

**ROSANI SIQUEIRA**

**A PARTICIPAÇÃO NAS ESCOLAS:  
UM CURRÍCULO PARA AS FAMÍLIAS?**

**Belo Horizonte**  
**Faculdade de Educação da UFMG**  
**2007**

**ROSANI SIQUEIRA**

**A PARTICIPAÇÃO NAS ESCOLAS:  
UM CURRÍCULO PARA AS FAMÍLIAS?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marlucy Alves Paraiso

**Belo Horizonte**  
**Faculdade de Educação da UFMG**  
**2007**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Dissertação intitulada **A participação nas escolas: um currículo para as famílias?** de autoria de **Rosani Siqueira**, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marlucy Alves Paraiso – Orientadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Adriana Maria Cancelli Duarte

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Tania Freitas Resende

Belo Horizonte, 2007

Para a comunidade escolar Cruzeiro do Sul, onde tudo começou.

Para Wanderson, Gabi e Luiz.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos e a todas que me acompanharam e auxiliaram nesta etapa de minha vida profissional. Agradeço, em especial:

À minha orientadora Marlucy Alves Paraiso, pela orientação cuidadosa, carinhosa e presente que me ensinou passo a passo como ser uma pesquisadora e me apresentou uma forma diferente de compreender a educação.

À Graça e à Ana Paula, por cuidarem tão bem de Gabi e de Luiz, permitindo, assim, que eu pudesse cumprir essa tarefa com tranquilidade.

Às amigas do grupo de estudos e pesquisas em currículo e culturas (GECC), Clara, Clarissa, Daniela, Danielle, Maria Carolina, Renata, Shirlei e Vandiner, que estiveram presentes corrigindo meus textos, dando valiosos conselhos e me incentivando, bem como por possibilitarem deliciosas tardes de relaxamento com boas leituras, chocolates e boa prosa.

Às amigas, Ana Cláudia, Carmen, Consuelo, Flávia, Giovana, Gleice, Kathiucia, Madalena, Neila e Rejane, pelas palavras de carinho e constante incentivos, tão importantes nos vários momentos de crise, e pela valiosa contribuição ao assumirem, por várias vezes, minhas tarefas como professora e pedagoga, permitindo que eu pudesse me dedicar ao mestrado.

Aos pais, mães e profissionais da educação que gentilmente aceitaram fazer parte deste estudo.

À minha mãe, por ser presença forte me ensinando que há sempre esperança.

Ao meu pai, por ter me ensinado desde muito cedo a saborear a vida por meio da leitura.

Às minhas irmãs, Aline, Cecília, Patrícia, Simone e Viviane; aos cunhados, Leonardo e Vinicius; aos sobrinhos, Leozinho e Victor, e sobrinhas, Carol, Karen e Sophia, por proporcionarem momentos de alegria, lembrando-me sempre do que realmente importa na vida.

À minha segunda família (Alexandre, Cláudia, Erica, Inês e Wesley), pelo estímulo e calorosa acolhida, sempre.

Ao Wanderson, por ser o homem maravilhoso que é.

À Gabriela e ao Luiz, por modificarem constantemente minha vida, transformando-a em uma deliciosa aventura.

[...] estou procurando, estou procurando. Estou tentando entender. Tentando dar a alguém o que vivi e não sei a quem, mas não quero ficar com o que vivi. Não sei o que fazer do que vivi, tenho medo dessa desorganização profunda [...]. A isso prefiro chamar desorganização, pois não quero me confirmar no que vivi – na confirmação de mim eu perderia o mundo como eu o tinha, e sei que não tenho capacidade para outro.

Se eu me confirmar e me considerar verdadeira, estarei perdida porque não saberei onde engastar meu novo modo de ser – se eu for adiante nas minhas visões fragmentárias, o mundo inteiro terá que transformar para eu caber nele.

(LISPECTOR, 1977.)

## RESUMO

Nesta dissertação, estuda-se o funcionamento do discurso da participação das famílias em duas escolas da Rede Municipal de Betim Minas Gerais. Por meio de uma pesquisa empírica realizada em duas escolas (em que foram coletados diferentes textos que tratam da participação das famílias na escola, realizadas observações das mais diferentes práticas de participação nelas existentes e feitas entrevistas com familiares e funcionários/as das duas escolas), são mostradas as diferentes estratégias usadas na escola tanto para fazer a participação funcionar, como para co-responsabilizar funcionários/as e familiares pela resolução dos problemas escolares. Para a análise, foram utilizados alguns conceitos retirados da obra de Michel Foucault, tais como *poder, governo e discurso*. Neste estudo discute-se, então: o modo como a participação das famílias nas escolas tem sido estudada por pesquisadores/as brasileiros/as, o tipo de material de participação que circula nas duas escolas pesquisadas (a saber: materiais publicitários – revistas, jornais, convites e murais; materiais instrucionais – textos explicativos sobre o funcionamento de programas como Conselhos Escolares, Escola Aberta e Colegiado; e institucionais – leis, decretos e portarias), os eventos promovidos pelos/as profissionais das duas escolas às famílias e o que pensam profissionais das duas escolas pesquisadas e familiares dos/as alunos/as. A análise desse material mostra a força dos discursos psicológicos e jurídicos nas práticas da participação, evidencia como as técnicas afetivas, responsabilizadoras e avaliadoras são fundamentais para o funcionamento do discurso da participação nas escolas investigadas, bem como apresenta todas as divisões feitas pela participação e criação de um currículo para as famílias que visa orientá-las a cuidar de si mesmas, controlar seus filhos e participar ativamente da vida escolar deles. O argumento geral desenvolvido na dissertação é de que o discurso da participação das famílias nas escolas pesquisadas funciona como uma estratégia de governo para convencer os/as responsáveis dos/as alunos/as da importância de acompanharem a vida escolar de seus/suas filhos/as. Além disso, esse discurso também investe nos(as) profissionais das escolas para mobilizá-los/as, fazendo com que se envolvam com aspectos escolares para além da sala de aula.

## ABSTRACT

In this dissertation, the functioning of discourse on the participation of families in two public schools belonging to Betim Public School District, Minas Gerais is studied. By means of empirical research conducted in two schools (in which two different texts that deal with the participation of the families in the school were collected, observations of the most different practices in family participation within the schools were made, and interviews of families and school employees were conducted), the different strategies used by each school are clearly shown in terms of how the participation works as well as how employees and family members are held co-responsible for solving school problems. The analysis was made by using some of the concepts taken from the work of Michel Foucault, such as *power, government, and discourse*. This study then discusses the manner in which family participation in the schools has been studied by Brazilian researchers, the type of participation material that circulates in the two researched schools (namely, advertising materials – magazines, newspapers, invitations, and murals, instructional materials – explanatory texts about the performance of programs like School Boards, Open Schools and Commissions; and institutional proclamations– acts, decrees, and administrative rulings), events promoted by professionals from both schools with respect to the families, and what the professionals, students, and families of both researched schools think. The analysis of this material shows the power of the psychological and juridical discourses in the practice of participation, evinces how the affective techniques, responsible supervisors, and evaluators are essential to the performance of discourse in participation in the researched schools, and presents all of the divisions made by the participation and creation of a curriculum for the families, which is aimed at providing them with orientation as to how to take care of themselves, control their children, and actively participate in their scholastic lives. The general argument developed in the dissertation is that discourse on the participation of families in the researched schools is a government strategy to convince students' parents or guardians of the importance of actively participating in the scholastic lives of their children. Moreover, this discourse also invests in the school professionals, mobilizing and encouraging them to demonstrate their commitment to education beyond the classroom.



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2 ESTUDOS EDUCACIONAIS BRASILEIROS SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA ESCOLA.....</b>	<b>17</b>
<b>2.1 O movimento Escola Nova: impulsor da participação das famílias nas escolas públicas do Brasil das primeiras décadas do século XX .....</b>	<b>19</b>
<b>2.2 A participação das famílias como controle social da escola pública .....</b>	<b>24</b>
<b>2.3 Participação das famílias na escola: (re)aparecimento da democratização da educação .....</b>	<b>25</b>
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>34</b>
<b>3.1 Discurso e verdade .....</b>	<b>34</b>
<b>3.2 Relações de poder .....</b>	<b>36</b>
<b>3.3 Biopoder e poder disciplinar .....</b>	<b>37</b>
<b>3.4 Governo .....</b>	<b>40</b>
<b>3.5 Governamentalidade .....</b>	<b>42</b>
<b>4 A PESQUISA NAS ESCOLAS.....</b>	<b>44</b>
<b>4.1 A escolha pela Rede Municipal de Ensino da cidade de Betim .....</b>	<b>44</b>
<b>4.2 As escolas pesquisadas .....</b>	<b>47</b>
<b>4.3 Procedimentos para coleta de dados nas escolas .....</b>	<b>50</b>
<b>5 O FUNCIONAMENTO DA PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NAS DUAS ESCOLAS INVESTIGADAS.....</b>	<b>55</b>
<b>5.1 A Psicologia do Desenvolvimento na participação das famílias na escola.....</b>	<b>56</b>
<b>5.1.1 A participação como condição para o bom desempenho dos/as alunos/as.....</b>	<b>57</b>
<b>5.1.2 O ensino às famílias da necessidade da não retenção do/a aluno/a e do respeito aos ritmos individuais. ....</b>	<b>61</b>
<b>5.2 O discurso jurídico-educacional na participação das famílias na escola.....</b>	<b>67</b>

5.2.1 <i>A participação das famílias como direito</i> .....	68
5.2.2 <i>A participação das famílias como dever</i> .....	75
<b>6 A PARTICIPAÇÃO NAS ESCOLAS: UM CURRÍCULO PARA AS FAMÍLIAS?</b> .....	84
6.1 Um currículo para instrumentalizar as famílias no cuidado com seus/suas filhos/as .....	85
6.2 Um currículo para ensinar as famílias a prevenir-se contra o risco social .....	92
6.3 Um currículo para proporcionar interação entre os familiares .....	99
<b>7 A ARTE DAS DISTRIBUIÇÕES E AS TÉCNICAS DE AVALIAÇÃO PARA FIXAR MODOS DE PARTICIPAR NAS ESCOLAS</b> .....	103
7.1 O “quadriculamento”: a distribuição espaço-temporal das tarefas e das atividades nas práticas de participação .....	104
7.2 As divisões generificadas nas práticas de participação .....	111
7.3 A avaliação dos outros, a auto-avaliação e autonarração nas práticas de participação.....	114
7.3.1 <i>Avaliação dos outros</i> .....	115
7.3.2 <i>Auto-avaliação</i> .....	121
7.3.3 <i>Autonarração</i> .....	124
<b>8 O SUJEITO PARTICIPATIVO E AS QUALIDADES DEMANDADAS</b> .....	129
8.1 O sujeito participativo comprometido .....	130
8.2 O sujeito participativo assistencialista .....	133
8.3 O sujeito participativo democrático .....	138
<b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	145
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	151
<b>ANEXOS</b> .....	163

## 1 INTRODUÇÃO

A participação das famílias na escola é tema freqüente de discussões nos estudos sobre a democratização da educação, a autonomia escolar, a gestão escolar participativa ou democrática e a escola cidadã.<sup>1</sup> Trata-se de um discurso que também tem sido insistentemente divulgado, como mostra Paraíso (2002), nas campanhas publicitárias e nos programas da mídia educativa brasileira.<sup>2</sup> Além disso, é tema recorrente nas políticas educacionais que, por meio de programas, projetos e campanhas governamentais, têm estimulado os/as profissionais das escolas a promover atividades para envolver e mobilizar as famílias a participar da vida escolar de seus/as filhos/as.<sup>3</sup> Esses discursos também circulam nas escolas públicas brasileiras de diferentes formas: por meio de material publicitário e instrucional (oficiais ou não),<sup>4</sup> em conversas dos/as educadores/as durante as reuniões pedagógicas, na construção do projeto político-pedagógico da escola e em reuniões destinadas a mães e pais.

Destaco o “Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares” para exemplificar como o tema da participação das famílias na escola tem circulado nos espaços sociais. Esse programa vem sendo desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) desde 2004, que utiliza diversas estratégias para divulgá-lo. Uma delas foi a propaganda divulgada pela televisão nos meses de outubro de 2005 a fevereiro de 2006, em que aparece o pugilista Popó<sup>5</sup> retornando à escola que estudou, agora, para participar ajudando a resolver problemas da escola e, assim, “melhorar a qualidade do ensino”. Popó convoca a todos/as para se envolverem nas questões escolares mediante participação nos Conselhos Escolares. Outra estratégia utilizada para divulgar o Programa foi a distribuição a todas as escolas públicas brasileiras de um material instrucional constituído por seis cadernos. O objetivo do MEC é “estimular a criação e a consolidação dos Conselhos Escolares já existentes”. (BRASIL, 2004a, p. 5) Além disso, o material foi pensado para orientar a implementação de um

<sup>1</sup> Cf. ABRANCHES, 2003; AZEVEDO, 2000; FONSECA, 1997; FREITAS, 2000; GADOTTI, 1994; HORA, 1994; LIBÂNEO, 2005; MACHADO, 2002; MARTINS, 2002; OLIVEIRA, 2000; PARO, 2001; ROSSI, 2001; SAVIANI, 1985; SPOSITO, 1990; TORRES, 2002; WITTMANN, 2000.

<sup>2</sup> Paraíso (2002, p. 100), analisa os discursos da mídia educativa brasileira sobre a educação escolar e constata que a participação na escola “é um enunciado recorrente no discurso da mídia educativa brasileira”.

<sup>3</sup> Cito como exemplo o material publicitário “O que ainda preciso saber sobre Colegiado?” Produzido pela Secretaria Municipal de Educação de Betim e distribuído às escolas municipais. Tendo como objetivo informar sobre as atribuições dos membros do Colegiado Escolar e com isso estimular familiares dos/as alunos/as e funcionários/as das escolas a participarem como membros do Colegiado Escolar. (BETIM, 2004)

<sup>4</sup> Cito como exemplo de material publicitário instrucional os Cadernos informativos sobre Conselhos Escolares publicados pelo MEC e distribuído a todas as escolas públicas brasileiras.

<sup>5</sup> Acelino Popó Freitas pugilista brasileiro campeão mundial de boxe.

Conselho Escolar nas escolas que ainda não o possuem e, também, para subsidiar “as secretarias de educação na realização de capacitação de Conselheiros escolares”. (BRASIL, 2004a, p. 5)

O “Dia Nacional da Família na Escola” é outro exemplo de campanha promovida pelo Governo Federal. Instituído em 1997, pelo então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, esse dia é destinado à formação de mães e pais sobre a organização pedagógica da escola e a importância do envolvimento deles/as na vida escolar de seus/suas filhos/as. Esses são incentivados a auxiliar seus/as filhos/as nos deveres de casa, nas pesquisas escolares, no gosto pela leitura e na compreensão de conceitos matemáticos básicos. (BRASIL, 1997) Essa campanha, assim como a campanha em que Popó aparece, também teve muita repercussão nas escolas públicas brasileiras. Primeiro, no momento de divulgação, que também envolveu propagandas televisivas, distribuição de material instrucional para as escolas e de um convite especial às famílias dos/as alunos/as. No dia D, como foi chamado, as escolas públicas de todo o Brasil deveriam estar mobilizadas para atender as famílias por meio de oficinas, palestras, salas de discussão, exibição de filmes, gincanas esportivas e atividades artísticas e culturais. Nesse dia, muitas escolas tiveram seus trabalhos divulgados pela televisão, por revistas pedagógicas e jornais de circulação nacional.

Nesses discursos, a participação da comunidade escolar é preconizada como um dos “pilares” (DAROS, 1999, p. 15) da democratização da educação, entendida como garantia de acesso, permanência e continuidade escolar. Isso significa possibilitar à comunidade escolar (alunos/as, educadores/as, pais/mães e demais funcionários de uma mesma unidade escolar) o direito à participação na escola, para definir como gastar as verbas que lhe são destinadas, escolher por meio do voto quem irá administrá-la, aprovar o calendário letivo, elaborar o Projeto Político-Pedagógico, avaliar o ensino e opinar sobre a organização administrativa, pedagógica e curricular da escola.

A constatação de que a participação das famílias na escola se torna cada vez mais solicitada, discutida e divulgada por órgãos governamentais, pela mídia, por pesquisadores/as brasileiros/as e por educadores/as, levou-me a tomá-la como objeto de estudo. Ao constatar a presença desse discurso em diferentes instâncias escolares bem como ao presenciar a certeza de educadores/as e pedagogos/as da necessidade de instituir a participação da família na escola, convencia-me cada vez mais da necessidade de compreender melhor esse discurso, suas bases e os argumentos que o sustentam.

Ao decidir-me por investigar o tema da participação das famílias na escola, portanto, estava escolhendo um objeto que sempre fez parte de minha vida profissional e que permeou muitas de minhas práticas como professora e pedagoga do ensino fundamental. Trata-se, também, de um discurso que várias vezes tomei como meu, ajudando a difundir seus lemas e suas “verdades”. Durante os treze anos em que trabalhei nas escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade de Betim, uma das minhas principais frentes de atuação foi na organização de atividades que promoviam a participação das famílias no cotidiano escolar. Isso era feito ora em momentos de tomada de decisões (como nas reuniões do Colegiado, do Conselho Pedagógico e nas Constituintes escolares), ora em momentos festivos e de exposição das atividades escolares (como nas festas promovidas pela escola, nas mostras de trabalhos realizados por estudantes e em palestras organizadas em parceria com outros órgãos municipais).<sup>6</sup> Além disso, nas escolas em que atuei como pedagoga eram promovidas reuniões trimestrais para informar as famílias sobre o desempenho escolar de seus/suas filhos/as. Assim como muitos/as outros/as educadores/as, pais e mães, eu considerava a participação como condição fundamental para a efetivação da democracia. Pensava, também, que os/as alunos/as filhos/as de pais e mães participativos/as tinham melhor desempenho e uma relação mais respeitosa e responsável com a escola e sua escolarização. Aliás, utilizava esse argumento com frequência, principalmente quando pretendia que algum pai ou mãe acompanhasse mais a vida escolar de seu/sua filho/a.

Quanto mais via a disseminação dessas práticas na escola e estudava sobre o tema, mais interesse tinha em interrogar: O que as famílias pensam sobre essa participação? O que os/as profissionais das escolas pensam sobre essa participação? Como a participação das famílias na escola está ocorrendo? Ao tomar contato com estudos de Foucault sobre discurso, poder e governo, outras indagações foram sendo formuladas. Passei, então, a questionar: o que esses *discursos* divulgam sobre as famílias? E sobre as práticas pedagógicas? Que *estratégias* estão presentes nesses discursos para estimular as mães e os pais a participar das atividades promovidas pela escola? Que *técnicas* e *táticas* são utilizadas para apresentar os discursos sobre a participação das famílias na escola como necessários e verdadeiros?

O contato com os estudos de Foucault me fez problematizar o tema com um olhar diferente do que até então havia utilizado. Para Foucault (2004), a família tem papel

---

<sup>6</sup> Como Postos de saúde, Secretária Municipal de Assistência Social e órgãos ligados à Segurança Pública (Polícia Militar de Minas Gerais, Promotoria da Infância e da Juventude e também Conselhos Tutelares da Criança e do Adolescente da cidade de Betim).

fundamental para a governamentalidade.<sup>7</sup> É por meio dela, segundo esse autor, que se alcança de forma mais eficaz a população. Sobre isso ele sugere: “Quando se quiser obter alguma coisa da população – quanto aos comportamentos sexuais, a demografia, ao consumo, etc. – é pela família que se deverá passar”. (FOUCAULT, 2004, p. 289) O discurso da participação das famílias na escola poderia, então, com base nos estudos de Foucault, ser visto como estratégia de governo de parte da população considerada como necessitada de ser governada? Pensar assim a participação das famílias na escola é diferente do modo como a maioria dos estudos educacionais analisa o tema.<sup>8</sup>

Tal pesquisa se justifica nas circunstâncias atuais, em que a participação das famílias na escola tem sido tão demandada, falada e discutida nos estabelecimentos de ensino e em outros espaços sociais, pois grande parte dos estudos que abordam a participação é constituída por análise de âmbito nacional, que relaciona essa prática à legislação educacional do Brasil.<sup>9</sup> Há também estudos que defendem essa prática<sup>10</sup> ou mostram essa prática como elemento do neoliberalismo.<sup>11</sup> Além disso, há também, estudos que discutem a participação das famílias na escola integrando-os a temáticas mais gerais, tais como: democratização da educação, descentralização da educação, gestão escolar e cidadania.<sup>12</sup> Contudo, estudos que analisem a participação das famílias na escola no interior da instituição, que investigue como esse discurso funciona ainda são bastante escassos.

As questões que nortearam a pesquisa apresentada nesta dissertação podem ser assim formuladas: *quais são os discursos da participação das famílias que circulam nas duas escolas escolhidas para a investigação? Que estratégias são usadas nesse discurso para o convencimento da necessidade da participação? Que usos se fazem deles? Qual a utilidade deles?* Procurei capturar nesse discurso, principalmente, as práticas que incidiam sobre os familiares dos/as alunos/as e sobre os/as profissionais das escolas, demandando que eles/elas se posicionassem de certo modo.

---

<sup>7</sup> Governamentalidade é entendida como “o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma a principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança”. (FOUCAULT, 2004, p. 291)

<sup>8</sup> Cf. ABRANCHES, 2003; DOURADO, 2003; FREITAS, 2000; PARENTE; LUCK, 1999; PARO, 2001; TORRES, 2002.

<sup>9</sup> Cf. CUNHA, 2000; GUTIERREZ; CATANI, 2003; LIBANEO; OLIVEIRA J.; TOSCHI, 2005; OLIVEIRA, 2002; SILVA; MELLO, 1992.

<sup>10</sup> Cf. ABRANCHES, 2003; FREITAS, 2000; GADOTTI, 1994; PARO, 2001; RODRIGUES, 2000; TORRES, 2002.

<sup>11</sup> Cf. ROSSI, 2001; SAVIANI, 1992; SILVA; MELLO, 1992; TORRES, 1998.

<sup>12</sup> Cf. DOURADO, 2003; HORA, 1994; MACHADO, 2002; LUCK, 1998; RODRIGUES, 1991.

