. Managerial practices and student performance. *Economic Policy*, The Oxford University Press, v.30, n.84, p.683-728, 2015.
- LÜCK, H. Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares. *Estudos & Pesquisas Educacionais* 2, p.152-76, 2011.
- MALOUTAS, T. Efeitos de vizinhança e desempenhos escolares. In: VAN ZANTEN, Agnès (org.). *Dicionário de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MARIONI, L.; FREGUGLIA, R. S.; COSTA, A. B. M. Impacts of school management on educational development: a longitudinal analysis from the teacher's perspective. ANPEC, 2014.
- OLIVEIRA, A. C.; CARVALHO, C. P. Gestão Escolar, Liderança do Diretor e Resultados Educacionais no Brasil. 37ª Reunião Nacional da ANPED. Florianópolis: UFSC, 2015
- OLIVEIRA, A. C.; WALDHELM, A. P. S. Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v.24, n.93, p.824-44, 2016.
- SPINK, P.; TAVANTI, R.; MATHEUS, T. Vulnerabilidade Institucional e a falta de conectividade em M'Boi Mirim. Série Documentos de Trabalho, 2015. Disponível em: <<http://ceapg.fgv.br/m-boi/documentos-trabalho>>. Acesso em: 13 out 2018.
- RIBEIRO, L. C. Q; KAZTMAN, R. A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital/Faperj; Montevidéu, Uruguai: IPPES, 2008.
- ROSENTHAL, R; LENORE, J. Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development, Rinehart and Winston, 1968.
- UNESCO/OREALC. Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana. Coordinación: Rosa Blanco e Mami Umayahara. Santiago: Orealc, 2004.
- VIANA, M. J. B. As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. *Educ. Soc.*, Campinas, v.26, n.90, p.107-25, jan/abr 2005.
- VIEIRA, P. Trabalho e Pobreza no Brasil entre Narrativas Governamentais e Experiências Individuais. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2017.

Iniciativa



www.itausocial.org.br

Realização



Parceria