A pesquisa de campo ocorreu nos meses de outubro de 2005 a outubro de 2006 em duas escolas da Rede Municipal da cidade de Betim, previamente selecionadas. As escolas selecionadas para a pesquisa estão localizadas em regiões diferentes, inclusive antagônicas quanto ao nível socioeconômico de sua população. A pesquisa de campo foi dividida em três etapas. Na primeira etapa mapeei o discurso da participação que circula nas duas escolas. O objetivo foi identificar nele: O que ele diz sobre as famílias? O que diz sobre a escola pública? Que práticas procuram instituir? Durante a realização dessa etapa encontrei nas duas escolas muitos materiais que tinham como tema central a participação das famílias na escola. Desse total destaco: os cadernos do “Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares”, as cartilhas sobre colegiado escolar, as leis educacionais federais e municipais e o informativo do programa “Escola Aberta”.

Na segunda etapa, selecionei os encartes publicitários, os convites e os textos endereçados aos familiares dos/as alunos/as, bem como os murais que compõem a decoração no dia dos eventos nos quais as famílias dos/as alunos/as são convidadas. Procurei, portanto, explorar ao máximo cada um desses materiais e considerar neles apenas o que aparece, “as coisas ditas” que se encontram “amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo”. (FISCHER, 2001, p. 204)

E, finalmente, na terceira etapa, foram realizadas entrevistas do tipo semi-estruturadas nas escolas,<sup>13</sup> em momentos agendados previamente. As pessoas entrevistadas foram: dois pais e duas mães de cada escola (indicados/as pelos/as profissionais das escolas como mais participativos/as); três professoras e dois professores da *Escola A*<sup>14</sup> e três professoras e um professor da *Escola B* (responsáveis pelas turmas cujas “reuniões de pais” eu observei); a diretora da *Escola A* e a vice-diretora da *Escola B*; as duas pedagogas da *Escola A* e uma pedagoga da *Escola B*; e a coordenadora comunitária do Projeto Escola Aberta da *Escola A*. Além das entrevistas, conversei informalmente com diversos/as pais, mães e profissionais das escolas durante os eventos observados. Tais conversas foram registradas em diário de campo e também utilizadas na escrita da dissertação. O objetivo foi registrar as razões que levam os profissionais da escola a promover atividades para as famílias e registrar, também, as razões que levam pais e mães a participar dessas atividades. Era

<sup>13</sup> Algumas entrevistas foram gravadas sendo transcritas para o caderno de campo. Outras, no entanto, foram registradas por mim no caderno de campo. Todos os nomes citados nesta dissertação são fictícios.

<sup>14</sup> As escolas pesquisadas foram assim nomeadas, preservando a identidade das mesmas. No capítulo 3 descrevo o perfil de cada uma delas.

importante, compreender, também, como os pais e mães entrevistados/as avaliam essa participação.

A escolha desse “caminho investigativo” (COSTA, 2002) se fez, principalmente, em razão da natureza e dos *objetivos* pretendidos para essa pesquisa, a saber: *mapear o discurso sobre a participação das famílias na escola que circula nos dois estabelecimentos de ensino pesquisados; identificar as estratégias presentes nesses discursos para divulgá-lo como necessário; analisar os procedimentos utilizados nesse discurso tanto para estimular, envolver e fazer as mães e os pais participar das atividades que a escola oferece as elas e eles, como incentivar profissionais das escolas a promover atividades para os familiares de seus/suas alunos/as; e, finalmente, apreender desse discurso o tipo de sujeito nele demandado e as relações de poder que estão em jogo nesse processo.* Os resultados da investigação realizada e dos estudos empreendidos encontram-se nesta dissertação, que está organizada em mais seis capítulos, além desta introdução.

No capítulo 2 – **Estudos brasileiros sobre a participação das famílias na escola** – são apresentados os estudos sobre o tema participação das famílias na escola. Os objetivos foram mostrar as diferentes formas com que a participação das famílias na escola tem sido analisada e demarcar as diferenças das análises empreendidas nesses estudos em relação à análise efetuada nesta dissertação.

No capítulo 3 – **Referencial teórico** – são apresentados os conceitos de discurso, poder e governo tal como desenvolvido por Michel Foucault. Neste capítulo, mostro também como utilizei cada um desses conceitos na análise do discurso da participação das famílias em duas escolas da Rede Municipal de Betim.

No capítulo 4 – **A pesquisa nas escolas** – são apresentadas as justificativas da escolha da Rede Municipal de Betim, assim como os critérios para a escolha das duas escolas pesquisadas. São apresentados também os procedimentos de pesquisa.

No capítulo 5 – **O funcionamento da participação nas duas escolas investigadas** – analiso dois discursos que subsidiam e fazem funcionar a participação das famílias nas duas escolas: o discurso da Psicologia do Desenvolvimento e o discurso jurídico-educacional. O objetivo é mostrar como a presença desses discursos no discurso da participação das famílias na escola contribui para definir o que pode ser dito e como deve se dar a participação das famílias nas duas escolas pesquisadas.

No capítulo 6 – **A participação nas escolas: um currículo para as famílias?** – mostro que o discurso da participação das famílias nas escolas pesquisadas é constituído por



um currículo que ensina aos familiares modos de se comportar, de educar e cuidar de seus/suas filhos/as e de evitar possíveis riscos. Mostro também que a efetivação desse currículo faz com que os/as professores/as das duas escolas tenham de intensificar seu trabalho.

No capítulo 7 – **A arte das distribuições e as técnicas de avaliação para fixar modos de participar nas escolas** – são apresentadas as “técnicas disciplinares” e as “técnicas de si” presentes nas práticas de participação. O objetivo é analisar como essas técnicas, em conjunto, incidem no modo como os familiares e profissionais passam a conceber, anunciar e relacionar-se com a participação.

No capítulo 8 – **O sujeito participativo e as qualidades demandadas** – analiso as posições demandadas pelo discurso da participação que circula nas escolas pesquisadas para que o sujeito seja considerado como participativo. Mostro, com isso, que ao valorizar determinadas condutas esse discurso desconsidera outras, agindo na produção de subjetividade ligada a atitudes consideradas como *comprometidas, assistencialistas e democráticas*.

## 2 ESTUDOS EDUCACIONAIS BRASILEIROS SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA ESCOLA

Participação é uma das palavras mais utilizadas no vocabulário político, científico e popular da modernidade. Dependendo da época e da conjuntura histórica, ela aparece associada a outros termos como democracia, representação, organização, conscientização, cidadania, solidariedade, exclusão etc. (GOHN, 2001, p. 14)

O mapeamento dos estudos sobre a participação das famílias na escola aqui apresentado teve como objetivo conhecer e sistematizar como esse tema tem sido analisado por pesquisadores/as brasileiros/as. Antes é importante salientar que apresento apenas uma leitura parcial desse tema, pois como afirma Faria Filho (2005, p.44) os estudos sobre família e escola tem se constituído em “uma das mais palpitantes questões discutidas por pesquisadores e/ou gestores dos sistemas e unidades de ensino em quase todo o mundo”.

Os estudos sobre a participação das famílias na escola estão vinculados a diferentes áreas do conhecimento como a Pedagogia, a Sociologia da Educação, a Psicologia, a História da Educação, entre outras<sup>15</sup>. Isso contribui para que esse tema tenha uma multiplicidade de abordagens e conexões. Dessa forma, necessitei delimitar os estudos a serem aqui mapeados e optei por focar os textos que tratam da participação das famílias como aspecto a ser considerado nas políticas educacionais voltadas para o sistema público de ensino. Nesse sentido, abordo apenas os textos, sobre a temática que auxiliam a contextualizar o estudo por mim efetuado nesta dissertação, trazendo um breve histórico do tratamento do tema nas políticas educacionais brasileiras.

O levantamento bibliográfico foi realizado no site de busca da biblioteca da UFMG e da PUC Minas nos meses de fevereiro e março de 2005, onde procurei livros, artigos e teses que tratam da participação das famílias na escola. Após esse primeiro levantamento, selecionei 13 livros<sup>16</sup> e 29 artigos<sup>17</sup> que tratam da participação das famílias articulada à

---

<sup>15</sup> Destaco na ordem citada os estudos empreendidos por CAMPOS, 1985; PARO, 2001; NOGUEIRA, ROMANELLI, ZAGO, 2000; SANTOS, 2001; GARCIA, 2005; TONDIN, 2001; FARIA FILHO, 2005; XAVIER, 2004.

<sup>16</sup> Cf. ABRANCHES, 2003; CUNHA, 1991; CUNHA, 1998; DAROS, 1999; DI GIORGIO, 1989; FARIA FILHO, 2005; FREIRE, 1989; GADOTTI, 1994; HORA, 1994; LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2005; NOGUEIRA, 1998; NOGUEIRA; ABREU, 2004; NOGUEIRA, 2005; PARO, 2001; RODRIGUES, 1991; SAVIANI, 1985; TORRES, 2002.

<sup>17</sup> Cf. AZEVEDO, 2000; BRUNO, 1997; CAMPOS, 1985; FONSECA, 1997; FREITAS, 2000; GOUVEA; PAIXÃO, 2004; GUTIERREZ; CATANI, 2003; KRAWCZYK, 2002; LOURENÇO FILHO, 2002; LUCK,

discussão da política educacional. Por meio de uma análise geral desses textos, posso afirmar que: 1º) tratam desse assunto associando a participação das famílias na escola a temas mais abrangentes, tais como democratização da educação, descentralização da educação, autonomia escolar, cidadania, gestão escolar, dentre outros; 2º) abordam questões relativas a três momentos históricos específicos: a reforma educacional ocorrida no Brasil nas décadas de 1920 a 1960, impulsionada pelo Movimento Escola Nova e pelo ideário “nacional-desenvolvimentista”(ARANHA, 2002), o período do Regime Militar no Brasil, e o período da Redemocratização do Brasil a partir de 1980; 3º) grande parte desses estudos traz a análise das práticas de participação das famílias na escola tendo como referência a legislação educacional, projetos e conjunturas nacionais e internacionais.

O estudo que proponho realizar sobre a participação das famílias na escola se diferencia desses estudos encontrados, porque sua análise prioriza a participação no cotidiano de duas escolas, assim como o uso que as escolas fazem das políticas e dos materiais que têm sido produzidos sobre o tema. Além disso, cabe registrar que ao analisar o funcionamento desse discurso nas escolas usando conceitos retirados dos estudos de Michel Foucault, emprego um referencial teórico ainda pouco comum nas análises sobre a participação das famílias nas escolas.

Para mostrar como o tema da participação das famílias na escola tem sido abordado por alguns/as pesquisadores/as brasileiros/as dividi o capítulo em três partes. Nessa divisão segui a lógica de alguns textos analisados, que é de tratar o assunto delimitando o tempo em três momentos históricos específicos: as reformas educacionais de 1920 a 1960, a implementação do Regime Militar no Brasil e a redemocratização do país a partir de 1980. Ao analisar os estudos selecionados sobre a participação das famílias na escola tendo como referência os marcos históricos, não pretendi contar a história desse tema, buscando o ponto de origem a sua suposta evolução até os dias de hoje. Busquei, sim, analisá-lo como um discurso descontínuo, que percebi por meio dos estudos selecionados, que teve dois desvios que transformaram o modo como a participação das famílias na escola passou a ser nomeada e requerida. Para tanto, utilizei a noção de descontinuidade tal como desenvolvida por Foucault (2005a). Para esse autor a descontinuidade “trata-se de cesuras que rompem o instante e

---

1998; MACHADO, 2002; MARTINS, 2002; NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2000; OLIVEIRA, 2000; 2002; PARENTE; LUCK, 2000; PEIXOTO, 2000; ROSSI, 2001; SAVIANI, 1992; SILVA; MELLO, 1992; SPOSITO, 1990; OLIVEIRA, 2002; TEIXEIRA, 1956; TORRES, 1998; VEIGA, 2000; WITTMANN, 2000; XAVIER, 2004.

dispersam o sujeito em pluralidades de posições e funções possíveis”. (FOUCAULT, 2005a, p. 58)

Dessa forma, a história não é contínua, não representa uma evolução do ser humano. Ao contrário, o discurso é descontínuo, apresenta-se de diferentes formas em cada momento histórico, não trata sempre dos mesmos objetos e não atende sempre às mesmas emergências. (Cf. FOUCAULT, 2006c, 2005a) Início este capítulo, analisando os estudos que centram a discussão na década de 1920, pois esse é o período apontado pelos/as pesquisadores/as<sup>18</sup> como marco na discussão e implantação de práticas nas escolas brasileiras que viabilizaram a presença das famílias nessas escolas. Em seguida, apresento as transformações, as descontinuidades no discurso da participação das famílias na escola produzida, principalmente, pela instauração do regime militar no Brasil. Na última parte deste capítulo analiso como os estudos abordam o tema do (re)aparecimento da participação das famílias na escola. Nessa parte centro nos estudos que abordam o tema discutindo-o a partir de 1980.

## **2.1 O movimento Escola Nova: impulsor da participação das famílias nas escolas públicas do Brasil das primeiras décadas do século XX**

O “Movimento Escola Nova”, das décadas de 1920 e 1930, é apontado por pesquisadores/as<sup>19</sup> como o primeiro movimento de educação no Brasil em prol da implantação de um projeto educacional democrático. Os “escolanovistas”<sup>20</sup> reivindicavam o acesso de todos/as ao ensino público, pois a escola era considerada como o “instrumento indispensável à realização humana e à construção de uma sociedade democrática aberta e portanto um direito de todo cidadão”. (PEIXOTO, 2000, p. 86)

Os escolanovistas, como mostra Cunha (1998), partiam do princípio de que a educação havia assumido “um cunho nitidamente social”, razão pela qual o Estado deveria tomar para si a incumbência de educar, considerando-a “uma necessidade de organização e de direção da vida coletiva” (p.27). Dessa forma, a educação a partir das primeiras décadas do

<sup>18</sup> Cf. ABRANCHES, 2003; DI GIORGIO, 1989; GOUVEA; PAIXÃO, 2004; TORRES, 2002; VEIGA, 2000.

<sup>19</sup> Cf. ABRANCHES, 2003; DI GIORGIO, 1989; SPOSITO, 1990; TORRES, 2002; VEIGA, 2000.

<sup>20</sup> O escolanovismo brasileiro está ligado às idéias pragmáticas de John Dewey, que acreditava ser a educação o meio para a construção de uma sociedade democrática que respeitasse as características individuais de cada pessoa, inserindo-o em seu grupo social, respeitando-o em sua individualidade, mas também, integrando-o em um todo. (DI GIORGIO, 1989)

século XX “constitui um dos problemas mais discutidos no Brasil” (PEIXOTO, 2000, p.86), gerando segundo Peixoto (2000) uma mobilização geral não apenas em torno da garantia de acesso a todos/as à escola pública, mas também a preocupação com a sua qualidade. Outros/as historiadores/as da educação<sup>21</sup>, em consonância com a autora acima, apontam que durante todo o período (1930-1960) há a consolidação do capitalismo no Brasil, com a industrialização. Paralelo a isso, há também, a penetração efetiva “de uma nova ideologia educacional, que proclamava a importância da escola como via de reconstrução da sociedade brasileira, advogando para tal a reorganização do ensino”. (XAVIER, 1990, p.58) Para Xavier (1990), a preocupação era criar bases nacionais para a educação, perspectiva que já estava presente no discurso dos escolanovistas. Circulava entre os/as profissionais da educação e na sociedade brasileira da época a idéia de que somente “grupos profissionais especializados” poderiam desempenhar funções educacionais. Dessa forma, seria o Estado o tutor da ordenação educacional unindo os diferentes interesses e aliando-se à família, considerada como ineficiente para a consolidação de uma educação com bases científicas (cf. CUNHA, 1998; XAVIER, 1990).

A escolarização passa, então, a ser concebida como direito. Competiria ao Estado a construção e a manutenção das escolas e aos educadores/as, a construção de um currículo flexível e diferenciado que atendesse às necessidades e possibilidades de cada aluno/a, construído mediante observação da vida diária desses e da comunidade na qual se inserem.<sup>22</sup> Tal reivindicação foi declarada no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”<sup>23</sup> de 1932, em que os “escolanovistas” propunham a criação de uma “instrução universal, gratuita e laica como dever do Estado”. (*Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, 1932) Reivindicavam também a criação de um capítulo sobre educação na Constituição brasileira de 1934, pois isso garantiria as reformas educacionais necessárias à implementação de uma “educação democrática”. Afirmavam também que as práticas pedagógicas deveriam envolver alunos/as em um ensino “mais ativo”, voltado para a realidade econômica e social da comunidade escolar.

---

<sup>21</sup> ARANHA, 2002; FARIA FILHO, 2005; GOUVEA; PAIXÃO, 2004; XAVIER, 1990.

<sup>22</sup> Cf. DI GIORGIO, 1989; LOURENÇO FILHO, 2002; TORRES, 2002.

<sup>23</sup> Manifesto da Educação Nova escrito em 1932 por educadores “escolanovistas” que descreveram o projeto educacional almejado para o Brasil e apontam as reformas necessárias ao ensino brasileiro para consolidação desse projeto. Assinaram o Manifesto 26 educadores, entre eles destaque: Fernando de Azevedo, Afranio Peixoto, A. de Sampaio Dória, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Cecília Meirelles, Paschoal Lemme, Raul Gomes etc.

As mudanças sugeridas pelos “escolanovistas” e expressas no Manifesto dos Pioneiros são consideradas, conforme argumenta Di Giorgio (1989), um estimulador de práticas capazes de promover a interação da escola com a comunidade na qual ela se insere. Para esse autor, a idéia da participação da comunidade na escola é retirada pelos “escolanovistas” dos trabalhos de John Dewey, que “sistematizou a relação escola/comunidade”. (DI GIORGIO, 1989, p. 36) Conforme afirma Di Giorgio (1989, p. 36), para Dewey “a escola deveria estar profundamente ligada à “comunidade local”, aos seus problemas, à sua vida, enfim. Para isso, propunha um sistema descentralizado, que representaria uma garantia de democratização da escola”.

Democratizar a educação, nesse período, significava garantir escola para todos/as e oferecer aos estudantes um ensino prático. Apesar de a “Escola Nova” propor uma atenção à comunidade na qual a escola estava inserida, a participação das famílias na escola restringia-se, como afirmam alguns pesquisadores/as, a questões sanitárias e cívicas.<sup>24</sup> A intenção era melhorar o nível de higiene e saúde das famílias (em especial das mais pobres) e despertar nos/as pais/mães a conscientização da moralização dos costumes e hábitos de seus/as filhos/as. Como mostram Gouvêa e Paixão (2004, p. 350):

A utilização das escolas como espaço de irradiação e propagação do ideário higienista, por intermédio de palestras sobre saúde, especialmente infantil, e a criação de mecanismos escolares de vigilância da família pela criança irão atuar preferencialmente sobre esses grupos sociais.

Nesse sentido, as famílias tornam-se o mecanismo que, aliado com a escola, cercaria a infância de cuidados. A escola, então, estabelece, de certa forma, a função da família, que fica restrita aos cuidados com a saúde, a alimentação, a escolarização das crianças e jovens, bem como à preocupação com a formação religiosa e moral. As famílias, então, passam a ser chamadas às escolas para resolver problemas disciplinares e pedagógicos de seus/as filhos/as, tais como falta ou desorganização do material escolar, não-realização de deveres de casa, baixo desempenho escolar, dentre outros. (Cf. CAMPOS, 1985) As famílias, por sua vez, compareciam à escola somente quando solicitadas ou para resolver questões relacionadas à “exigência de uniformes, a cobrança de taxa pela associação de pais e mestres, a falta de professores, os maus tratos sofridos pelos professores e qualidade da merenda”. (CAMPOS, 1985, p. 94)

---

<sup>24</sup> Cf. ABRANCHES, 2003; GOUVEA; PAIXÃO, 2004; SAVIANI, 1985.

O discurso da participação das famílias na escola nesse período esteve ligada à necessidade de preparar as pessoas (jovens e familiares) para viver em uma sociedade recém-urbanizada. Como afirma Teixeira (1956, p. 10), referindo-se ao projeto Escola Nova,

[...] a escola é local propício para a construção desta consciência social [urbana]. Nela o indivíduo adquire valores; nela há condições para formar o ser social. Como a escola visa formar o homem para o modo de vida democrático, toda ela deve procurar, desde o início, mostrar que o indivíduo, em si e por si, é somente necessidades e impotências; que só existe em função dos outros e por causa dos outros; que a sua ação é sempre uma transação com as coisas e pessoas e que saber é um conjunto de conceitos e operações destinados a atender àquelas necessidades, pela manipulação acertada e adequada das coisas e pela cooperação com os outros no trabalho que, hoje é sempre de grupo, cada um dependendo de todos e todos dependendo de cada um.

É na configuração dessa escola pública, obrigatória, gratuita, laica e universal que se constituirá, como acreditava os escolanovistas, uma geração de pessoas capazes de viver nas cidades. É, portanto, na cidade remodelada que a Constituição de 1934, em consonância com parte das reivindicações dos escolanovistas, atribuirá lugares específicos a cada indivíduo: para o trabalhador, a fábrica; para a mulher, a família; para as crianças e os jovens, a escola. (PINTO, 1999) Nela, está definida a educação como direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (art.140).

De acordo com Menezes (1993), a partir de 1937, na Era Vargas, o direito à educação, como aparece na constituição de 1934 é modificada, deixando de ser considerada como função pública. Introduce-se, como mostra o autor, “que o Estado não seria estranho ao direito e dever de educação da prole pelos pais”. (MENEZES, 1993, p.20) A família assume, assim, o dever de financiar a educação dos filhos em que a educação se dá de acordo com o nível socioeconômico da população. Além disso, entre os anos de 1937 a 1945, quando Gustavo Capanema era o Ministro da Educação e Saúde, foi implantado nas escolas uma série de reformas conhecidas como “Leis Orgânicas de Ensino” ou “Reforma Capanema”. É importante registrar que foi nesse período que se instituiu o Caixa Escolar, criado através de Decreto – Lei n.8.529 de 1946. O caixa escolar foi considerado como um tipo de prestação de serviço com a finalidade de fortalecer “os sentimentos de solidariedade entre a escola, a família e os alunos, oferecendo assistência àqueles estudantes mais carentes”. (MENEZES, 1993, p.34)

O Brasil Nacional-Desenvolvimentista dos anos de 1946 a 1964 se constituiu na sociedade brasileira por um período marcado por efervescentes mudanças sociais e econômicas. (cf. ARANHA, 2002) Além do fim da ditadura de Getulio Vargas, o que levou a redemocratização institucional do País, a Constituição de 1946 estabeleceu que à “União caiba legislar sobre as diretrizes e bases da Educação Nacional”. Nesse quadro tramitou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº4.024), aprovada e sancionada no ano de 1961. Para Xavier (1990), a educação nesse período é entendida como instrumento de desenvolvimento social e, para tanto, o ponto de partida está em sua expansão.

A partir da terceira década do século XX, como afirma Cunha (1998), os estudos sobre a família na escola ressaltavam as diferenças de interesses das duas instituições, considerado como fato gerador de conflitos e problemas escolares. Para o autor, esses estudos centravam sua atenção nos problemas educacionais das crianças e jovens pobres, já que “diante dos males historicamente produzidos pela industrialização e pela crise de crescimento dos centros urbanos, concebeu-se que a pobreza era um fator especialmente agravante da incapacidade dos pais para o desempenho das tarefas educativas” (p.45). Apesar dos estudos sobre família e escola nos anos de 1930 a 1960, como ressalta Cunha (1998), centrarem a preocupação quase que exclusivamente no desempenho escolar da criança pobre, o autor os dividiu em dois grupos, conforme as bases teóricas e as explicações que apresentam sobre o tema. São eles: os “históricos-sociológicos” e os “ambientalistas”. Conforme mostra Cunha (1998) os primeiros sugeriam que o problema estava no fato de as famílias pobres não serem compreendidas e aceitas pela escola. Nessa perspectiva, a “organização dos currículos e a mentalidade dos professores, notadamente orientados por valores culturais da classe média, inviabilizavam a habituação das crianças pobres ao ambiente escolar, determinando o insucesso de todos os educandos que não estivessem em conformidade com o modelo burguês” (p.51). Os segundos, denominado por Cunha (1998) de “ambientalistas”, consideravam que a família pobre, “tomada como instituição condicionada por um ambiente cultural inadequado, seria fator de restrição das capacidades cognitivas das crianças, motivo suficientemente forte para explicar o fracasso destas na escola e ditar o emprego de ações cooperativas para modificar a família.

Na opinião de Cunha (1998), foi em torno dessa época que surgiram iniciativas para modificação da estrutura escolar de modo a atender aos/às alunos/as das classes populares. Os diferentes movimentos em prol de uma “escola compensatória” (CUNHA, 1998, p.52) foram influenciados por estudos de base sociológica e antropológica. Ele avalia



que esses movimentos permitiram que “esses modelos de análise davam continuidade ao programa higienista das primeiras décadas do século e incluíam variados recursos normalizadores” (p.51). Além disso, esse “discurso normalizador” das relações entre família e escola possibilitou que deslocasse o enfoque do “primeiro pólo para o segundo”.

Com base nos estudos que abordam a participação das famílias na escola nos anos de 1920 a 1960, percebe-se uma continuidade na compreensão da família como um espaço socializador, porém ineficaz quanto às questões escolares exigidas pela configuração da sociedade industrializada. Nesse sentido, os projetos educacionais foram “uma resposta às necessidades reais do país, indicando que a adequação do ensino está diretamente relacionada ao processo de desenvolvimento”. (XAVIER, 1990, p.59) Além disso, como mostram Faria Filho (2005) e Cunha (1998), já nesse período existiam estudos nas escolas públicas brasileiras que discutiam a relação entre essas duas instituições. Diante das análises sobre a escola pública a partir da segunda década do século XX e do lugar da participação das famílias no interior dessa escola, pode-se hoje questionar: Que mudanças esse discurso da participação recebeu de lá para cá?

## **2.2 A participação das famílias como controle social da escola pública**

A educação brasileira, juntamente com outros setores da sociedade, sofre um desvio com a implementação do Regime Militar, no período de 1964 a 1984. A participação das famílias na escola, até então considerada como importante mecanismo pedagógico para construir um ensino mais adequado à realidade social dos/as alunos/as na qual a escola está inserida, passou a representar, então, um meio de controlar a escola. (Cf. DAROS, 1999) A família torna-se o elo entre o governo e suas instituições.

O discurso da participação das famílias na escola, que era entendido como condição para a construção de um currículo mais democrático, uma forma de garantir às famílias acesso à informação, garantia de espaços de convivência e solidariedade em meio a uma cidade urbanizada, passou por uma mudança significativa durante o Regime Militar. Com a entrada da ditadura militar a participação das famílias na escola teve outras finalidades, trazendo para a escola novas demandas e funções. O discurso da participação exigiu um sujeito que participa da escola para controlar os gastos que a escola tem com recursos

materiais, fiscalizar os conteúdos aplicados em sala de aula e fiscalizar o trabalho docente. Dessa forma, como afirma Germano (1994), a LDB nº 5.652/71 tornou a Associação de Pais e Mestres obrigatória aos sistemas de ensino, procurando envolver as famílias com o objetivo de “colaborar para o eficiente funcionamento dos estabelecimentos de ensino” (p. 167). Assim, a participação das famílias torna-se necessária, pois é por meio dela que se dará o controle sobre o ensino.

Além do incentivo à implantação de Associações de Pais e Mestres nas escolas públicas brasileiras, como ressalta Germano (1994), a Lei 5.692/71 ampliou o tempo de estudo para oito anos, com a fusão do primário e ginásio, eliminando o exame de admissão. Para esse autor, tais aspectos davam um caráter democrático e igualitário a uma lei que se volta para as escolas, para que o Estado pudesse manter o controle sobre o processo. Nesse sentido, Germano (1994) afirma que essa lei é “ambígua”, já que por um lado propõe uma reforma educacional “favorável à erradicação do analfabetismo e à expansão da educação escolar” (p. 178). Por outro lado, no entanto, essa lei faz parte da “política educacional em que o Estado assume cunho ditatorial voltado para os interesses do capital” (p. 179).

Na mesma direção, Spósito (1990, p. 44) argumenta que a participação de pais e mães na escola, nesse período de 1964 a 1984, significava uma forma de conseguir uma “cidadania sob controle”. Ela explica que a presença das famílias na escola poderia contribuir para o controle e a fiscalização das atividades promovidas pelos estabelecimentos de ensino. Embora a participação das famílias não tenha deixado de fazer parte das demandas escolares, grande parte dos estudos analisados desconsideram esse aspecto quando se referem ao período relativo aos governos militares no Brasil. Portanto, aponto esse aspecto como uma lacuna do campo, pois fica a pergunta: Por que desconsiderar a existência da participação das famílias nas escolas durante o período ditatorial? Isso teria ajudado a reforçar e consolidar o discurso da escola democrática instaurada a partir dos anos de 1980 no Brasil?

### **2.3 Participação das famílias na escola: (re)aparecimento da democratização da educação**

Na década de 1980, os discursos sobre a democratização da educação e a descentralização ganham novas formas e reivindicações, oriundas, principalmente, dos/as educadores/as e dos movimentos sociais. Se nas décadas de 1920 e 1930 democratizar a

educação significava garantir acesso de todos/as a uma escola pública e gratuita, que oferecesse um ensino voltado para as necessidades do meio social na qual se insere, a partir de 1980, o conceito de democratização da educação foi ampliado. A participação da família em todos os setores escolares passou a ser considerada, então, indispensável para a consolidação de uma educação democrática, preocupada não somente com o acesso, mas também com as condições de permanência, continuidade dos estudos e com a qualidade do ensino.<sup>25</sup> Conforme sintetiza Krawczyk (2002, p. 62),

na década de 1980, no quadro de luta pela consolidação do sistema democrático, havia uma clara preocupação pela construção de relações sociais democráticas de governo nas escolas, por meio da institucionalização da participação dos diferentes sujeitos coletivos. Dessa forma, a atenção na gestão escolar voltou à cena como parte de um debate político mais amplo em torno do direito de participação da sociedade civil como condição de uma cidadania ativa.

Assim, durante as décadas de 1980 e 1990, a democratização da educação esteve presente em grande parte dos debates educacionais e era defendida como condição para a redemocratização da sociedade. Pesquisadores/as, como Daros (1999) e Torres (2002), por exemplo, apontam para uma grande mobilização de educadores/as, pessoas ligadas aos movimentos sociais, especialistas em educação e intelectuais que lutavam para que as questões educacionais fossem discutidas e que fosse criada no Brasil uma política educacional democrática e participativa.

O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública surgiu na efervescência da redemocratização da sociedade na década de 1980. Esse Fórum tinha como objetivo estimular o debate e a mobilização nacional, bem como coordenar a pressão popular sobre o Congresso Nacional em defesa da escola pública.<sup>26</sup> Paralelamente ao Fórum em Defesa da Escola Pública ocorreram também outros encontros em diferentes lugares do Brasil tendo como temática central a democratização da educação, tais como: I, II, III, IV e V Conferência Brasileira de Educação, em 1980, 1982, 1984, 1986, 1988 e 1991, respectivamente; Fóruns de Educação nos Estados de São Paulo, Santa Catarina, Recife, Acre e Minas Gerais; Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (1980), dentre outros. (Cf. DAROS, 1999)

---

<sup>25</sup> Cf. AZEVEDO, 1998; HORA, 1994; KRAWCZYK, 2002; MACHADO, 2002; SAVIANI, 1992; SILVA; MELLO, 1992.

<sup>26</sup> Cf. DAROS, 1999; LIBANEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2005; RODRIGUES, 1983; TORRES, 2002.

O objetivo comum desses encontros era “construir projetos educacionais coletivos”. (DAROS, 1999, p. 19) O Congresso Mineiro de Educação, que ocorreu de agosto a outubro de 1983, ilustra bem essa tendência de discutir e construir projetos educacionais envolvendo os agentes educacionais. Esse Congresso foi promovido para possibilitar um diagnóstico da situação educacional do Estado de Minas Gerais. Participaram dessa discussão de representantes dos segmentos escolares (profissionais das escolas, alunos/as e seus familiares). O Congresso Mineiro de Educação é considerado por muitos/as pesquisadores/as como um marco para o processo de democratização da educação.<sup>27</sup> Para eles, o Congresso Mineiro de Educação significou um avanço, uma vez que garantiu a participação de todos nas decisões educacionais e construiu após as discussões o projeto educacional denominado “Educação para a mudança”. (RODRIGUES, 1983)

O Congresso Mineiro também sofreu críticas da União dos Trabalhadores do Ensino (UTE). Os/as representantes da UTE consideraram o critério de participação pouco democrático, pois, ao restringir apenas dois representantes por escola, não contemplava todos os segmentos escolares. Denunciavam que o Congresso teve a participação apenas de especialistas e professores/as. (Cf. CUNHA, 1991) Além disso, na avaliação da UTE, o Congresso não discutiu algumas reivindicações dos/as profissionais da educação, tais como melhoria das condições de trabalho, a construção de plano de carreira para o magistério, a garantia de eleição direta para diretores das escolas e das delegacias de ensino e de que os colegiados escolares tivessem poder deliberativo.

A participação da comunidade escolar é considerada por muitos/as pesquisadores/as como condição para a construção de uma escola “democrática, autônoma e cidadã”,<sup>28</sup> pois, como defende Gadotti (1994, p. 42), “a participação e a democratização num sistema público de ensino é a forma mais prática de formação para a cidadania. A educação para a cidadania dá-se na participação, no processo de tomada de decisão”. Muitos/as pesquisadores/as ressaltam também que a participação possibilita aos sujeitos a construção de sua autonomia e o exercício da liberdade.<sup>29</sup> Nessa perspectiva, a democratização da educação só será consolidada quando tivermos uma escola pública participativa, atuante e autônoma, capaz de: definir o que fazer com as verbas que recebe, elaborar seu currículo e seu Projeto Político-Pedagógico e for constituída por uma gestão colegiada, gerida pela comunidade escolar, e não apenas por um/a diretor/a. (Cf. FREITAS, 2000)

---

<sup>27</sup> Cf. CUNHA, 1991; DAROS, 1999; RODRIGUES, 1983.

<sup>28</sup> Cf. FREIRE, 1989; FREITAS, 2000; GADOTTI, 1994; LUCK, 1998; PARO, 2001; TORRES, 2002.

<sup>29</sup> Cf. FONSECA, 1997; PARENTE; LUCK, 1999; WITTMANN, 2000.

A defesa da democratização do ensino já não se restringe à reivindicação de oportunidades escolares para todos. Além de garantir acesso à escolarização, as reivindicações pela democratização da educação passam a envolver aspectos como permanência e continuidade escolar, democratização da gestão escolar por meio de implementação da descentralização em todos os níveis educacionais (federal, estadual e municipal). A descentralização reivindicada refere-se a diversos aspectos, tais como: a merenda escolar (que passa a ser de responsabilidade do município), os recursos financeiros (que passam a ser destinados diretamente às escolas), a escolha do livro didático (que também é feita por cada escola), dentre outros. Essas práticas são importantes para garantir a autonomia e a participação na escola de todos os segmentos que a compõem.<sup>30</sup>

Desse modo, a partir de 1980, garantir a participação na escola torna-se um dos princípios das políticas educacionais brasileiras que irão favorecer a implementação da gestão escolar participativa e a instituição de uma política de descentralização da educação pública.<sup>31</sup> Nessa direção, a Constituição Federal de 1988 determina a implementação de uma “gestão democrática do ensino público”,<sup>32</sup> e, posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96) reforça e define princípios para a implementação de uma gestão democrática nas escolas.<sup>33</sup> A promulgação da Lei n. 9.394/96 articula-se a uma série de reformas educacionais ocorridas no Brasil a partir de 1990, tais como: o Plano Nacional de Educação (PNE); as Diretrizes Curriculares; as normas e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE); as avaliações institucionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); dentre outras. A participação das famílias na escola aparece nesses textos de políticas educacionais como um importante instrumento para a concretização de uma política educacional voltada para a descentralização da educação por meio da gestão escolar participativa. Além disso, essa participação era considerada essencial por diversos setores educacionais para a educação brasileira, pois promoveria a melhoria da qualidade do ensino e garantiria espaços para que as pessoas pudessem exercer sua cidadania. (BRASIL, 2004a)

---

<sup>30</sup> Cf. DAROS, 1999; GUTIERREZ; CATANI, 2003; HORA, 1994; MARTINS, 2002.

<sup>31</sup> “O modelo de organização e gestão da educação que instaura a Reforma Educacional no Brasil está definido pela descentralização em três dimensões que se complementam, gerando uma nova lógica de governabilidade da educação pública: 1) Descentralização entre as diferentes instâncias do governo- municipalização; 2) Descentralização para a escola-autonomia escolar; 3) Descentralização para o mercado- responsabilidade social”. (KRAWCZYK, 2002, p. 63)

<sup>32</sup> Cf. art. 206, inciso VI.

<sup>33</sup> No art. 14, a LDB define os princípios da gestão democrática, nos seguintes termos: “I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos de escola ou equivalentes”. (Lei n. 9.394/96)

Os movimentos, encontros, congressos e fóruns educacionais que ocorreram no Brasil na década de 1980 significaram o ponto de partida para a construção de projetos educacionais considerados coletivos e, portanto, modelos educacionais democráticos. A Reforma da Escola no Estado de Minas Gerais (1992) e as propostas educacionais de municípios, como os de Belo Horizonte (“Escola Plural”, 1996), Porto Alegre (“Escola Cidadã”, 1994), Brasília (“Escola Candanga”) e Betim (“Escola Democrática”, 1998), são consideradas democráticas e participativas. (Cf. DAROS, 1999) Todas essas propostas educacionais têm em comum a defesa do processo de construção coletivo das questões da escola, por meio de congressos, fóruns de discussão e experiências pedagógicas existentes nas escolas.<sup>34</sup>

Grande parte dos/as pesquisadores/as brasileiros/as que analisam e discutem a democratização da educação no Brasil, aponta todos esses projetos e políticas educacionais da década de 1990 como propostas democráticas de educação, por favorecerem a participação da comunidade nas rotinas escolares. Contudo, alguns/as pesquisadores/as<sup>35</sup> consideram que, embora garantir a participação seja importante para a democratização, as práticas pedagógicas de envolvimento dos/as pais/mães com as escolas, em especial as públicas, fazem parte de uma política estatal que atende a interesses empresariais. Essa política busca implementar um projeto educacional voltado para a “lógica de mercado”. (LIBANEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005, p. 98) Libaneo, Oliveira e Toschi (2005, p. 112), por exemplo, argumentam que “no âmbito dos sistemas de ensino e das escolas, procura-se reproduzir a lógica da competição e as regras de mercado, com a formação de um mercado educacional. Busca-se a eficiência pedagógica por meio da instalação de uma pedagogia da concorrência, da eficiência e dos resultados (da produtividade)”. Defendem que tais políticas “acompanham as tendências internacionais de alinhamento à política econômica neoliberal e às orientações dos organismos financeiros internacionais, sobretudo o Banco Mundial e o FMI”. (p. 112)

Para esses/as pesquisadores/as as reformas educacionais implementadas após a década de 1990 representam a lógica de mercado em que se estabelecem a concorrência, a equidade, a qualidade com baixo custo e a “intervenção mínima do Estado”, deixando a cargo da sociedade civil o gerenciamento, a fiscalização e a manutenção da escola pública. Também nessa linha de argumentação, Rossi (2001, p. 96) afirma que “a entrada das famílias na atividade escolar é uma das medidas preconizadas pelas Reformas Educativas dos anos 90,

---

<sup>34</sup> Cf. DOURADO, 2001; GUTIERREZ; CATANI, 2003; TORRES, 2002.

<sup>35</sup> Cf. BRUNO, 1997; FONSECA, 1997; LIBANEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005; OLIVEIRA, 2000; 2002; ROSSI, 2001; SAVIANI, 1992; TORRES, 1998.

que se denominaram reestruturadoras e estiveram apoiadas na equidade, qualidade, diversidade e eficiência”. Nesse sentido, a autora argumenta:

Todas as iniciativas de política educacional, apesar de sua aparente autonomia, têm um ponto em comum: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos, buscando senão transferi-los e/ou dividi-los, com a iniciativa privada e organizações não-governamentais. Em lugar do dever do Estado (como está inscrito em nossa constituição), a solução de questões educacionais foi deixada ao encargo à **boa vontade** da população, ao invés da responsabilidade pública. (p. 96, grifo da autora)

Para Rossi (2001, p. 100), as políticas educacionais implementadas nas escolas públicas do Brasil, a partir da década de 1990, favoreceram não somente a participação dos sujeitos em processos decisórios das escolas, mas principalmente a institucionalização de uma política de “intervenção mínima do Estado”. Esse é um aspecto polêmico discutido por alguns/as pesquisadores/as<sup>36</sup> que apontam como problemática a implementação na escola de políticas educacionais de cunho internacional cujo objetivo principal seja reduzir gastos com a educação, deixando a cargo da sociedade civil a resolução dos problemas enfrentados pelas escolas, sobretudo os recursos financeiros necessários à manutenção de prédios escolares. Para eles/elas, a proposta de envolvimento da população na gestão escolar, apresentada pelas reformas educacionais, são estratégias para solucionar os problemas apresentados no setor educacional de forma a complementar o papel do Estado.

As relações entre família e escola na perspectivas de algumas políticas educacionais também tem sido foco de atenção de estudos da Sociologia da Educação desde os anos de 1980. (NOGUEIRA, 1998) Nas últimas décadas, de acordo com Nogueira (1998), tem-se assistido a uma intensificação dessas relações que passam a ser estimuladas por “políticas públicas e valorizadas no âmbito dos projetos e das práticas pedagógicas das instituições escolares” (p.65). Observa-se, segundo a autora, a “emergência de um discurso – tanto por parte dos especialistas, quanto do senso comum – que prega a importância e a necessidade do diálogo e da parceria entre as duas partes” (p.65). Nesses estudos o grupo familiar deixa de ser visto como mero reflexo de uma classe social de pertencimento, passando a ser analisado em sua especificidade, em sua dinâmica interna e sua forma peculiar de relação com o meio social. Considera-se que “o funcionamento e as orientações familiares

---

<sup>36</sup> Cf. LIBANEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005; OLIVEIRA, 2002; ROSSI, 2001; SAVIANI, 1992; TORRES, 1998.

operariam como uma mediação entre, de um lado, a posição da família na estratificação social e, de outro, as aspirações e condutas educativas e as relações com a escolaridade dos filhos” (NOGUEIRA, 1998, p.93). Tais estudos, como ressalta Nogueira (1998), surgem com a reorientação da Sociologia da Educação em direção às pequenas unidades de análise como o currículo, o estabelecimento de ensino, a sala de aula e a família.

Nesse sentido, destaco o estudo empreendido por Nogueira e Abreu (2004) cujo objetivo foi “analisar os elementos que estruturam os valores e as condutas dos pais e mães de alunos originários dos meios populares face à escola e à escolarização dos filhos” (p.41). Para isso entrevistaram 30 famílias de alunos que estudam na Rede Municipal de ensino da cidade de Belo Horizonte, inseridas no Projeto Pedagógico denominado Escola Plural. No geral, esse estudo contribuiu para concluir que as famílias pesquisadas percebem a escola como “instrumento capaz de possibilitar aos filhos escapar das dificuldades experimentadas pelos pais, assim como de afastá-las da marginalidade social” (p.42). Além disso, a autora e o autor ressaltam que “a distância social e cultural existente entre o mundo da escola e dos professores, de um lado, e o das famílias populares, de outro, faz com que as relações produzidas entre eles sejam marcadas pela confrontação de maneiras de ser”(p.58).

Conforme levantamento realizado por Nogueira, Romanelli e Zago (2000) os estudos da Sociologia da Educação sobre família e escola no Brasil seguem a tendência de autores europeus que analisam essa relação tendo em vista “os processos e as dinâmicas intrafamiliares, as práticas socializatórias e as estratégias educativas internas ao microcosmo familiar” (p.11). Dessa forma, os/as pesquisadores/as brasileiros/as sobre família e escola que utilizam o referencial da Sociologia da Educação, segundo elas/ele, tem se voltado para a análise de aspectos que “buscam construir indicadores de ‘mobilização’ ou ‘implicação’ dos pais” (p.12). Há também estudiosos/as que analisam os critérios e procedimentos adotados pelas famílias ao escolher um estabelecimento de ensino para os/as filhos/as. Nogueira, Romanelli e Zago (2000) identificaram, também, outros estudos que abordam a “divisão do trabalho educativo no seio do casal; a tensão dos pais entre a realização pessoal e a competitividade escolar do filho; o extra-escolar e o lazer dos jovens em suas relações com o mundo escolar; as estratégias familiares de internacionalização dos estudos, verificadas em certos meios sociais”(p.12). De acordo com as autoras e o autor, grande parte dos estudos sociológicos sobre família e escola preocupam-se com os “meios populares”, procurando com isso “compreender mediante que processos e através de quais interações são produzidos os desempenhos associados ao fracasso escolar, mas também aqueles que levam ao êxito nos



estudos”. Nogueira (2005), buscando suprimir a lacuna existente no campo volta-se para estudos que analisem a relação família e escola em outros meios sociais.

Em linhas gerais, os estudos sobre família e escola realizados por sociólogos/as, como explica Nogueira (2005), centram-se em três processos. São eles: 1) a *aproximação*, ou “imbricação de territórios” (NOGUEIRA, 2005, p.575 apud TERRAIL, 1997); 2) *individuação* da relação e 3) a *redefinição dos papéis*. No que se refere à aproximação, destaca-se a diversificação de atividades promovidas pelas escolas de modo a envolver as famílias intensificando a aproximação entre essas duas instituições. Decorrente do primeiro mas não completamente redutível a ele, a individuação dos papéis trata-se da preocupação em estabelecer uma relação de diálogo, ou como afirma Nogueira (2005, p.575), uma relação “face a face entre pais e educadores”. A redefinição dos papéis trata-se da divisão da tarefa de educar. Nesse sentido, a escola não se preocupa apenas com processo ensino-aprendizagem, mas amplia a sua ação para questões sociais, morais, emocionais dos/as alunos/as. A família também passa a requerer seu direito de opinar nas questões pedagógicas. Esses processos aparecem nos estudos sociológicos sobre a família e a escola, como ressalta a autora, em meio a “tensões e contradições” (p.575).

De forma geral, foi possível perceber que nos três períodos analisados a participação das famílias na escola atende a finalidades variadas que são conjugadas ao contexto social brasileiro e do próprio sistema público de ensino. Nesse sentido, tem-se uma emergência do tema participação das famílias a partir dos anos de 1980, principalmente em função, como afirma Nogueira (2005), da tentativa da escola e da família de estreitar os laços “para a realização de suas finalidades de formação” (p.570). Para ela, além das modificações nos centros das famílias, houve também as modificações “no sistema escolar e nos processos de escolarização. Sob o peso de fatores como as legislações de extensão da escolaridade obrigatória, as políticas de democratização do acesso ao ensino”, entre outras “que passa a influenciar intensamente o dia a dia das famílias” (p.572).

Apesar de uma considerável ampliação dos estudos sobre a participação das famílias por diferentes campos teóricos, principalmente nos últimos vinte anos, ainda há aspectos a serem analisados. O estudo aqui apresentado não tem a pretensão de responder a todas as lacunas do campo, mas sim de responder a questões que não deixam de ser singulares, já que se relacionam com um referencial teórico quase inexistente nos estudos sobre a participação das famílias na escola. Nesse sentido, os conceitos de discurso, poder e governo tal como desenvolvido por Michel Foucault, tornou possível a análise do

funcionamento da participação das famílias em duas escolas municipais da cidade de Betim focalizando para tanto as estratégias utilizadas para convencer os profissionais e os familiares dos/as alunos/as de que a participação é necessária nesse momento. Além disso, a utilização de tal referencial teórico possibilitou a análise de contextos escolares específicos, porém inseridos em uma política educacional que tem demandado a participação das famílias nas escolas. Assim, pretendo com este estudo contribuir para alargar o conhecimento sobre a participação das famílias nas escolas, ressaltando aspectos que mostram como a participação tem sido valorizada e aparece imbricada a outros discursos, atendendo a finalidades específicas. O modo como analisei o funcionamento da participação das famílias nas duas escolas pesquisadas será descrito nos capítulos seguintes.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Pensar a Educação, repensar a Educação. Pensar o já pensado. Pensar o ainda não pensado. Produzir e viver experiências de pensamento [...] Usar a Filosofia de Foucault como ferramenta, como dispositivo para descolonizar o pensamento. (GALLO, 2006, p. 259)

Neste capítulo apresento conceitos fundamentais para a investigação aqui apresentada. O objetivo é explicitar as escolhas teóricas e metodológicas que subsidiaram a produção desta dissertação, desde a elaboração do problema até a sua finalização. Esta pesquisa se aproxima de estudos que utilizam como referencial teórico os estudos de Foucault, mais especificamente os seus trabalhos sobre governo. Para tanto, são discutidos aqui os conceitos de discurso, poder, governo e processos de subjetivação, mostrando como eles auxiliaram na problematização do discurso da participação das famílias que circulam em duas escolas da rede municipal de Betim. É importante destacar que todos esses conceitos são inter-relacionados na produção de Foucault, e a divisão que faço aqui, apresentando-os separadamente, é meramente didática.

#### 3.1 Discurso e verdade

Discurso é um conceito vasto que aparece praticamente em todas as publicações, textos, livros, entrevistas e cursos de Foucault.<sup>37</sup> Para esta pesquisa importou compreender o discurso como uma prática.<sup>38</sup> que produz efeitos sobre as “coisas das quais ele fala”. (FOUCAULT, 2005a, p. 34) Tratar o discurso como prática é compreender que ele é constituído por signos, palavras, frases, como também por ações. Para Foucault, teoria/prática; fala/ação apresentam-se no discurso, obedecem a um conjunto de regras que são produzidas historicamente. Não distinguir fala de ação, nessa perspectiva, é considerar o próprio discurso como uma prática que delimita o que pode ser dito ou feito em dado momento histórico. (Cf. FOUCAULT, 2005a)

<sup>37</sup> Cf. DREYFUS, RABINOW, 1995; FISHER, 2001.

<sup>38</sup> Cf. FISHER, 2001; PARAÍSO, 2002.

Foucault ressalta, ainda, que o discurso não é a inspiração, o momento sublime da criação de um autor, mas um “feixe de relações” estabelecidas entre “instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamento, sistemas de normas, técnicas, tipos de classificação, modos de caracterização”. (FOUCAULT, 2005a, p. 59) Todo discurso vincula-se a algo já dito, liga-se a outros discursos considerados verdadeiros. Para Foucault (2004, p. 12) toda sociedade tem seu regime de verdade, isto é:

os tipos de discurso que acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

A verdade para Foucault (2004, p. 14), então, não preexiste à linguagem, não está dada esperando ser descoberta. A verdade é produzida historicamente e envolve campos de saber e relações de poder. A verdade pode ser compreendida como um “conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados”. Esses procedimentos, por sua vez, estão ligados a um “conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder”. (FOUCAULT, 2004, p. 13) Nesse contexto, cabe lembrar que a escola, por exemplo, é o lugar onde o “saber pedagógico” – formado por todo um conjunto de “proposições consideradas verdadeiras” (FOUCAULT, 2006a, p. 33) sobre a família, a infância, a aprendizagem, o conhecimento, etc – circula e faz funcionar estratégias e mecanismos que têm efeitos de poder sobre os indivíduos e sobre a própria instituição.

O discurso nesta dissertação integra práticas que no contexto da redemocratização brasileira, após a década de 1980, sustentam políticas educacionais e práticas de participação nas duas escolas pesquisadas. Essas escolas tornam-se espaços de efetivação de saberes colocados como verdade por estarem vinculados a instituições socialmente credenciadas, ou seja, instituições que exercitam o poder constituindo saberes. No conjunto de textos que circulam nas escolas sobre a participação das famílias na escola e das práticas de participação observadas busquei, no vocabulário recorrente, as filiações desse discurso a outros discursos. Procurei, com isso, mostrar que “verdades” são divulgadas nesse discurso e que auxiliam a acionar nas famílias e nos/as profissionais das escolas atitudes nomeadas como participativas.

### 3.2 Relações de poder

O poder em Foucault (2006b) é uma relação; não é de mão única e só existe como ato. O poder é uma “prática que circula no interior dos espaços sociais” (p. 184). É um conjunto de relações que se apresenta em locais diversificados. Trata-se de um instrumento de convencimento e de divulgação de saberes institucionais. O poder em Foucault (2006b, p. 251), não é nem fonte nem origem do discurso; pois ele “opera através do discurso” e “permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber e produz discurso”. (FOUCAULT, 2002, p. 8) Foucault (2004, p. 86) faz aí um deslocamento nas concepções usuais de poder que, como ele afirma, “ainda não cortaram a cabeça do rei” e utilizam termos negativos, tais como: exclusão, rejeição, interdição, censura, aprisionamento, dominação, repressão, dentre outros. Foucault rompe com esse tipo de análise, e propõe a realização de uma analítica do poder que se volte para as formas locais e descreva os agenciamentos no qual ocorrem as práticas. Trata-se, então, da análise dos funcionamentos, das estratégias e das técnicas de poder presentes em um discurso.

Nesse sentido, com base em Foucault, o poder é capaz de algo mais que colocar limites, impor proibições e oprimir. A repressão é apenas uma estratégia possível. Aliás, para que haja uma relação de poder, é preciso que aquele sobre o qual o poder se exerce seja reconhecido e preservado como sujeito livre. Por “sujeitos livres” Foucault entende sujeitos individuais e coletivos que tem diante deles um campo de possibilidade onde várias reações e diversos modos de comportamento podem ocorrer. (Cf. FOUCAULT, 1995)

Por meio dessas considerações, abandonei meu primeiro “olhar” sobre o discurso da participação das famílias. Via esse discurso como um texto de divulgação dos interesses de instâncias governamentais. Entendia-o como um texto feito de cima para baixo e cuja consequência era repressão das famílias dos/as alunos/as. Após o contato com os trabalhos de Foucault, principalmente os que tratam de discurso e poder, passei a direcionar o “olhar” para outros aspectos. Procurei analisar o discurso da participação das famílias em espaços demarcados, micros, que são as próprias escolas. Conduzi a análise para o estudo do funcionamento desse discurso, buscando identificar suas estratégias e seus efeitos, que não se devem a uma apropriação, mas, sim, a técnicas que os põem a funcionar. Como afirma Foucault (2005b, p. 29):

[...] o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma ‘apropriação’, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou uma conquista que se apodera de um domínio. Temos, em suma, que admitir que esse poder se exerce mais do que se possui, que não é ‘privilégio’ adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados.

Para realizar a análise do funcionamento do discurso da participação das famílias na escola, com base nessa noção de poder, busquei: 1) analisar o poder em sua forma local, pois para Foucault (2005b) são nesses espaços que é possível demarcar suas técnicas; 2) estudar o poder “no plano de contato que estabelece com o seu objeto, com seu campo de aplicação. Trata-se, afinal, de buscar o poder naquele exato ponto no qual ele se estabelece e produz efeitos” (2005b, p. 33); 3) considerar que o poder se exerce em uma rede na qual os sujeitos estão, a cada momento, seja em posição de exercer o poder, seja em posição de serem submetidos a ele. Afinal, “o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles” (2005b, p. 35); 4) estabelecer uma análise ascendente do poder que parte de seus “mecanismos moleculares”, até chegar aos globais; e, 5) afastar a análise de compreensões ideológicas, substituindo-a por uma análise dos saberes. Como afirma Foucault, “ao exercer-se, o poder forma, organiza e coloca em circulação um dispositivo do saber”. (2005b, p. 134)

### **3.3 Biopoder e poder disciplinar**

O biopoder, explica Foucault (2002), é aquele que se exerce sobre o corpo e sobre a vida. Para ele (2006b), o corpo significa muito mais que um aspecto biológico, é a própria superfície sobre a qual o poder-saber se exerce, em que “as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais” (2006b, p. 28). A atuação do poder sobre os corpos tem, para Foucault (2002), dois níveis de exercício do poder: de um lado, as técnicas disciplinares que têm como objetivo um treinamento “ortopédico” dos corpos. De

outro lado, as técnicas do biopoder, o corpo entendido como pertencente a uma espécie (a população) com suas leis e regularidades. Como afirma Foucault (2002, p. 294),

pois aí não se trata, diferentemente das disciplinas, de um treinamento individual realizado por um trabalho no próprio corpo. Não se trata absolutamente de ficar ligado a um corpo individual, como faz a disciplina. Não se trata, por conseguinte, em absoluto de considerar o indivíduo no nível do detalhe, mas, pelo contrário, mediante mecanismos globais, de agir de tal maneira que se obtenham estados globais de equilíbrio, de regularidade; em resumo, de levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação [...] essa tecnologia do biopoder, essa tecnologia do poder sobre a ‘população’ enquanto tal, sobre o homem enquanto ser vivo, um poder contínuo, científico, que é o poder de ‘fazer viver’.

O poder disciplinar se organiza basicamente em torno da disciplina que “[...] nem é um aparelho, nem uma instituição: ela funciona como uma rede que os atravessa sem se limitar a suas fronteiras; é uma técnica, um dispositivo, um mecanismo, um instrumento de poder”. (MACHADO, 1982, p. 194) A disciplina se exerce em uma série de espaços do corpo social, tendo como princípios básicos os seguintes aspectos: ela é uma arte de distribuição espacial dos indivíduos e exerce seu controle não sobre o resultado de uma ação, mas sobre seu desenvolvimento; é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos; e é também um controle do tempo. (Cf. FOUCAULT, 2002) Além disso, como afirma Foucault (2006b, p. 189), a disciplina é portadora do discurso que veicula a “regra ‘natural’, quer dizer, da norma; define um código que não será o da lei, mas o da normalização”. Os mecanismos de normalização, assim compreendidos, permitem que um conjunto de condutas se torne alvo de julgamentos e punições. Exemplos disso são a normalização do tempo (atrasos, ausências), a normalização do corpo (sujeira, gestos e atitudes incorretas) e a normalização do trabalho (desatenção, negligência). Todas essas e outras práticas fazem multiplicar os “juizes da normalidade” (FOUCAULT, 2006a, p. 266), como professores/as, médicos/as, psicólogos/as e assistentes sociais, etc. Nessas técnicas de normalização os sujeitos são descritos, identificados e diferenciados por meio de um registro que detalha suas características, suas capacidades, os perigos a que estão expostos, enfim, tudo o que se pode medir, registrar sobre um indivíduo ou grupo. Todas essas técnicas produzem uma série de conhecimentos sobre o ser humano que torna possível o exercício do poder sobre o corpo.

O biopoder articulado ao poder disciplinar exerce “uma outra função [...] gerar e controlar a vida dentro de uma multiplicidade desde que ela seja numerosa (população)”. (DELEUZE, 2006, p. 79) Essa tecnologia de poder faz da população o alvo de uma série de intervenções políticas e econômicas, que visa assegurar sua existência, regulando, por exemplo, a incidência de epidemias, a natalidade, a longevidade, a mortalidade e a formação. A população torna-se um objeto passível de ser conhecido, observado, registrado e calculado. Essa maquinaria permite construir saberes sobre a população de acordo com certos tipos de verdade. Entretanto, para conduzir, regular e normalizar a população, não é suficiente extrair-lhe um saber; há necessidade de produzir registros impressos que possibilitem transportar e dispor as informações coletadas. Com os dados reunidos sobre a população, seja antes de propor intervenções, seja durante quando elas ocorrem, é necessário formular saberes, registrá-los em relatórios, gráficos, quantificando os aspectos característicos dessa população. Como afirma Foucault (2002, p. 171),

o grande crescimento demográfico do século XVIII na Europa Ocidental, a necessidade de coordenação e de integração ao aparato de produção e a urgência de controlá-lo, com mecanismos de poder mais sofisticados e adequados, possibilitaram a emergência da ‘população’ (com suas variedades numéricas de espaço e cronologia, longevidade e saúde) [...]. Um projeto de tecnologia da população começa a ser desenhado: estimativas demográficas, o cálculo de pirâmides etárias, diferentes expectativas de vida e níveis de mortalidade, estudos das recíprocas relações entre crescimento da população e crescimento da riqueza, medidas de incentivo ao casamento e procriação, desenvolvimento de formas de educação e treinamento profissional.

A cidade e a população passam a ser problemas políticos, passam a ser alvo de disciplinas como a Biologia, a Demografia, a Sociologia, dentre outras. A medicina foi um dos exemplos dados por Foucault (2002 e 2004) como um tipo de poder-saber que incide sobre a os corpos individuais, ampliando-se para a população. O investimento político sobre o corpo, então, não se dá por meio de nenhuma prática violenta, mas sim por meio de técnicas disciplinares e saberes específicos exercidos sobre os indivíduos. O exercício de poder tem por objetivo, nesse caso, conduzir condutas e ordenar as probabilidades. Isso se faz sem excluir a palavra liberdade. Afinal, como argumenta Foucault (1995, p. 242) “o poder se exerce sobre sujeitos livres”. É desse modo que o autor distingue poder de violência. A violência é quando não há possibilidade de reação. Na relação de poder há sempre possibilidade de reação e resistência, por isso ela só se exerce sobre sujeitos livres. A “relação



de violência”, por sua vez, é aquela que “força, submete, quebra, destrói”; ou como nos diz Foucault (1995, p.243) “ela fecha todas as possibilidades”.

O conceito de biopoder tal como desenvolvido por Foucault (2002; 2004 e 2005b) é importante para mostrar como o discurso analisado prescreve para as famílias e os/as profissionais das escolas pesquisadas como elas devem conduzir a vida delas. Esse conceito foi utilizado na leitura dos programas e campanhas presentes nas duas escolas e tem como alvo a família dos/as alunos/as. Nesse sentido, foi possível relacionar o discurso da participação a uma rede de ações engendradas por outras instituições tendo como objetivo produzir condutas preventivas nas famílias e, conseqüentemente na população.

### **3.4 Governo**

A noção de governo em Foucault (2004) guarda o sentido amplo que possuía no século XVI, isto é, o de “conduta da conduta” – tanto como modo de conduzir os outros, quanto à maneira de se comportar, de guiar a si próprio. O governo, então, precisa ser localizado em um campo discursivo (da medicina, da religião, da pedagogia, da psicologia, dentre outros) que irá tornar pensáveis e calculáveis determinados aspectos da vida. Isso ocorre em “práticas múltiplas, na medida em que muita gente pode governar: o pai de família, o superior do convento, o pedagogo e o professor”. (FOUCAULT, 2004, p. 280) Como explicita Foucault (2002, p. 221),

esta palavra deve ser compreendida no sentido mais amplo que tinha no século XVI. ‘Governo’ não se referia apenas a estruturas políticas ou a administração dos Estados; antes, designava o modo pelo qual a condução de indivíduos ou grupos deveria ser orientada: o governo das crianças, das almas, dos bens, das famílias, dos doentes. Ele cobria não apenas as formas legitimamente constituídas de sujeição política ou econômica mas também maneiras de agir destinadas a atuar sobre as possibilidades de ação das outras pessoas. Governar, neste sentido, seria estruturar o possível campo de ações dos outros.

O governo do Estado, o governo dos outros e o governo de si foram as três modalidades de governo analisadas por Foucault. Ele explica que “assegurar a direção de si mesmo, exercer a gestão da própria casa, participar do governo da cidade são três práticas do mesmo tipo”. (1995, p. 245) Isso ocorre porque: primeiro, são práticas que nos produzem,

produzem modos de subjetivação; segundo, por envolverem saberes e técnicas específicas; e, terceiro, por necessitar de um corpo de especialistas (os *experts*<sup>39</sup>) e de “um campo de sistema particular de verdade” (a *expertise*). (TRAVERSINI, 2003, p. 42, grifo da autora) A verdade se profissionaliza porque passa a ser norma. São os discursos considerados como verdadeiros que produzem, julgam, condenam, classificam, conduzem, enfim, trazem “efeitos específicos de poder”. (FOUCAULT, 2004)

O tema do governo relaciona-se com o tema do biopoder e o do poder disciplinar, pois as técnicas disciplinares são “um aspecto na arte de governar pessoas nas nossas sociedades”. (FOUCAULT, 2002, p. 207) Enquanto a disciplina promove a individualização dos sujeitos, o biopoder acarreta efeitos em processos coletivos. Tais processos fazem parte da vida de uma população como os nascimentos, as doenças e as mortes, por exemplo.

Além das técnicas disciplinares, Foucault (1995, p. 249) analisa também técnicas que “permitem aos indivíduos efetuarem certo número de operações sobre os seus corpos, sobre as suas almas, sobre o seu próprio pensamento, sobre a sua conduta, e isso de tal maneira a transformarem-se a eles próprios”. Essas técnicas são denominadas por ele como “técnicas ou tecnologias do eu”. As técnicas de si estão ligadas a práticas que levam à elaboração e ao desenvolvimento de uma série de exercícios que envolvem o exame e o controle de si, tais como a confissão, o exame de si e a consciência de si. Essas práticas incluem, então, técnicas de autovigilância, de auto-avaliação, de autonarração (de confissão), que têm como efeitos a construção e a transformação da consciência de si.

A interação entre as técnicas disciplinares, que são as técnicas de dominação, com as técnicas de si constituem os processos de governo ou subjetivação dos indivíduos. É essa interação que busco analisar no discurso da participação das famílias na escola, identificando “os pontos em que as tecnologias de dominação dos indivíduos uns sobre os outros recorrem a processos pelos quais o indivíduo age sobre si mesmo e, em contrapartida, os pontos em que as técnicas do eu são integradas em estruturas de coerção”. (FOUCAULT, 2002, p. 207)

---

<sup>39</sup> *Experts* refere-se ao grupo de especialistas que são autorizadas a falar a verdade sobre as pessoas por ser atribuído a eles/elas “um saber positivo, sabedoria e virtude, de experiência e julgamento prático, da capacidade para resolver conflitos”. (ROSE, 2001, p. 50)

### 3.5 Governamentalidade

No estudo sobre governamentalidade, Foucault (2002) mostra, mediante a análise da obra *O Príncipe* (de Maquiavel), que a constituição do Estado soberano estava ligada à manutenção do território. A partir do século XVI, no entanto, o governo passa a ter uma “razão de Estado”. Dessa forma, se governa segundo princípios e exigências, pois dependem de sua realidade específica, não podendo ser deduzidos de leis naturais ou tradições. A razão de Estado requer do governante um saber sobre a geografia, a história, as atividades comerciais, os recursos, os exércitos, suas cidades e habitantes. (Cf. FOUCAULT, 2002) Foi a partir do século XVII que a tecnologia da polícia, como mostra Foucault (2005b, p. 27), amplia as ações do Estado, pois a “polícia estabeleceu os instrumentos, bem como os domínios e as atividades em que o Estado devia intervir”. Como observa Foucault (2004), a responsabilidade do Estado é ampliada, dirigindo desde a conduta dos indivíduos (moralidade, capacidade profissional, honestidade) até as relações de trabalho e comércio, lazer, ordem pública, higiene e saúde. Nesse momento a questão do bem-estar, formulada basicamente em termos biológicos, passa a ser investido pela política e transformado em biopolítica.

Essa biopolítica caracteriza-se por um “conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bastante específica e complexa de poder “sobre a população e os indivíduos. (FOUCAULT, 2002, p. 293) O Estado, nessa perspectiva, é visto como “constituente e constituidor de um campo de cálculos e intervenções” (FOUCAULT, 2002, p. 295), que passam a quantificar os recursos ou os meios de subsistência de uma população, bem como as condições de saúde, mortalidade, fecundidade e de instrução, dentre outras.

Governamentalidade é o termo utilizado por Foucault (2004) para falar dessa “política do corpo” por meio do Estado. Esse termo é usado também para explicar os processos por meio dos quais instrumentos e procedimentos jurídicos e administrativos tornam o “estado governamentalizado”. As ações do Estado sobre a população por meio de uma série de instituições, como a família, a escola, o hospital, desenvolvem técnicas e campanhas sistemáticas, direcionadas a “conduzir a conduta” dessa mesma população. Ao direcionar a conduta dos outros, o Estado controla a vida cotidiana da população por meio de ações que, ao mesmo tempo em que individualizam, também agrupam. Conforme sintetiza

Paraíso (2005), a governamentalidade pode ser entendida, então, como “uma mentalidade para governar” que “por meio de campanhas, reformas, políticas e programas busca gerenciar todos e cada um para alcançar determinados objetivos” (p.176).

A arte de governar, de se autogovernar e de regulamentar a vida é fundamental para entender os processos de subjetivação – isto é, “os modos pelos quais nos tornamos sujeitos de um certo tipo” (FOUCAULT, 1995, p. 215) –, pois essas formas de governo definem as subjetividades adequadas e submetem as inadequadas à disciplinarização e à regulamentação. Para Foucault (1995), os sujeitos se constituem em sua relação com os outros, em sua relação com a verdade e em sua relação consigo mesmo. Afinal, os discursos não atravessam todos da mesma forma.

A idéia de Foucault (1995) sobre os processos de subjetivação – isto é, processos por meio do qual nos tornamos sujeitos de determinados tipos – orientou a análise do modo como o discurso da participação das famílias na escola (com seus regimes de verdade, com suas técnicas disciplinares articuladas ao biopoder, com suas técnicas do eu) tem produzido efeitos tanto nas relações entre familiares dos/as alunos/as com os/as profissionais das escolas e vice-versa, como também na maneira como as famílias e os /as profissionais têm operado nas formas de organização administrativa e pedagógica das escolas. Além disso, por meio dessas noções aqui sintetizadas, foi possível analisar de que forma o discurso produtor e divulgador de verdades sobre o corpo e sobre a vida tem operado no modo como as famílias conduzem a si próprias ou governam a si mesmas. Assim, o referencial teórico utilizado para este estudo conduziu o modo como problematizei e analisei o discurso da participação das famílias nas duas escolas pesquisadas.

O estudo do funcionamento do discurso da participação das famílias em duas escolas municipais da cidade de Betim foi realizado usando esse referencial aqui apresentado. Para configurar esse estudo, realizei pesquisa de campo em duas escolas da Rede Municipal de Betim no período de novembro de 2005 a outubro de 2006. A maneira como conduzi a pesquisa de campo, desde a escolha da cidade até a coleta de dados, está relatada no capítulo seguinte.

## 4 A PESQUISA NAS ESCOLAS

A proposta assumida foi por garimpar textos, imagens, coisas ditas, visibilidades (técnicas e procedimentos gerados institucionalmente), aceitando a precariedade desses mesmos ditos, e ao mesmo tempo multiplicando-os relacionalmente e organizando-os em unidades provisórias. (FISCHER, 2002, p. 50)

### 4.1 A escolha pela Rede Municipal de Ensino da cidade de Betim

A Rede Municipal de Ensino da cidade de Betim a partir de 1990, em consonância com as políticas educacionais brasileiras<sup>40</sup> inicia debates sobre a criação de um Projeto Pedagógico específico para as escolas municipais. Esses debates eram impulsionados principalmente pelos/as profissionais da educação que viam a necessidade de implementação de uma escola que considerasse as especificidades das escolas betinenses. (Cf. BETIM, 1998) Esse processo, antes centrado em discussões internas das escolas, toma outro formato e amplia-se com a mudança de perfil político-partidário da administração municipal em 1993.<sup>41</sup> Além disso, as pessoas que passam a gerir a prefeitura de Betim eram profissionais da educação da cidade que participaram como profissionais da educação dos debates sobre a necessidade de implementar um Projeto Político-Pedagógico para a Rede Municipal de Ensino de Betim.

Essa discussão ganha um espaço institucional em 1996, com o *I Congresso Municipal de Educação de Betim*. Esse evento é apontado no documento “Escola Democrática” como o marco inicial para a implantação de uma “nova política educacional” para o município. (BETIM, 1998, p. 6) Os três primeiros congressos tiveram como objetivo central discutir as diretrizes para a criação de um Projeto Político-Pedagógico para a Rede Municipal de Betim. Participaram desse processo representantes de vários segmentos educacionais e entidades vinculadas à educação, tais como: profissionais das escolas

---

<sup>40</sup> As políticas educacionais brasileiras de 1990 estão discutidas no capítulo 1 desta dissertação.

<sup>41</sup> A cidade de Betim até as eleições municipais de 1990 era governada por um mesmo grupo político que se centrava nos partidos PMDB e PTB. Após as eleições de 1990, o Partido dos Trabalhadores (PT) assumiu a prefeitura e rompeu com várias políticas instituídas na cidade. (Cf. ASSIS, 2000)

municipais, alunos/as maiores de 14 anos de idade, familiares de alunos/as, Sind-UTE,<sup>42</sup> Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conselho Tutelar de Betim, etc.

Após três anos de discussões, foi escrito, por profissionais da Secretaria Municipal de Educação, um documento contendo as diretrizes e orientações para a implementação do “Projeto Pedagógico Escola Democrática: onde todos aprendem”. Na verdade, o documento não significou o início da implementação do “Projeto Escola Democrática”, apenas consolidou institucionalmente o que já vinha ocorrendo em grande parte das escolas municipais de Betim. A Secretaria Municipal de Educação se reestruturou para atender às determinações do projeto. Mobilizou-se para formar educadores/as, especialmente das escolas que ainda não haviam implementado as ações demandadas por esse projeto.

Apesar de não orientar oficialmente as escolas municipais de Betim desde 2001, muitas ações ali previstas ainda fazem parte das práticas pedagógicas de muitas escolas municipais e também da própria Secretaria Municipal de Educação. Cito como exemplos a organização do ensino em Ciclos de Formação Humana,<sup>43</sup> o Congresso Municipal de Educação que ocorre todos os anos; a organização da Secretaria em Regionais Pedagógicas (o que possibilitou a descentralização da Secretaria de Educação); a permanência e a reestruturação do Centro de Referência e Apoio à Educação Inclusiva; os encontros do “Fórum Intersetorial” (que ocorrem nas regionais); a eleição direta para dirigente escolar.

O “Projeto Escola Democrática” foi pensado tendo como princípio norteador a democracia que se torna “o princípio estruturante e organizativo do tempo, do espaço, do trabalho e do currículo no interior da escola, ou seja, constitui o pilar da construção coletiva do projeto que dá sentido à ação (e a interação) educativa da comunidade escolar como um todo”. (BETIM, 1998, p. 26) As escolas municipais de Betim passaram a construir seus projetos político-pedagógicos com base no princípio democrático, promovendo nas escolas atividades em que os segmentos escolares (profissionais da escola, alunos/as e seus familiares) pudessem apresentar propostas e tomar decisões.

---

<sup>42</sup> Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação – Sede Betim.

<sup>43</sup> Ciclo de Formação Humana é uma organização escolar em que os/as alunos/as são enturmados por idade, ocorrendo uma progressão contínua no interior de cada ciclo. A retenção é prevista apenas ao final de cada ciclo. As escolas da Rede Municipal de Betim são organizadas em quatro ciclos: 1º ciclo, constituído por crianças de 6 a 8 anos; 2º ciclo, por crianças de 8 a 10 anos; o 3º ciclo, por adolescentes de 11 a 13 anos; e o 4º ciclo, de 13 a 15 anos.

O fortalecimento do Colegiado Escolar foi uma das ações demandadas pelo “Projeto Escola Democrática”. Para os gestores desse projeto, o Colegiado Escolar representaria a consolidação de uma gestão escolar mais “participativa e democrática”. (BETIM, 1998) Colegiado é considerado “órgão gestor da escola” (BETIM, 1999, p. 4), sendo presidido pelo/a diretor/a e formado por representantes de funcionários/as, de alunos maiores de 12 anos e de familiares. Os representantes reúnem-se mensalmente para conferir “planilha de gastos” do mês vigente e para planejar os gastos para o mês seguinte. Além disso, discutem e deliberam ações para casos de indisciplina de alunos/as e também outras questões como: calendário escolar, organização de eventos festivos e culturais para a comunidade, avaliação de funcionários/as e questões vinculadas à condição de (in)segurança da escola. Mesmo em 2000, quando houve uma mudança na gestão administrativa municipal da cidade, o Colegiado ainda permaneceu como foco, ocorrendo de 2000 a 2003 diversos cursos de qualificação para representantes do Colegiado.

Outra prática criada para envolver familiares dos/as alunos/as nas escolas foi o Projeto “Escola de Pais”, criado para garantir aos pais e às mães uma formação “para a cidadania”. (BETIM, 1998, p. 53) O Conselho Pedagógico também foi implementado e divulgado como nova alternativa “às reuniões de pais e mestres” (BETIM, 1998, p. 32), pois, um de seus objetivos é realizar avaliação trimestral de todos os segmentos escolares (administrativo, pedagógico, técnico, manutenção e alimentação). Essas avaliações são realizadas por todos/as os/as profissionais da escola e por todos/as os/as alunos/as e seus/suas responsáveis durante uma reunião denominada “pré-conselho”. Essa avaliação permite aos/às usuários/as da escola expor suas opiniões e apresentar sugestões. Permanecem também no calendário escolar as festas e eventos artístico-culturais como festa da família, feira da cultura e semana da criança.

A percepção de que cada vez mais as escolas municipais da cidade de Betim têm discutido, institucionalizado e efetivado a participação das famílias na escola, instigou-me a problematizá-lo como um discurso que tem incidido sobre as práticas pedagógicas desses estabelecimentos de ensino. Estudar esse discurso é entender esse movimento que tem contribuído para a efervescência desse tema nas escolas municipais de Betim.

Em síntese, a escolha por realizar a pesquisa em duas escolas da Rede Municipal de Betim se deu por três razões: 1) trabalho há quinze anos na Rede Municipal de Betim e conheci de perto as modificações ocorridas nas escolas, em especial as que visam proporcionar a participação das famílias na escola. Esse contato possibilitou ter acesso às

escolas, aos materiais sobre o assunto que circulam nas escolas, bem como contactar as pessoas necessárias à efetivação da pesquisa; 2) em quinze anos de trabalho como profissional da educação da Rede Municipal de Betim, percebi a presença constante desse tema nas reuniões pedagógicas, nas salas de professores/as, nos encontros de formação de professores/as etc; e 3) o conhecimento da existência nas escolas municipais tanto de projetos pedagógicos, que possibilitam aos familiares momentos para discussão de questões pedagógicas e administrativas (como o que ocorre nas “Assembléias de Pais” e no “Conselho Pedagógico”), como de projetos que visam à formação dos familiares adultos dos/as alunos/as (como a “Escola de Pais” e a “Escola Aberta”).

## **4.2 As escolas pesquisadas**

Para o desenvolvimento desta pesquisa selecionei duas escolas da Rede Municipal de Betim que promovem, ao longo do ano letivo, diferentes atividades para os familiares dos/as alunos/as. As duas escolas pesquisadas foram escolhidas após uma conversa com coordenadoras das Regionais Pedagógicas da cidade. Por meio de uma sondagem preliminar, pude constatar que em todas as escolas municipais há um Colegiado Escolar, “reuniões de pais” e eventos abertos, como as festas previstas no calendário escolar. O próximo passo foi visitar quatro das escolas sugeridas pelas coordenadoras das Regionais. Selecionei, por fim, duas escolas, por atenderem aos critérios previamente estabelecidos, como: promover, ao longo do ano letivo, diferentes atividades para os familiares dos/as alunos/as e pertencer a diferentes regiões da cidade, que são até mesmo antagônicas quanto ao nível socioeconômico da população. Além das atividades oficializadas pelo calendário escolar, os/as profissionais dessas escolas promovem, também, gincanas bazares, mostras artísticas, oficinas e minicursos para os familiares dos/as alunos/as.

A primeira escola selecionada, que chamarei de *Escola A*, está localizada no bairro Cruzeiro de Sul, pertencente à Regional Alterosa, região periférica da cidade de Betim. Os bairros pertencentes a essa regional possuem características comuns: são bairros novos que começaram a ser habitados há aproximadamente 15 anos e possuem uma população jovem



oriunda de outras regiões de Minas Gerais e também de outros Estados brasileiros.<sup>44</sup> É uma população pobre que sofre com problemas de infra-estrutura, tais como transporte público precário e insuficiente para uma comunidade que cresce rapidamente, ausência de posto de saúde e de áreas para lazer. A escola, as igrejas e a represa Várzea das Flores são os principais pontos de encontro para a população da região. Além disso, muitas ruas ainda não possuem rede de esgoto, iluminação pública e pavimentação.

A *Escola A* foi inaugurada em junho de 1996, após inúmeras reivindicações da comunidade. A maioria da população que frequenta a escola é constituída de moradores do bairro Cruzeiro do Sul e de outros três bairros da região (Itacolomi, Várzea das Flores e Sítio Poções). Atualmente é a escola que possui maior número de alunos/as matriculados/as da Rede Municipal de ensino da cidade de Betim. Em 2006 a escola matriculou 1.269 alunos/as, que foram enturmados/as por idade e distribuídos/as em três turnos. O 1º turno possui 17 turmas constituídas por alunos/as de 6 a 11 anos. O 2º turno também conta com 17 turmas constituídas por alunos/as de 9 a 14 anos. O noturno conta com 9 turmas, sendo duas turmas de final do 3º ciclo (alunos/as de 14 a 16 anos), 7 turmas de Educação de Jovens e Adultos/as e uma do Programa Pré-Vestibular Popular. A escola possui 98 profissionais, sendo 56 professoras e 7 professores, 15 agentes de serviços gerais (mulheres), 5 auxiliares de biblioteca (4 mulheres e 1 homem), 4 pedagogas, uma secretária, uma tesoureira, 6 auxiliares de secretaria escolar (5 mulheres e 1 homem), duas vice-diretoras e a diretora.

No que diz respeito à participação das famílias, o projeto pedagógico da escola inclui como pontos cruciais a existência do Conselho Pedagógico, o Conselho de Pais, o Colegiado Escolar e a “Escola de Pais”. Os/as profissionais da escola promovem também diferentes “eventos culturais” para a comunidade, tais como a festa de aniversário da escola, a festa da família e a feira de cultura. Além disso, os/as professores/as e as pedagogas promovem quatro “reuniões de pais” durante o ano letivo.<sup>45</sup> A maior preocupação dos/as profissionais é garantir aos familiares momentos de formação (como no “Projeto Escola de Pais”) ou possibilitar-lhes aprendizagem de atividades que, em futuro bem próximo, possa garantir-lhes alguma renda (como propõe o “Programa Escola Aberta”, implementado na escola em outubro de 2005).

Essa escola prioriza práticas de participação que objetivam a formação dos familiares dos/as alunos/as, na tentativa de “suprir a baixa escolaridade dos pais”, como

---

<sup>44</sup> Segundo dados da pesquisa sobre a comunidade realizada pela escola no ano de 2003.

<sup>45</sup> As práticas citadas serão discutidas uma a uma no 4º capítulo desta dissertação.

afirma a diretora. Possui também a preocupação em promover atividades que “contribuam para que essas famílias muito pobres tenham como aumentar sua renda”, como afirma a coordenadora comunitária do Projeto Escola Aberta.

A segunda escola selecionada, que chamarei de *Escola B*, está localizada no bairro Ingá e pertence à Regional Norte. Os bairros pertencentes a essa regional possuem uma boa infra-estrutura. Além de estarem próximos à região central, esses bairros têm em seu entorno o Hospital Regional, um Shopping Center, o Poliesportivo da cidade e uma Universidade. Além disso, todas as ruas são pavimentadas e iluminadas e há inúmeras linhas de ônibus. A população dessa região é considerada, em sua maioria, pertencente à classe média, com renda média de 4 a 15 salários mínimos. (BETIM, 1998)

A escola foi inaugurada em maio de 1992. Em 2006 teve um total de 975 alunos/as matriculados/as. Os/as alunos/as são moradores/as, principalmente, do bairro Ingá, mas há também alunos/as de outros bairros (pertencentes à Regional Norte) tais como Angola, Nossa Senhora das Graças, Vila das Flores, dentre outros. A escola funciona em dois turnos com 17 turmas em cada um, sendo que o 1º turno é constituído por alunos/as de 11 a 14 anos e o 2º turno por alunos/as de 6 a 11 anos. Os/as profissionais da escola são moradores/as do bairro Ingá ou de bairros próximos, o que facilita muito o deslocamento deles/as. Isto contribui para que o quadro de funcionários/as tenha poucas alterações ao longo dos 14 anos de existência da escola. A escola possui 66 profissionais, distribuídos/as nos seguintes cargos: 40 professoras e 3 professores, 12 agentes de serviços gerais (mulheres), 4 auxiliares de biblioteca (3 mulheres e 1 homem), 4 auxiliares de secretaria (mulheres), 4 pedagogas, uma tesoureira, uma secretária, uma vice-diretora e a diretora.

A escola não possui um Projeto Político-Pedagógico, mas há práticas que fazem parte do calendário letivo desde a sua inauguração, tais como as reuniões de pais/mães, a festa junina, o festingá e a feira de cultura. A diretora da escola apontou o Colegiado Escolar como um espaço importante para os/as pais/mães participarem. Mas avalia que “o Colegiado precisa de uma injeção de ânimo”, pois “os pais têm se omitido nas coisas da escola”. A diretora vê na revitalização do Projeto “Escola de Pais” uma importante iniciativa para formar politicamente os/as pais/mães.

### 4.3 Procedimentos para coleta de dados nas escolas

A pesquisa de campo realizada nas duas escolas ocorreu entre os meses de novembro de 2005 a outubro de 2006. Para coleta de dados utilizei as seguintes técnicas etnográficas<sup>46</sup>: observação participante com registro em caderno de campo e entrevista semi-estruturada. Essas ações foram divididas em três etapas:

1º) Contato inicial com as escolas e levantamento dos materiais que circulam nesses espaços sobre a participação das famílias na escola; o que ocorreu em novembro de 2005 e tinha como objetivo estabelecer o primeiro contato com profissionais das escolas, em especial com as diretoras e pedagogas. Os/as profissionais das duas escolas se mostraram receptivos e se dispuseram a ajudar durante a pesquisa de campo. Além disso, essa etapa foi importante para sondar as práticas de participação das famílias promovidas pelos/as profissionais das duas escolas e mapear os materiais sobre o assunto que lá circulam.

2º) Observação de práticas de participação nas duas escolas. Essa etapa ocorreu de fevereiro a outubro de 2006, em dias destinados a eventos com as famílias dos/as alunos/as. Essa etapa foi muito importante, pois por meio dela pude analisar o funcionamento do discurso da participação das famílias na escola, identificando as estratégias e os procedimentos usados para sua efetivação. Enumero abaixo as práticas de participação observadas em cada escola.

• **Na Escola A foram observadas:** quatro reuniões de colegiado; uma reunião de Conselho Pedagógico no 1º turno; uma Feira de Cultura que teve como tema o 10º aniversário da escola; uma reunião da comissão responsável pela “Escola de Pais”; uma Assembléia geral; três encontros dos/as participantes do Programa Escola Aberta; uma palestra para pais/mães promovida pela comissão “Escola de Pais” e três “reuniões de pais” em turmas

---

<sup>46</sup> A etnografia na educação, conforme explica André (2004), é uma metodologia para coleta de dados em pesquisas qualitativas em espaços educacionais, não cumprindo determinados requisitos, como: permanecer uma longa temporada em campo para poder estabelecer o contato, pertencer ao grupo e os dados serem revelados para a descrição e análises. Para ser definido na categoria de estudo do tipo etnográfico exige-se que o trabalho apresente algumas características como: a) uso de técnicas (associadas a observação participante, a entrevista intensiva, análises de documentos que são características próprias das pesquisas qualitativas), b) pesquisador como instrumento principal na coleta e na análise dos dados, c) ênfase no processo e não nos resultados, d) preocupação com o significado atribuído pelos sujeitos às suas ações, e) trabalho de campo; e finalmente, f) outras características importantes que são a descrição e a indução.

iniciais de 2º ciclo (9 anos) e intermediárias do 3º ciclo (13 anos). A escolha dessas turmas se deu por serem turmas apontadas pelos/as profissionais da escola como “problemáticas”. Uma das ações previstas para tentar amenizar os problemas foi a realização de assembléia com as famílias e reunião com Conselho Tutelar, além das reuniões de pais já previstas em calendário.

• **Na Escola B foram observadas:** quatro reuniões de colegiado; a festa da família; uma Assembléia Geral; uma palestra para pais e mães; o Festingá no dia destinado à comunidade escolar; três “reuniões de pais” em turmas iniciais de 2º ciclo (9 anos) e intermediárias do 3º ciclo (13 anos). Na escola B, os/as profissionais avaliaram que não há turma que necessite de “intervenções mais específicas; os poucos alunos problemáticos estão bem distribuídos”.<sup>47</sup> A fim de manter uma equivalência com a escola A, optei por observar reuniões de turmas de alunos/as de 13 anos (1º turno) e outra de 9 anos (2º turno).

3º) Entrevistas com profissionais das escolas e familiares de alunos/as. As entrevistas complementaram os dados coletados nos materiais e nas observações. As entrevistas foram realizadas nas escolas,<sup>48</sup> em momentos agendados previamente, por meio de roteiros semi-estruturados. As pessoas entrevistadas foram: dois pais e duas mães de cada escola (indicados/as pelos/as profissionais das escolas como mais participativos/as); três professoras e dois professores da *Escola A* e três professoras e um professor da *Escola B* (responsáveis pelas turmas cujas “reuniões de pais” eu observei); a diretora da *Escola A* e a vice-diretora da *Escola B*; as duas pedagogas da *Escola A* e uma pedagoga da *Escola B*; e a coordenadora comunitária do Projeto Escola Aberta da *Escola A*. Além das entrevistas, conversei informalmente com diversos/as pais, mães e profissionais das escolas durante os eventos observados. Tais conversas foram registradas em diário de campo e também utilizadas na escrita da dissertação.

Parte da análise do funcionamento discurso da participação das famílias na escola foi realizada concomitante com o momento de coleta de dados. Para empreender a análise dos

---

<sup>47</sup> Pedagoga da *Escola B*.

<sup>48</sup> As entrevistas foram realizadas na escola, o que causou alguns problemas, como ter de interromper a entrevista a cada momento que alguém entrava na sala ou vinha para conversar com a pessoa que estava sendo entrevistada.

dados, inicialmente, recolhi, selecionei e agrupei os materiais sobre o assunto encontrados nas duas escolas. Para tanto, operei com o conceito de discurso de Michel Foucault (2005a e 2006a), principalmente a idéia de que não são as palavras que devem reger a análise de um discurso, mas, sim, a atenção para a finalidade, para o que cada material põe a funcionar. Dessa maneira, agrupei os materiais de acordo com a finalidade, obtendo três grupos:

• **Materiais de políticas educacionais – nacional, estadual ou municipal – geralmente destinados aos/às profissionais da escola para que esses formem os familiares dos/as alunos/as.**

– *Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares* – O material instrucional deste programa foi produzido pelo MEC (Secretaria de Educação Básica) e distribuído a todas as escolas públicas do Brasil em 2005. Esse material é composto de um caderno denominado “Conselhos Escolares: Uma estratégia de gestão democrática da educação pública” (destinado aos/às dirigentes e técnicos das secretarias municipais de educação) e mais seis cadernos destinados aos/às conselheiros/as escolares. O objetivo é “servir de subsídio às secretarias estaduais e municipais de educação na realização de capacitação de conselheiros escolares” [e] “estimular o debate entre os próprios membros do Conselho Escolar sobre o importante papel desse colegiado na implantação da gestão democrática na escola”. (BRASIL, 2004a, p. 8) Dos seis cadernos que compõem o material, selecionei para este estudo o caderno introdutório (n. 1), por descrever as diretrizes que compõem o Programa; o caderno de n. 4, cujo assunto é o conselho escolar e a aprendizagem, temática abordada no quarto capítulo desta dissertação; e o caderno referente aos indicadores de qualidade na educação, por se tratar de um material que associa a participação como condição para a qualidade na educação.

– *Caderno Democratização da Escola Pública: Colegiados* – Esse material é o caderno I da coletânea denominada *Cadernos da Escola Democrática I*, e é parte dos materiais produzidos pela Secretaria Municipal de Educação, enviados a todas as escolas municipais de Betim em 1999, com o objetivo de implantar o Projeto Político-Pedagógico do município: “Escola Democrática: onde todos aprendem”. Apesar de esse projeto não orientar o trabalho pedagógico das escolas municipais desde 2001, seu material ainda circula e é usado nas duas escolas pesquisadas. O seu objetivo é instituir a prática da “gestão colegiada” em todas as escolas municipais de Betim. Para tanto, o caderno orienta os/as diretores/as das

escolas sobre cada aspecto que compõe um colegiado: o que é; quem participa; como se organiza; como funciona e a legislação que estabelece as normas. (Portaria SEED 003/99)

– **Regimento da Rede Municipal de Ensino de Betim (n. 003/2006)** – Lei que regulamenta a organização e funcionamento das escolas municipais de Betim. Os artigos que interessam a essa pesquisa são os arts. 9 e 21 (incisos 11 e 12), que se referem à gestão das escolas e a articulação entre família-escola e regem a formação do Colegiado Escolar e do Conselho pedagógico nas escolas da Rede Municipal de Betim, respectivamente.

– **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9.394/96), que estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional** – O art. 15 foi selecionado para esta pesquisa, porque define os princípios da gestão democrática, nos seguintes termos: “I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos de escola ou equivalentes”. (BRASIL, 1996) Além disso, esse capítulo é usado pelas escolas pesquisadas como estratégia de convencimento das famílias para a participação.

– **Informativo – Programa Escola Aberta** – Material instrucional produzido pelo Ministério da Educação e pela Unesco em 2005 e enviado às secretarias municipais e estaduais de educação, as quais encaminharam às escolas selecionadas para participarem do programa. Esse caderno orienta gestores/as das escolas, coordenadores/as comunitários/as, secretários/as de educação e profissionais da educação na implantação do “Programa Escola Aberta” e contém os objetivos do programa, os critérios para a seleção das escolas que podem participar e as normas para a organização e o funcionamento das atividades previstas pelo programa.<sup>49</sup> Esse material foi usado apenas na *Escola A*.

– **Informativo – Projeto Escola de Pais** – Material instrucional produzido pela Secretaria Municipal de Educação de Betim em 1999 que compõe o “Projeto Escola Democrática: onde todos aprendem”, por isso foi encaminhado a todas as escolas municipais. O material foi produzido para orientar os/as gestores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e demais funcionários/as na implantação do Projeto “Escola de Pais”.

• **Materiais produzidos para instruir e informar as famílias sobre as práticas de participação que existem no município.** Fazem parte desse grupo:

---

<sup>49</sup> Será tratado em detalhes no capítulo seguinte.

– *Caderno – Senhores Pais* – Material instrucional produzido pela Secretaria Municipal de Educação de Betim em 2000. O objetivo desse material é informar às famílias dos/as alunos/as sobre o Projeto Político-Pedagógico: Escola Democrática

– *O que ainda preciso saber sobre Colegiado?* – Trata-se de um caderno instrucional produzido pela Secretaria Municipal de Educação de Betim e distribuído a todas as escolas municipais da cidade em 2004. Esse caderno é destinado aos gestores das escolas e representantes dos colegiados escolares. O objetivo é informar sobre o “papel dos membros do colegiado escolar, podendo ainda contribuir para que você [o professor] exerça plenamente o seu papel de co-responsável pela administração da escola”. (BETIM, 2005a, p. 7)

– *Boletim Escolar* – A partir de 2005, o boletim escolar passou a ser produzido pela Secretaria Municipal de Educação de Betim, objetivando, com isso, homogeneizar os itens a serem avaliados. Além do registro do desempenho escolar, esse material trás dicas para os pais e mães quanto ao acompanhamento escolar de seus/suas filhos/as.

• **Materiais produzidos pelas escolas com o objetivo de divulgar eventos destinados às famílias, convencendo-as de participar, tais como:** bilhetes de convocação para as “Reuniões de pais”, Colegiado Escolar, Conselho Pedagógico e Assembléia de Pais e os convites para os eventos festivos e culturais.

Após reunir todo esse material, o procedimento seguinte foi mapear o que foi dito sobre a participação das famílias na escola nesses materiais, nas observações das práticas de participação e nas entrevistas. O objetivo foi identificar “as regularidades desse discurso” (FOUCAULT, 2005a e 2006a), aquilo que é comum nesse material, assim como registrar o que desse material todo é usado nas escolas. Em síntese, analisar o que “esse discurso põe em funcionamento” (FOUCAULT, 2005a e 2006a) nas duas escolas pesquisadas.

## **5 O FUNCIONAMENTO DA PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NAS DUAS ESCOLAS INVESTIGADAS**

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (FOUCAULT, 2006a, p. 44)

A participação das famílias nas duas escolas pesquisadas nesta investigação funciona por meio da utilização freqüente de palavras como: democracia, coletivo, dever, direito, escolha, diálogo, cidadania e qualidade. Essas palavras são usadas principalmente vinculadas a dois discursos que, em seu conjunto, contribuem para efetivar, autorizar e legitimar a participação das famílias nas escolas pesquisadas. Esses discursos são: o discurso da Psicologia do Desenvolvimento e o discurso jurídico-educacional. Palavras, como essas, inseridas nesses dois discursos, são constantemente usadas pelos/as profissionais das duas escolas investigadas nas mais diferentes práticas, reuniões e discussões pedagógicas, com o objetivo de convocar as famílias para a participação, para justificar a criação de colegiados, implementar diferentes práticas no cotidiano das escolas, legitimar a reorganização dos tempos escolares, divulgar as estratégias de ensino consideradas mais adequadas e discutir os conteúdos ensinados assim como as práticas de aprendizagem e de avaliação adotadas. Elas são, portanto, importantes para fazer funcionar a participação das famílias nas escolas investigadas.

Este capítulo tem como objetivo mostrar o funcionamento do discurso da participação da família nas duas escolas pesquisadas. Para isso mostro como o discurso da Psicologia do Desenvolvimento e o discurso jurídico-educacional são usados para fazer a participação funcionar nas escolas pesquisadas da Rede Municipal de Betim. O argumento geral aqui desenvolvido é o de que esses dois discursos contribuem para sustentar e implementar uma prática educacional que, nas escolas pesquisadas, objetiva envolver pais e mães nos problemas escolares, co-responsabilizando-os pela assistência e governo das crianças e jovens. Foucault (1995; 2002; 2004 e 2005b) utiliza governo para designar o “exercício de poder que consiste em ‘conduzir condutas’”. (FOUCAULT, 1995, p. 244) Para ele, o exercício de poder sobre o outro está diretamente ligado a discursos de verdade que conduzem “os outros (segundo mecanismos de coerção mais ou menos estritos) e a maneira de se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades”. (FOUCAULT, 1995,



p. 244) Portanto, por meio deste estudo mostro como a conduta das famílias e dos/as profissionais das duas escolas pesquisadas são conduzidas pelos saberes da Psicologia do Desenvolvimento e do discurso jurídico-educacional que circula nesses estabelecimentos de ensino.

### 5.1 A Psicologia do Desenvolvimento na participação das famílias na escola

Desde que nascemos, estamos sempre aprendendo. A cada dia, uma novidade. Ao ajudar as crianças, lembre-se de que é preciso respeitar a fase de aprendizado delas, para não exigir demais nem de menos. (BRASIL, 1999, p. 4)

A participação da família conta, nas escolas pesquisadas, com o discurso da psicologia do desenvolvimento para sua difusão e o reconhecimento pela comunidade escolar. A psicologia do desenvolvimento, conforme explicita Biaggio (1976), se interessa pelas “mudanças de comportamento que ocorrem durante um longo período [...] focalizando [...] a infância, a adolescência e mais recentemente a velhice” (p. 23). A autora salienta também que a “Psicologia do Desenvolvimento abrange, ou incorpora [...]” outras psicologias, dentre elas a “Psicologia da Aprendizagem”. (1976, p. 22) A Psicologia do Desenvolvimento considera, como afirma Rappaport (1989, p. 7), que “o desenvolvimento humano é constituído pela associação de diferentes aspectos como orgânico, o físico-motor, o intelectual, o social e o afetivo-emocional”.<sup>50</sup> Para a autora, os estudos desenvolvidos no campo da Psicologia do

---

<sup>50</sup> Os/as estudiosos da Psicologia do Desenvolvimento (cf. BIAGGIO, 1976; COLL, 2000; RAPPAPORT, 1989) classificam-na em “três principais teorias”: “a teoria de desenvolvimento intelectual de Jean Piaget”, a “teoria psicanalítica com base em Freud” e “a teoria da aprendizagem social [...] [que] teve sua origem nos estudos de Miller, Dollard e outros psicólogos do grupo de Yale” (BIAGGIO, 1976, p. p 41-120). Estudiosos/as de cada uma das três teorias enfatizam aspectos diferentes do desenvolvimento humano. Assim, tem-se Piaget cuja preocupação central “foi o sujeito epistêmico, isto é, o estudo dos processos de pensamento presentes desde a infância até a idade adulta” (RAPPAPORT, 1989, p. 51), concentrando-se “principalmente na investigação teórica e experimental do desenvolvimento qualitativo das estruturas intelectuais” (COLL, 2000, p. 382). Já Freud, como mostra Biaggio (1976), preocupou-se em analisar “o desenvolvimento das estruturas da personalidade” (p. 89). Freud considerava que “as fases do desenvolvimento ocorrerão, basicamente na mesma idade, para as crianças e se caracterizarão, [...] pelo investimento da libido em uma ou outra região do corpo” (p. 64). Miller e Dollard, conforme argumenta Biaggio (1976), “deram origem a uma linha de trabalho em Psicologia do Desenvolvimento, em que hipóteses baseadas na teoria psicanalítica foram testadas empiricamente” (p. 102). A teoria de Miller e Dollard, como explica Biaggio (1976) “é uma teoria de estímulo-resposta [...] que faz uso de respostas observáveis, tais como medos, pensamentos, motivação” (p. 103).

Desenvolvimento “auxiliam o educador, mostrando quais são as habilidades, capacidades e limitações de cada faixa etária nos vários aspectos da personalidade”, por isso pode ajudá-lo “a estabelecer programas escolares e metodologias de ensino adequadas”. (RAPPAPORT, 1989, p. 4)

Nas escolas pesquisadas, esse discurso da Psicologia do Desenvolvimento encontra-se presente em diferentes práticas pedagógicas, em especial nas práticas endereçadas às famílias. Ele é utilizado para convencer a família de que sua participação auxilia no bom desempenho escolar das crianças e jovens em processo de escolarização. Além disso, o discurso da Psicologia do Desenvolvimento ensina às famílias que cada criança tem seu ritmo, que o desenvolvimento humano é progressivo e processual e que, por isso, a retenção escolar não se justifica. Nesse aspecto, a orientação dada é para que as famílias acompanhem o desenvolvimento escolar de suas crianças e jovens, observando as especificidades de cada idade. São esses aspectos que passo a discutir.

### ***5.1.1 A participação como condição para o bom desempenho dos/as alunos/as***

PAI, MÃE e toda a COMUNIDADE, têm um papel importante na criação de uma ESCOLA ONDE TODOS APRENDEM! (BETIM, 2000a, p. 1 – Destaque do material)

Nas escolas pesquisadas, a participação das famílias é comumente defendida como condição para o bom rendimento escolar dos/as alunos/as. Essa idéia foi retomada pelos/as profissionais das duas escolas investigadas em diferentes momentos: em reuniões de pais, em dias de festas e em convocações das famílias para as diferentes atividades escolares. A *Escola B*, por exemplo, ao divulgar uma carta,<sup>51</sup> que tinha como objetivo convidar os familiares dos/as alunos/as para participarem da festa da família, argumenta:

Quando familiares e comunidade se tornam parceiros na Aprendizagem, ajudam os alunos a ter sucesso na vida escolar e colaboram para diminuir a evasão e a violência. Escola e família têm os mesmos objetivos: **‘fazer a criança se desenvolver em todos os aspectos e ter sucesso na aprendizagem’**. (grifo da carta)

---

<sup>51</sup> Cf. Anexo 1.

Em outra parte da mesma carta encontra-se que: se as famílias

[...] demonstrarem curiosidade em relação ao que acontece em sala de aula e reforçarem a importância do que está sendo aprendido, estarão dando uma enorme contribuição para o sucesso da aprendizagem. [de seus/suas filhos/as]

Essas e outras frases, que reforçam a necessidade da participação da família para a aprendizagem de crianças e jovens em processo de escolarização, foram espalhadas pela *Escola B* durante a “festa da família”. Os recados ressaltavam a ideia de que “a família tem muito a contribuir para o desenvolvimento humano e escolar de nossas crianças”, que “a participação da família torna a escola mais eficaz”, ou, ainda, que “a construção do conhecimento na escola não é nunca um trabalho solitário; ao contrário, sempre é um processo que o aluno faz com outros e, muitas vezes, graças à ajuda de outros (César Coll)”.<sup>52</sup>

Os/as profissionais da *Escola A* também utilizam esse argumento para convencer as famílias a se envolverem com o processo de escolarização das crianças e jovens. Na convocação para a “reunião de pais”<sup>53</sup> encaminhada às famílias dos/as alunos/as, foi feita a seguinte afirmação:

A família é capaz de despertar o interesse e a curiosidade de seus filhos, incentivando a aprendizagem. Pequenos gestos no dia-a-dia podem fazer seu filho aprender sobre as coisas da vida e reconhecer a importância dos conhecimentos escolares.<sup>54</sup>

Durante a realização da reunião, a professora da turma de 9 anos, observada para esta pesquisa, utiliza a mesma convocação para mais uma vez falar às famílias sobre a importância do acompanhando dos/as alunos/as no dever de casa. Esse acompanhamento é defendido pela professora como imprescindível para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças. A professora informa aos participantes que “os alunos não estão fazendo os deveres de casa”. Chama a atenção para o fato de que “os alunos precisam compreender que o dever de casa é uma maneira de estudar”, e que eles “precisam criar o

<sup>52</sup> Essa frase estava escrita em um mural da *Escola B*, sendo César Coll identificado como autor. Contudo, no mural não se encontrava registrada a referência completa, não sendo possível identificar de qual obra, ano e página a citação foi retirada.

<sup>53</sup> Cf. Anexo 2.

<sup>54</sup> Cf. Anexo 2.

hábito de estudar em casa”. A professora pede aos pais que “ajudem os filhos [...] a criarem esse hábito”<sup>55</sup> de estudo.

Além disso, a professora tenta convencer os familiares presentes na reunião da importância do dever de casa para o desenvolvimento escolar e humano dos/as alunos/as, utilizando para tanto a seguinte argumentação:

As crianças aprendem em todos os lugares; a escola é apenas um desses espaços. Nós, professores, ficamos muito pouco tempo com os alunos, então eu peço que vocês ajudem os filhos. Além das tarefas que eles levam para casa, [...] com pequenos gestos vocês podem ajudar e muito. Isso pode ser feito em muitos momentos. Por exemplo: vai fazer uma compra? Chama o filho para escrever a lista que você for ditando. Vai fazer um bolo? Peça seu filho para ler a receita. Peça seu filho para calcular o valor das contas de água e luz. São muitas coisas que vocês podem envolver os filhos de vocês. Essas coisas são muito boas para os alunos treinarem os conhecimentos escolares e perceberem que esses conhecimentos fazem parte da vida.<sup>56</sup>

Nessa reunião, a professora defende que as famílias construam em suas casas oportunidades para que as crianças possam exercitar os conhecimentos escolares, pois essa ação é apontada como um meio de garantir o bom desempenho dos/as alunos/as. É importante observar que, ao convocar as famílias para contribuírem na aprendizagem de seus filhos, essa professora utiliza a noção da Psicologia do Desenvolvimento de que “a aprendizagem é construída nos espaços de convivência, na interação com o outro, em relações sociais, culturais e lingüísticas”. (BETIM, 1998, p. 40)

A fala da professora sobre a necessidade da realização do dever de casa e a análise das observações realizadas nas escolas fizeram-me concluir que essa atividade é importante não apenas por trazer benefícios ao desenvolvimento escolar dos/as alunos/as. Com base nos estudos de Foucault (2004) sobre governo, é possível dizer que se trata de uma estratégia<sup>57</sup> utilizada nas escolas pesquisadas para fazer com que as famílias participem, co-responsabilizando-se<sup>58</sup> pela vida escolar de seus/suas filhos/as. Essa co-responsabilização é “ensinada” às famílias com o uso de algumas “táticas”. Uma dessas táticas tem sido a

<sup>55</sup> Caderno de campo: Fala da professora aos familiares presentes na Reunião de pais (3/5/2006).

<sup>56</sup> *Ibidem*.

<sup>57</sup> Para Foucault (1995, p. 247) a estratégia tem três sentidos, são eles: primeiro, designa “a escolha dos meios empregados para se chegar a um fim”; segundo, “age em função daquilo que ele pensa que deve ser a ação dos outros, e daquilo que acredita que os outros pensarão ser a dele”; e, terceiro, para designar o “conjunto dos procedimentos utilizados num confronto para privar o adversário dos seus meios de combate e reduzi-lo a renunciar à luta”.

<sup>58</sup> Paraíso (2002, p. 169-172), também utilizando o referencial foucaultiano, mostra como a co-responsabilização das famílias e de outros membros da sociedade pelos problemas escolares tem sido uma estratégia usada por discursos governamentais, educacionais e midiáticos para fazer a escola brasileira funcionar.

incorporação do cumprimento das tarefas de casa pelos/as alunos/as como um dos itens do “boletim escolar”<sup>59</sup> das duas escolas pesquisadas. Para Foucault (2006a, p. 141), tática é a “arte de construir, com os corpos localizados, atividades codificadas e as aptidões formadas”. Ao incorporar o item “realiza atividades extra-escolares (dever, pesquisa, leituras, trabalhos, etc) no Boletim Escolar, observa-se claramente a tentativa das escolas de construir com os estudantes e suas famílias as codificações de atividades e a formação de aptidões. Trata-se, portanto, de uma tática usada para co-responsabilizar as famílias pelos problemas escolares dos/as filhos/as, que dá visibilidade tanto às famílias que participam como às que não participam.

Além de avaliar se os alunos realizam os deveres de casa, os/as professores/as nas duas escolas pesquisadas avaliam o envolvimento dos familiares na vida escolar dos/as filhos/as utilizando outros requisitos, a saber: se os/as alunos/as possuem os materiais escolares e trazem-nos sempre organizados, se são freqüentes e se vão arrumados/as e limpos/as para a escola. Esses requisitos são utilizados pelas duas escolas para avaliar e classificar as famílias em “responsáveis” ou “negligentes”, gerando o que Foucault (1995, p. 246) denomina de “diferenciações”. Estabelecer “diferenciações” é um “exercício de poder” para agir sobre a ação do outro, no caso, sobre a “família negligente”, corrigindo seus desvios.

Nas escolas pesquisadas, as famílias consideradas como *desviantes* são alvo de intervenções. A intervenção mais comum presente nas escolas pesquisadas é o encaminhamento dessas famílias a especialistas do serviço de assistência social ou do serviço de Saúde Mental da cidade, feito principalmente pelas diretoras e pedagogas. Elas acreditam que esses serviços, principalmente vinculados à psicologia, podem sanar as dificuldades cognitivas e afetivas desses/as alunos/as. Isso tem contribuído para o freqüente encaminhamento das famílias consideradas “negligentes” a esses serviços nas duas escolas pesquisadas. A diretora da *Escola A* justifica o grande número de encaminhamentos afirmando que “há casos em que a escola sozinha não dá conta e não consegue resolver”.<sup>60</sup>

O discurso da Psicologia do Desenvolvimento é referência para os encaminhamentos das famílias quando, por exemplo, as professoras de 1º ciclo solicitam que o/a responsável leve a criança ao pediatra, pois esta não possui uma linguagem oral adequada à sua idade. Esse discurso é também assunto de palestras para os familiares dos/as alunos/as nas duas escolas pesquisadas. Na *Escola B*, por exemplo, os/as profissionais promoveram

---

<sup>59</sup> Cf. Anexo 3.

<sup>60</sup> Caderno de Campo: Fala durante a Reunião de Colegiado (6/4/2006).

uma palestra para as famílias dos/as alunos/as sobre o tema: “A afetividade no processo de aprendizagem”, proferida por uma psicopedagoga da cidade. A palestra promovida pelos/as profissionais da *Escola A* aos familiares dos/as alunos/as contou com a colaboração de uma psicóloga e de uma professora especialista em educação especial. O objetivo foi “proporcionar um bate-papo sobre dificuldades de aprendizagem” (*Escola A – Convite*). Tais palestras são consideradas importantes para que os familiares “conheçam e opinem sobre as diversas questões que perpassam a escola”. (BETIM, 2000b, p. 8) Como justifica a diretora da *Escola B*, foi pensado “em um assunto que os pais pudessem aprender como melhorar no relacionamento com o filho” e, conseqüentemente ajudá-lo na aprendizagem escolar.

Assim, como procurei evidenciar neste tópico, as palavras e argumentos retirados do discurso da Psicologia do Desenvolvimento são usados para atrelar a participação das famílias ao bom desempenho dos/as alunos/as. Com isso, tenta-se convencer as famílias de que o acompanhamento na vida escolar da criança e jovem é necessário. O discurso da Psicologia do Desenvolvimento auxilia a “naturalizar” a participação das famílias na escola, tornando-a quase incontestável pelos/as responsáveis dos/as alunos/as e pelos/as profissionais das escolas pesquisadas. Esse discurso então funciona nas escolas pesquisadas como uma “estratégia de poder” para co-responsabilizar as famílias pelo processo de escolarização das crianças e jovens.

### ***5.1.2 O ensino às famílias da necessidade da não-retenção do/a aluno/a e do respeito aos ritmos individuais***

A maturidade social, cultural e cognitiva para apreender os processos relacionados à construção do conhecimento não é a mesma de um aluno para outro. (BRASIL, 2004b, p. 23)

O discurso da Psicologia do Desenvolvimento, ao ser usado nas escolas, indica como necessidade, entre muitas outras coisas, a organização das turmas por idade, respeitando-se, assim, os tempos biológicos (infância, pré-adolescência e adolescência). Isso implicou, nas escolas pesquisadas, um tipo de organização escolar pensada com base nos processos de desenvolvimento dos/as alunos/as, respeitando cada idade e as características consideradas próprias de cada fase. A organização das turmas por idade, para a pedagoga da

*Escola A*, proporcionou “mudanças importantes na estrutura da escola”, pois, continua ela, “nós tivemos que mudar o jeito de avaliar [...], de enxergar o aluno [...], de planejar a aula que agora tem que ter haver com os gostos e capacidades de cada idade [...]”.<sup>61</sup> A proposta de organização das turmas por idade e a defesa da não retenção são aspectos que fazem parte da política educacional do município de Betim, voltada para a organização das escolas em “ciclo de formação humana”. (BETIM, 1998, p. 4) A organização da escola em “ciclos” é defendida por grande parte dos/as professores/as das duas escolas pesquisadas que foram subjetivados pelo discurso da Psicologia do Desenvolvimento. Esses/essas professores/as se nomeiam construtivistas e se comportam perante a família como possuidores de um saber capaz de decifrar a aprendizagem das crianças e jovens, definindo para eles/elas tempos adequados para desenvolver esta ou aquela habilidade. São esses/as profissionais que são escolhidos/as para falar às famílias, explicando-lhes a importância de se “respeitar o tempo de cada um” (professora – *Escola A*), convencendo-os de que o uso da psicologia pela educação traz muitos benefícios, sendo esse um saber necessário a constituição de uma escola “centrada no aluno”. (BETIM, 2000a, p. 2)

Nesse sentido, o discurso da Psicologia do Desenvolvimento, ao adentrar os espaços escolares, articula-se ao discurso pedagógico fazendo com que professores/as incorporem essa idéia em sua prática docente, passando a utilizá-la para justificar às famílias determinadas ações das escolas. A *progressão continuada* é uma dessas práticas, sendo tema de inúmeras discussões entre familiares e profissionais nas duas escolas pesquisadas. A justificativa utilizada pelos/as professores/as, especialmente aqueles dos primeiros anos, é de que “as crianças precisam conviver com seus pares de idade. É preciso aproximar os interesses” (professora – *Escola A*).

Nas reuniões com as famílias, a retenção escolar é apontada pelos/as profissionais da escola como negativa, pois impede o/a aluno/a de conviver com seus pares de idade. Além disso, como argumenta um professor da *Escola B*, “reprovar o aluno é desconsiderar os talentos, as potencialidades e limitações de cada um”.<sup>62</sup> É interessante observar, no entanto, que grande parte dos familiares dos/as alunos/as solicitam o retorno da prática de retenção escolar. Na *Escola B*, por exemplo, uma mãe expressa a seguinte opinião sobre a progressão continuada em uma reunião:

---

<sup>61</sup> Caderno de Campo: entrevista realizada no dia 5/8/2006.

<sup>62</sup> Caderno de Campo: fala do professor aos familiares durante Reunião de Pais (20/9/2006).

A escola hoje tá muito pior. Os menino faz o que quer. Não tem mais nota e nem bomba. Meu filho no ano passado, foi pro Centro de Apoio. Ele não sabia ler direito e assim mesmo passou de ano. Eu não entendo esse tal de ciclo. Cês fala que é melhor, mas meu filho fica cada dia mais malandro. Não estuda mais porque qualquer coisa que ele faz, tanto faz, ele passa de ano.<sup>63</sup>

Outra mãe, completando a fala da primeira, diz às professoras na reunião:

Eu fico pensando assim: se não tem nota, não tem bomba, pra que os meninos estuda? Minha filha adorava estudar. Agora ela reclama da bagunça da sala, fala que ninguém quer saber de nada. Sei lá, mas eu acho que vocês podiam mudar isso.<sup>64</sup>

Para essas mães, as práticas pedagógicas adotadas pelos/as profissionais das duas escolas estão contribuindo para a indisciplina e o baixo desempenho escolar dos/as alunos/as. Divergem, assim, dos/as profissionais das escolas que defendem a progressão continuada. Se nas escolas investigadas grande parte dos/as professores/as e as pedagogas foram subjetivados/as pelo discurso psicopedagógico que defende os ciclos e a progressão automática, a mesma situação não foi possível verificar entre as famílias. Os/as profissionais das duas escolas pesquisadas, então, na tentativa de convencer os/as responsáveis de que a “escola ciclada” pode propiciar melhor desempenho escolar dos/as alunos/as, têm usado todos os eventos com as famílias de seus/suas alunos/as para explicitar suas vantagens. Eles/elas defendem que a escola organizada por ciclo valoriza e respeita as diferenças, traduzidas em limitações e habilidades próprios de cada um. Isso fica perceptível nas duas escolas pesquisadas quando algum/alguma responsável de aluno/a se contrapõe a essa prática pedagógica e os/as profissionais da escola conseguem a adesão (ainda que momentânea) desses familiares usando para isso elementos do discurso da Psicologia do Desenvolvimento que as famílias demonstram não conhecer, mas acabam por aceitar. Os familiares se calam diante do “especialista”, não significando com isso que concordam com as práticas pedagógicas adotadas pela escola.

Os/as profissionais da *Escola B* produziram um informativo com objetivo de responder aos freqüentes questionamentos dos familiares sobre o assunto. Eles/elas utilizaram noções da Psicologia do Desenvolvimento, como o respeito às “especificidades de cada fase da vida”, para argumentar a favor da progressão continuada, independentemente das

---

<sup>63</sup> Caderno de Campo: fala de uma mãe durante Reunião de pais (8/9/2006).

<sup>64</sup> Ibidem.



dificuldades que os/as alunos/as possam apresentar. Isso fica evidente no seguinte fragmento retirado do informativo:

Muitas coisas mudaram desde quando éramos crianças. A escola de nossos filhos também mudou. Os professores estão mudando e fazendo a escola mudar. Queremos que seu filho estude com prazer, para aprender, crescer, se desenvolver e pensar com sua própria cabeça. Hoje os professores têm um jeito diferente de olhar o aluno. Respeitam e procuram entender melhor as fases ou os ciclos da vida: infância, pré-adolescência, adolescência e a fase adulta. Em cada uma das fases há características próprias que devem ser consideradas, respeitando-se, assim, o ritmo de desenvolvimento de cada um. Não faz sentido, portanto, punir com repetência os alunos que não conseguiram aprender algum conteúdo.<sup>65</sup>

O tema da progressão continuada dos/as alunos/as também apareceu na *Escola A* durante uma reunião do colegiado escolar ocorrida no dia 6 de abril de 2006. O assunto da reunião era a avaliação disciplinar de um aluno de 12 anos, considerado pela pedagoga como “um aluno que sempre deu muitos problemas na escola”. Ela informa:

Eu o acompanho desde os 9 anos e a queixa das professoras é sempre a mesma: ele não realiza as atividades escolares, atrapalha o ambiente escolar com conversas e o rendimento, é obvio, é muito baixo.<sup>66</sup>

A mãe do aluno questionou o relato da pedagoga afirmando:

O Alan é assim mesmo. Lá em casa é uma luta pra ele me ajudar. O negócio dele é soltá papagaio, ficá no campinho, o negócio dele é rua. Mas eu não entendo a escola de hoje. Ele tá dano problemas tem é tempo. Eu e o pai dele já viemos aqui um monte de vez. O ano passado mesmo era quase todo dia, e não adiantou nada. O caderno, se ocês olhar, tá quase todo vazio. Por conta disso achei que ele ia tomá bomba. Mas esse ano ele continua com os mesmo menino. Ele não tomou bomba. Hoje tá difícil criar filho. A gente não pode bater, não pode dar bomba, eles tão fazendo o que quer. Eu parei na terceira série lá na roça e sei mais coisa do que ele que está na sétima série [...]. Eu tenho certeza que se ele tivesse tomado bomba ele tomava vergonha na cara.<sup>67</sup>

---

<sup>65</sup> Cf. Anexo 4.

<sup>66</sup> Caderno de Campo: fala da pedagoga aos participantes do colegiado Escolar (6/4/2006).

<sup>67</sup> Caderno de Campo: fala da mãe respondendo à pedagoga (6/4/2006).

A pedagoga respondeu à mãe esclarecendo:

A organização dos ciclos prevê que os alunos têm o direito de conviver com outros alunos da mesma idade. Além disso, cada pessoa tem um ritmo diferenciado [...], não é justo puni-lo só porque ele não é bom em tudo. Aqui na escola a gente procura respeitar as especificidades de cada idade. Imagine seu filho com alunos de 8 anos? Se ele tivesse tomado bomba, possivelmente ele estaria estudando com alunos menores que ele. Isso acaba desmotivando. Muitos alunos deixaram a escola por causa disso. O Alan participa de dois grupos menores com professores capacitados para ajudar nas dificuldades dele, porque hoje a escola não reprova, só em último caso mesmo. Mas a gente também não quer que ele continue com as dificuldades. Então a gente organiza de forma que o aluno possa participar das atividades de sua turma e também da turma de reforço.<sup>68</sup>

Essa pedagoga utiliza a noção da Psicologia do Desenvolvimento de que “cada fase da vida tem características próprias que precisam ser consideradas nos processos pedagógicos” (BETIM, 2000a, p. 5) para ressaltar a importância da progressão continuada. Para ela e outros/as profissionais das duas escolas, a progressão continuada respeita as etapas do desenvolvimento humano, os “talentos” e “limitações” de cada um, cabendo-lhes garantir momentos de “reforço” para os/as alunos/as que não conseguirem desenvolver os aspectos definidos para o ano letivo.

Os/as profissionais das escolas pesquisadas argumentam também que o desenvolvimento humano envolve múltiplas dimensões que não apenas a cognitiva, sendo importante considerar as “dimensões afetivas, atitudinais e sociais”. (BETIM, 2000a, p. 8) No Boletim Escolar, essas dimensões aparecem como “aspectos a serem analisados”. Os/as alunos/as são avaliados/as em cada uma das dimensões, sendo classificados/as em “desenvolvimento satisfatório” (DS), “desenvolvimento parcialmente satisfatório” (DPS) e “desenvolvimento insatisfatório” (DI).<sup>69</sup> Nesse sentido, a psicologia ao adentrar no discurso pedagógico estabelece “novos sistemas conceituais” que são utilizados para “calcular as capacidades e as condutas humanas [...] e identificar suas patologias e normalidades”. (ROSE, 1999, p. 39) É por meio desse sistema conceitual da Psicologia do Desenvolvimento apropriado pelas escolas pesquisadas que os/as profissionais passam a explicar o desempenho escolar dos/as alunos/as, catalogando não apenas o/a aluno/a, mas também sua família.

Diante desses exemplos apresentados, afirmo que o discurso da Psicologia do Desenvolvimento é utilizado nas escolas pesquisadas para convencer as famílias de que a

<sup>68</sup> Caderno de Campo: fala da pedagoga durante a Reunião de Colegiado escolar (6/4/2006).

<sup>69</sup> Cf. Anexo 3.

“escola ciclada” oferece um “ensino mais significativo para os alunos e alunas de hoje”. Nesse caso, convencer as famílias disso é garantir sua adesão e de certa forma uma parceria na defesa das práticas pedagógicas que desenvolve. Os/as profissionais das duas escolas pesquisadas utilizam diferentes “táticas” (como a escrita de informativos, leituras de textos sobre a necessidade de se respeitar os diferentes ritmos e apresentação do “construtivismo” como algo novo, moderno) para convencer os familiares de que a Psicologia do Desenvolvimento expressa a “verdade” sobre a aprendizagem da criança e do jovem. Nesse sentido, a Psicologia do Desenvolvimento nas práticas de participação das famílias nas escolas não deixa de ser uma “estratégia de poder” para “desacreditar, desautorizar e deslegitimar”, conforme Silva (1999), outras formas de conceber a aprendizagem escolar.

Nas duas escolas pesquisadas, o discurso da Psicologia do Desenvolvimento tem estatuto de verdade e é usado para autorizar e fazer funcionar a participação das famílias nas escolas. Os saberes advindos da Psicologia do Desenvolvimento são usados pelas escolas para convencer as famílias de que sua participação na vida escolar de seus/suas filhos contribui para o desenvolvimento deles/as. Esse discurso, como afirma Walkerdine (1999, p. 144), “tem uma eficácia positiva na medida em que estão implicados na produção de formas de sociabilidade e nos aparatos e práticas de administração e normalização”. Nesse sentido, o uso da Psicologia do Desenvolvimento pelo discurso da participação das famílias nas escolas pesquisadas cria referenciais de desenvolvimento para as crianças e os jovens. Tais referenciais são utilizados para classificar a capacidade dos/as alunos/as, assim como para classificar as famílias que são capazes de contribuir para o desenvolvimento de seu/sua filho/a. Portanto, os saberes da Psicologia do Desenvolvimento acionam práticas de participação das famílias que são “normalizadoras na medida em que elas constituem um modo de observação e vigilância” (WALKERDINE, 1999, p. 203), não apenas do desenvolvimento escolar das crianças e jovens, mas também de suas famílias. Esse discurso, então, investe para normalizar a conduta dos/as profissionais das escolas pesquisadas e das famílias, aliando o desenvolvimento escolar das crianças e jovens à participação.

Em síntese, o que pode constatar, ao investigar o funcionamento da participação nas escolas pesquisadas foi que a Psicologia do Desenvolvimento e o atrelamento feito pelas escolas entre “aprendizagem e participação” fazem com que a prática da participação seja uma prática em expansão nas escolas.

## 5.2 O discurso jurídico-educacional na participação das famílias na escola

[...] a LDB e o PNE<sup>70</sup> são instrumentos que dão respaldo legal às políticas concretas de fortalecimento da gestão democrática das escolas públicas. O importante, então, é utilizar esses instrumentos segundo uma visão de mundo compromissada com a construção de uma educação básica realmente cidadã. (BRASIL, 2004a, p. 26)

O discurso da participação das famílias nas escolas pesquisadas é constituído também pelo discurso jurídico-educacional. Esse discurso, como ressalta Ferraz Júnior (1997, p. 62), “estabelece regras [...] que vão regular os comportamentos permitidos”, nas diferentes áreas. Para Magri (2005, p. 17) esse discurso “traz uma linguagem técnica que o diferencia dos demais discursos”. Porém ele apresenta “características que permitem considerá-lo como um subconjunto discursivo” (p. 18), como o educacional, por exemplo. O discurso jurídico-educacional é constituído por um conjunto de leis, regimentos, portarias e resoluções que instituem políticas educacionais em níveis nacional, estadual e municipal. Algumas práticas de participação fazem parte dessas políticas educacionais, sendo também instituídas e normatizadas por meio de uma legislação específica.

Nas escolas pesquisadas, o discurso jurídico-educacional tem força de verdade, sendo incontestável, principalmente pelos/as profissionais. A fala recorrente é a de que “lei, é lei, não se discute, cumpre-se.”<sup>71</sup> Para Foucault (2004, p. 122), em nossas sociedades, o funcionamento dos discursos de verdade se dá por meio de múltiplas relações de poder. Ele diz: “somos obrigados pelo poder a produzir verdade”. “Por outro lado, estamos submetidos à verdade também no sentido em que ela é lei e produz o discurso verdadeiro que decide, transmite e reproduz, ao menos em parte, efeitos de poder” (p. 150). O entendimento de que a legislação educacional torna obrigatória a existência de práticas de participação nas duas escolas tem mobilizado os/as profissionais a promover vários eventos para os familiares de seus/suas alunos/as. Eles/elas fazem uso das normatizações legais para convencer os familiares a participar de tais eventos, apresentando-as ora como direito, ora como dever.

<sup>70</sup> Plano Nacional de Educação.

<sup>71</sup> Caderno de Campo: fala de uma pedagoga da Escola A dirigindo-se para um professor (30/3/2006).

### 5.2.1 A participação das famílias como direito

Assegurar o envolvimento efetivo dos trabalhadores em educação, alunos, pais de alunos, movimentos sociais e outras organizações da sociedade civil, bem como de instituições políticas diversas, na dinâmica de construção coletiva da escola pública, tendo como base e perspectiva os princípios elementares da democracia. (BETIM, 1998, p. 48)

O discurso jurídico-educacional é recorrentemente acionado como *direito*, nas escolas pesquisadas, quando se pretende convencer as famílias a participar de eventos que não tratam diretamente da vida escolar de seus/suas filhos/as. Ele é acionado quando o interesse dos/as profissionais das escolas é envolver os familiares dos/as alunos/as em momentos que esses/essas possam “propor, avaliar e opinar” sobre: o gasto com as verbas, a qualidade da merenda, o trabalho pedagógico desenvolvido pelos/as professores/as, dentre outros aspectos. (BETIM, 2000b, p. 2) Todas essas ações são apontadas no discurso da participação das famílias nas duas escolas como meios para “assegurar o envolvimento efetivo de trabalhadores em educação, alunos, pais de alunos [...] na dinâmica de construção coletiva da escola pública” (BETIM, 1998, p. 48), garantindo, assim, a gestão democrática nas escolas.

A gestão democrática é apresentada pelos/as profissionais das duas escolas como essencial para a “construção de uma escola que tenha como meta maior: a inclusão em todos os níveis e a coletividade com a participação das pessoas”.<sup>72</sup> Além disso, a gestão democrática nas escolas é apresentada como um “direito conquistado [...] após anos de autoritarismo”. (BETIM, 1998, p. 6) Nesse discurso ressalta-se que “a reivindicação de ampliação de espaços institucionais de participação e deliberação [...] fazia parte das lutas políticas pela democratização da sociedade”. (BRASIL, 2004a, p. 18) Na opinião da diretora da *Escola A* a implementação da gestão democrática na escola garante “a construção de uma escola aberta, flexível e democrática, porque dá oportunidade de todos atuarem nas questões administrativas, financeiras e pedagógicas da escola”. Ela defende ainda que,

[...] muito mais que chamar as famílias para participar de atividades na escola, é preciso, também dividir as responsabilidades com todos. Saber que eu apenas represento a escola, não sou dona dela. Ao contrário, os pais e os alunos é que devem exigir o direito à participação e conferir mensalmente a planilha dos gastos, pois a escola pertence a eles.<sup>73</sup>

<sup>72</sup> Caderno de Campo: entrevista com diretora da Escola B (5/8/2006).

<sup>73</sup> Caderno de Campo: entrevista diretora da Escola A (12/9/2006).

O modelo de gestão democrática é definido pelas legislações educacionais como “princípio” das escolas públicas brasileiras. O art. 206 da Constituição Federal do Brasil de 1988 define que “a gestão democrática será um dos princípios em que está baseado o ensino público no país” (art. 206, item VI), e o art. 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.324/96) prevê:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática de ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades, conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

No âmbito do Sistema Municipal de ensino da cidade de Betim, o Regimento Municipal (n. 003/06) estabelece como diretrizes:

Promover a integração da escola com a comunidade;  
Criar condições que favoreçam a autonomia pedagógica, administrativa e financeira das unidades municipais de ensino;  
Adotar instrumentos que possibilite a gestão democrática do ensino público.

Ao fazer a leitura dessas leis, os/as profissionais das escolas pesquisadas entendem a gestão democrática como garantia do direito à participação das famílias nas decisões escolares. Nesse sentido, essas leis federais e municipais instituem nas escolas de Betim três fóruns deliberativos e consultivos (o Colegiado Escolar, o Conselho Pedagógico e as Assembléias de Pais) que têm como objetivos envolver os familiares dos/as alunos/as em momentos que demandam a “tomada de decisões quanto às diretrizes e linhas gerais das ações desenvolvidas na unidade de ensino [...] e a proposição de alternativas de solução e de procedimentos para a melhoria da qualidade do trabalho escolar”. (BETIM, 1999, p. 7) Além de definir as normas que regem o funcionamento desses três fóruns, o Regimento Municipal de Betim (n. 003/06) também especifica a função de cada um deles a periodicidade que devem ocorrer na escola e o *quorum* mínimo exigido para serem considerados como válidos.

A diretora da *Escola B* defende a existência das normatizações, pois, para ela, é esse *quorum* que possibilita a implementação desses fóruns em todas as escolas municipais da cidade. Além disso, para essa diretora é importante determinar formas de funcionamento desses fóruns, garantindo o direito à participação de todos/as. Ela argumenta:

A exigência de um *quorum* mínimo de cada segmento garantiu que as reuniões de colegiado acontecessem com a presença de pelo menos dois de cada segmento. Acho que isso faz com que o colegiado possa ser classificado como uma prática democrática, pois dá acesso, direito à participação de todas as pessoas que queiram participar [...]. É igual a pasta do Caixa escolar que no fim do mês tem que ter a assinatura de todos os representantes dos segmentos do Colegiado escolar. Sem isso nem adianta encaminhar para a Maria.<sup>74</sup> [...] Ela não aceita de jeito nenhum.<sup>75</sup>

Dos três fóruns de participação, apontados acima, o Colegiado Escolar é o único exigido pela Secretaria Municipal de Educação de Betim. O Conselho Pedagógico e a Assembléia de Pais, mesmo sendo instituídos pelo Regimento Municipal de Educação, existem em algumas escolas, dependendo da vontade dos/as profissionais. Um professor da *Escola B*, por exemplo, diz: “Eu trabalho em duas escolas da Rede, em uma delas o Conselho Pedagógico ocorre duas vezes no ano e em outra escola o pessoal nem fala disso”. Para ele, se a “SEMED [Secretaria Municipal de Educação] não fizer uma política de divulgação sobre o Conselho Pedagógico essa, prática só vai continuar acontecendo nas escolas que têm profissionais que acreditam nela”. Além disso, no material produzido pela Secretaria Municipal de Educação de Betim, que circula nas duas escolas pesquisadas, também é divulgado que:

um decreto e uma resolução não são suficientes para assegurar a conquista do direito de participação da comunidade na definição dos destinos da escola. Essa participação se constrói no dia-a-dia, em meio aos problemas e conflitos que caracterizam a vida de qualquer instituição. (BETIM, 1999, p. 3)

A diretora da *Escola A*, na mesma direção, argumenta que as leis ajudam na efetivação da participação das famílias nas escolas. Na opinião dela, porém, é necessário também a boa vontade e o compromisso de todos/as. Para ela,

a lei ajuda a instituir determinada prática, igual no Colegiado que há uns quinze anos atrás só existia em algumas escolas. Então, depois que virou obrigatório existe em todas as escolas. É claro que eu sei que tem escola que ele nem reúne direito, só tem função de assinar o livro do caixa escolar. Mas aqui na escola não, o colegiado me ajuda muito. As decisões disciplinares mais difíceis eu nunca tomo sozinha, só com o respaldo do colegiado. Mas para o colegiado dessa escola estar assim foi preciso todo um movimento que vem de muito tempo, das formações com os pais, do envolvimento dos

<sup>74</sup> Nome fictício da pessoa responsável pelo repasse das verbas às escolas municipais de Betim.

<sup>75</sup> Caderno de Campo: conversa sobre Colegiado Escolar após uma reunião (27/5/2006).

profissionais, dos rodízios nos horários. As pessoas têm que acreditar que o colegiado pode ajudar e fazer o dever de casa direitinho, garantindo aos pais o direito de conhecer a escola que o filho estuda.<sup>76</sup>

No discurso da participação das famílias que circula nas duas escolas pesquisadas há a idéia de que não é suficiente apenas a existência da lei para que o direito à participação seja garantido. Para garantir essa participação são necessárias, também, a vontade dos/as profissionais e a convicção na necessidade da sua efetivação. Daí o investimento de alguns/algumas profissionais das escolas pesquisadas em convencer os/as demais da necessidade de que todos atuem na concretização e no bom funcionamento dos fóruns deliberativos e consultivos.

Apesar da existência dos fóruns nas escolas pesquisadas, entretanto, alguns/algumas professores/as reclamam de seu mau funcionamento. Eles/as culpam o formato da reunião e a “linguagem técnica” que utilizam como responsáveis pelo desestímulo dos familiares em participar das reuniões. Esse assunto foi discutido em uma reunião pedagógica da *Escola B* no dia 24 de março de 2006. Uma professora diz:

A Rede de Betim se preocupa em envolver os pais na escola. Se você reparar, esse assunto aparece sempre nos Congressos de Educação [...] quando é para propor melhorias para a escola. [...] Lá no Congresso parece tão fácil! Quando a proposta vem para a escola ela vem truncada, e eu sei de escola que [a proposta] nem chega. O problema é esse, no papel e na lei é muito fácil, mas na prática nem sempre funciona. Além dos problemas comuns de toda escola, tem os problemas dos pais que nem sempre podem participar [...]. Para fazer valer nossas propostas de interagir com a família precisamos pensar em outra forma de falar, de conversar com os pais. Tem que pensar em jeitos diferentes de trazer eles para a escola.<sup>77</sup>

A opinião de que apenas as leis não garantem a efetivação de nenhuma prática de participação nas escolas também foi apresentada por um professor da *Escola A*:

Veja só: você viu, os pais que estavam lá quase não abriram a boca. Nós monopolizamos a fala. Isso é estranho porque o objetivo do Conselho Pedagógico, até onde eu sei, é um direito que os pais têm de avaliar e participar da escola do filho. Mas enquanto a gente tiver com o nosso discurso técnico, falando para no máximo os alunos ouvirem, isso não muda não. Não adianta só ter a lei, [...] ou a diretora e a pedagoga quererem [...].<sup>78</sup>

---

<sup>76</sup> Caderno de Campo: entrevista com diretora Escola A (12/9/2006).

<sup>77</sup> Caderno de Campo: fala da professora durante a reunião Pedagógica (24/3/2006).

<sup>78</sup> Caderno de Campo: conversa com professor da Escola A após Reunião do conselho Pedagógico (28/6/2006).



Na fala do professor é possível perceber a ênfase dada à importância da participação dos familiares como um direito garantido por meio de mudanças na organização e na forma como os/as profissionais interagem com as famílias dos/as alunos/as. O discurso jurídico-educacional nas duas escolas corporifica as intenções de uma política educacional que tem como diretriz a gestão democrática participativa como condição para uma escola de qualidade. Como destacado acima, porém, a lei sozinha não garante o funcionamento de nenhuma prática. Os/as profissionais das escolas apontam como necessária a mobilização de todos/as para motivar e possibilitar a participação das famílias.

As leis que normatizam as práticas de participação ganham força nas escolas pesquisadas, especialmente entre as pedagogas e as diretoras, quando são associadas à melhoria da qualidade da educação escolar. Circula nas duas escolas pesquisadas a idéia de que os fóruns, como o colegiado Escolar, o Conselho Pedagógico e a Assembléia de Pais, são importantes para o “aprimoramento do trabalho pedagógico” (professora – *Escola B*). Esses fóruns são justificados como necessários para a consolidação da gestão democrática e a construção de uma escola de qualidade. Isso pode ser exemplificado com a afirmação que aparece em um dos materiais analisados, que aponta:

A participação dos pais, alunos, servidores e comunidade na gestão das escolas propiciam maior interação entre as famílias e as demais pessoas da comunidade escolar. A participação da comunidade escolar, nas decisões e execução das atividades da escola, é de grande importância para a melhoria da qualidade do ensino. (BETIM, 1999, p. 3)

Nesse sentido, o discurso jurídico-educacional que circula nas duas escolas pesquisadas põe em funcionamento práticas de participação consideradas pelos/as profissionais das duas escolas como necessárias, pois possibilita que a “comunidade escolar se engaje na luta pela melhoria da qualidade da escola”. (BRASIL, 2004c, p. 8) No discurso da participação ressalta-se que “quem pode definir bem e dar vida às orientações gerais sobre qualidade na escola, de acordo com os contextos socioculturais locais, é a **própria comunidade escolar**”. (BRASIL, 2004c, p. 5) Nesse aspecto, o Colegiado Escolar tornou-se obrigatório na Rede Municipal de Betim com a justificativa de exercer a função de um “órgão gestor da escola”, garantindo a melhoria da qualidade da educação. (BETIM, 1999, p. 6) Isso fica explícito no art. 39 do Regimento da Rede Municipal de ensino de Betim (n. 003/06), que determina:

O Colegiado terá funções de caráter deliberativo e consultivo nos assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira da unidade de ensino, respeitando as normas legais. Todas as ações do Colegiado, sejam consultivas ou deliberativas, devem estar voltadas para o aperfeiçoamento do processo ensino/aprendizagem.

Além disso, o art. 44 complementa as ações que competem ao colegiado. Ele determina:

Ao Colegiado, observadas as normas legais e as diretrizes estabelecidas para o setor educacional e as especificidades da comunidade escolar, compete:  
 [...];  
 XVII – aprovar o orçamento anual elaborado pela unidade de ensino;  
 XVIII – aprovar a proposta orçamentária de aplicação dos recursos financeiros, de custeio de investimento, recebidos e geridos pela Caixa Escolar;  
 XVII – aprovar a prestação de contas dos recursos financeiros aplicados mensalmente;

Das 22 atribuições determinadas aos/às representantes do Colegiado Escolar, essas são as que mais aparecem nas duas escolas pesquisadas. O livro do Caixa Escolar é assinado mensalmente pelos membros do Colegiado, sendo vistoriado e controlado pela Secretaria Municipal de Educação de Betim. O controle da verba escolar foi ponto de pauta em todas as reuniões de Colegiado que observei. Nesses momentos, os familiares representantes participam com maior frequência, fazendo perguntas, comentários e sugestões. Para um pai representante do Colegiado da *Escola B* o controle da verba do Caixa Escolar é importante:

Dinheiro é dinheiro, né? Tem que ter quem olha, quem fiscaliza. A diretora traz tudo organizado, as notas, os extratos de banco. Toda reunião de colegiado que eu venho ela passa a pasta. Gosto de olhar e fico assustado com o valor da conta de água e luz é quase o dinheiro todo que a escola recebe, né? Esse dinheiro que a escola recebe tem que ter muito cuidado com ele.<sup>79</sup>

O alto valor das contas de água, luz e telefone é questionado pelos familiares representantes do Colegiado Escolar. Em uma das reuniões de Colegiado da *Escola A*, uma mãe representante, também assustada com os valores pagos pela escola por esses serviços, sugeriu:

---

<sup>79</sup> Caderno de Campo: entrevista com pai de aluno da Escola B (27/4/2006).

E se cês aqui da escola fizesse uma campanha com os aluno para diminui a água e a luz? Os aluno sabe do tanto que ces paga todo mês? Então, os menino vão gostà de fazê uma gincana, tipo aquela da semana do estudante, só que agora para diminuí as conta, os gasto.<sup>80</sup>

Os familiares representantes do Colegiado Escolar, ao serem informados sobre os gastos mensais da escola, sentem-se responsáveis por encontrar um meio de ajudar a melhorar a condição financeira do estabelecimento de ensino. Isso é expresso, acima, na fala da mãe, que sugere um modo para conscientizar os/as alunos/as para o cuidado no uso da água e da luz, diminuindo os gastos com esses serviços. O Colegiado Escolar fiscaliza o uso da verba escolar. Porém, nas duas escolas pesquisadas, a discussão sobre os gastos tem se tornado um momento de sensibilização dos/as representantes do Colegiado Escolar para os gastos excessivos com água, luz e telefone. A família, então, sensibilizada pela situação financeira da escola, torna-se uma parceira dividindo responsabilidade na diminuição dos valores desses gastos.

Em síntese, o discurso jurídico-educacional é utilizado nas duas escolas para reforçar a participação como “direito cidadão” em que os “sujeitos históricos conscientes lutam pelos seus direitos legais”. (BRASIL, 2004a, p. 16) Apresentar a participação das famílias como um direito é uma estratégia para fazer com que os familiares participem de discussões que não tratam especificamente de seus/suas filhos/as e acompanhem o uso das verbas escolares e o trabalho desenvolvido pelas escolas. Além disso, a divulgação dos textos legais que instituem práticas de participação como instrumentos importantes para a consolidação desse direito ameniza o caráter de imposição que podem possuir as leis, garantindo maior aceitação nas escolas pesquisadas.

A participação das famílias, assim divulgada e compreendida atua na conduta de sujeitos *livres e cidadãos*. A esse sujeito é ensinado que ele deve reivindicar uma educação de qualidade. Para isso pode e deve utilizar os espaços de participação. Dessa forma, o sujeito de direito, constituído na interface do discurso jurídico com o discurso da participação das famílias nas escolas pesquisadas, vai ser um instrumento para que as famílias regulem o trabalho desenvolvido pelas escolas. Nessa direção, também pode se afirmar que o discurso jurídico-educacional, compreendido como direito, vai fazer com que os/as profissionais das escolas exijam o comprometimento das famílias no que tange ao controle da frequência dos/as alunos/as, já que frequentar a escola é um direito do/a aluno/a. Assim, a lei quando é colocada

---

<sup>80</sup> Caderno de Campo: fala de uma mãe representante do colegiado da Escola A durante a reunião (14/8/2006).

em forma de direito é entendida como algo que beneficia. Ela traz um teor positivo que acaba por envolver mais pessoas, chegando a proliferar de forma mais eficaz, já que vai agir sobre o sonho de “igualdade” tão característico de nossa sociedade voltada para a “democracia liberal”. (GARCIA, 2002, p. 47)

### 5.2.2 A participação das famílias como dever

A direção da escola não é de responsabilidade apenas do diretor. Ela cabe a todos/as que devem atuar na escola por meio de sua participação. (BETIM, 2000, p. 10)

Se na maior parte das vezes a participação é apontada pelos/as profissionais das duas escolas pesquisadas como direito das famílias, em alguns momentos essa participação é também divulgada e defendida como um dever. Alguns materiais produzidos pelas escolas trazem essa distinção entre direito e dever à participação. Em uma atividade de Feira de Cultura, realizada pela *Escola A*, por exemplo, as famílias são **convidadas** a prestigiar os trabalhos dos/as filhos/as. No convite enviado às famílias pela *Escola A*, é possível ler:

A escola quer festejar com vocês o sucesso de nossos alunos.  
Venha apreciar os belíssimos trabalhos desenvolvidos por todas as turmas de nossa escola!<sup>81</sup>

Na mesma direção, um convite da *Escola B* para a participação na Festa da Família diz:

Família e escola: Todos aprendem com essa parceria!  
Acreditamos que escola e família querem a mesma coisa: o sucesso de nossas crianças e jovens. Para se atingir uma grande meta, como esta, todos devem caminhar em uma mesma direção.  
Contamos com vocês para construirmos juntos esse caminho!<sup>82</sup>

---

<sup>81</sup> Cf. Anexo 5.

<sup>82</sup> Cf. Anexo 6.

É possível observar que os convites solicitam a participação dos familiares dos/as alunos/as nos eventos festivos promovidos pelas escolas. Neles é usada a estratégia de associar a participação ao sucesso escolar de crianças e jovens. Família e escola são apresentadas como “parceiras” na aprendizagem, possuindo os mesmos objetivos. Além disso, a família é convidada a apreciar os trabalhos dos seus/suas filhos/as como forma de acompanhar o trabalho desenvolvido pela escola com os/as alunos/as.

Se nas escolas pesquisadas existem, por um lado, pais e mães que participam das atividades escolares, por outro, alguns familiares só participam porque se sentem pressionados/as pelos/as filhos/as e/ou profissionais das escolas. Uma mãe, representante do Conselho Pedagógico de uma turma de 13 anos da *Escola A*, relata:

Eu vim nessa reunião porque meu filho pediu muito, mas eu acho confuso tudo que fala lá. Acho que nem precisa chamá a gente. Fica discutindo os meninos e os professores [...]. Pergunta o que a gente acha da limpeza, da merenda, da secretaria da escola. Como eu vou saber disso? É só mesmo os meninos pra responder, porque eu só venho aqui nos dia de reunião e nos dia de festa. Fica difícil de responder, de fazer a avaliação da escola.<sup>83</sup>

Na opinião dessa mãe, sua participação em fóruns deliberativos e consultivos não é necessária, já que as discussões realizadas nesses espaços estão ligadas a questões que ela não vivencia diretamente. Essa mãe questiona o valor desses fóruns que demandam dos familiares o conhecimento sobre a rotina da escola: como é feita a merenda, como funciona a secretaria, como os/as professores/as trabalham, dentre outros aspectos. Nesse sentido, fica claro que a participação para essa mãe trata-se mais de um dever do que de um direito.

Além disso, as diferentes convocações enviadas para as famílias, diferentemente dos convites festivos, procuram esclarecer os familiares sobre a obrigação de sua participação. Nessas convocações são apontadas até mesmo as punições previstas para quem não participa, que vão desde a suspensão do aluno até o encaminhamento da família ao Conselho Tutelar. A participação na escola passa, então, a ser divulgada e demandada mais como dever do que como direito das famílias.

Na convocação para Reuniões de Pais, por exemplo, os/as profissionais da *Escola A* utilizaram o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90) para ressaltar o dever da família em acompanhar a vida escolar do/a filho/a. Nessa convocação foi registrado o art.

---

<sup>83</sup> Caderno de Campo: conversa com uma mãe de aluno da Escola A após Reunião do Conselho Pedagógico (28/6/2006).

129, § V, que estabelece para as famílias: “obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar”.

A participação é apresentada como dever também quando as famílias são convocadas a intervir na indisciplina escolar de seus/suas filhos/as. Nas escolas pesquisadas, a indisciplina dos/as alunos/as é classificada por grau de gravidade. Para tanto, as duas escolas utilizam como referência o Regimento Municipal de Ensino de Betim (n. 003/06) que estabelece no art. 57 as condutas consideradas inadequadas, tais como:

Art.57: É considerado vedado ao Aluno

[...];

V – perturbar as aulas em sala, auditório, biblioteca, laboratório e outros;

VI – exceder-se na conduta pessoal durante todo o período escolar, e em especial no recreio/intervalo;

[...];

X – formar grupos que provoquem desordem na entrada ou nas imediações da Unidade Escolar.

Além disso, as diretoras e pedagogas das duas escolas pesquisadas utilizam também o art. 59 que determina as sanções disciplinares. Nesse artigo fica estabelecido:

Art. 59. Conforme a gravidade e reincidência de faltas cometidas, serão as seguintes medidas disciplinares de natureza educativa aplicada aos Alunos:

– advertência verbal;

– exigência da presença dos Pais ou responsáveis pelo Aluno, para conhecimento e tomada de decisão de medidas educativas que visem sanar os problemas;

– advertência por escrito;

– em casos extremos, encaminhamento ao Colegiado Escolar, para tomada das medidas cabíveis;

– em situações que extrapolem os recursos da Unidade de Ensino, será comunicado através de relatório e/ou dossiê, à Secretaria Municipal de Educação, para deliberar sobre as medidas disciplinares a serem aplicadas.

Esses dois artigos foram reproduzidos pelas escolas e compõem as “Normas disciplinares da escola”. As normas disciplinares das escolas foram entregues aos familiares dos/as alunos/as no início do ano letivo em uma “Reunião geral”. Tais normas regulamentam a disciplina na escola.

Dessa maneira, conversas em sala de aula, infrequência e desinteresse escolar são considerados pelos/as profissionais como “caso indisciplinar simples”. Nesses casos, as famílias são chamadas para uma conversa com a diretora, a pedagoga, o/a aluno/a e às vezes o/a professor/a interessado/a. O objetivo é estabelecer acordos entre as partes. Esses acordos são assinados pelo/a aluno/a e pelo seu/sua responsável, ficando registrado no “Caderno de Ocorrências”. Já práticas de indisciplinas como brigas entre alunos/as durante o horário de aulas, desacato a profissional da escola (em especial ao/à professor/a) e acúmulo de ocorrências escolares são consideradas como “caso disciplinar grave”. Nessas situações, a diretora da escola encaminha o/a aluno/a ao Colegiado Escolar, que tem como uma de suas funções:

Art. 44 [...].

XV – apreciar e deliberar sobre problemas de rendimento escolar dos alunos, disciplina, frequência e outros

Parágrafo único. A Direção deverá convocar os Pais ou responsáveis para conhecimento da situação e busca de soluções adequadas.

Nesse sentido, o discurso jurídico-educacional é utilizado para convencer as famílias da obrigatoriedade da sua participação nas reuniões de colegiado que vão discutir problemas dos alunos considerados graves pela escola. Na *Escola B*, por exemplo, os/as responsáveis por três alunos/as foram convocados para uma reunião de Colegiado cujo assunto principal é a discussão sobre a briga durante o recreio envolvendo os três alunos. Para a pedagoga, eles “estão fora de controle. Estão vindo para a escola para tumultuar”. A pedagoga explica que está solicitando “a presença dos responsáveis”, já que não pode “tomar nenhuma atitude mais drástica sem o consentimento deles”. Nessa convocação, formulada pela diretora, é utilizado o art. 205 da Constituição Federal do Brasil, que determina:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Além desse artigo, foi ressaltada também na convocação a punição a que os/as responsáveis e alunos/as estariam submetidos caso não comparecessem à reunião: “Reconhecendo que não podemos definir o que é melhor para seus filhos, convocamos a sua

presença [...]. O não-comparecimento a essa reunião nos obrigará a encaminhar o caso ao Conselho Tutelar”.

As diretoras e pedagogas das duas escolas recorrem com frequência às leis para intimidar as famílias, obrigando-as a abrir mão de suas tarefas diárias e comparecer à escola para tratar de “assunto de seu maior interesse”.<sup>84</sup> A obrigatoriedade da presença da família em assuntos relativos à (in)disciplina dos/as alunos/as é reforçada com a ameaça de encaminhamento ao Conselho Tutelar. A diretora e pedagogas da *Escola A* acionam o Conselho Tutelar todas as vezes que os/as responsáveis por alunos/as “problemáticos” são convocados e não comparecem à escola. Durante a pesquisa de campo, acompanhei duas intervenções do Conselho Tutelar na *Escola A*, em uma das quais o Conselho Tutelar foi solicitado a participar de uma reunião de Colegiado Escolar cujo assunto era a transferência de um aluno de 9 anos. O conselheiro tutelar foi chamado pela escola para autorizar a transferência do aluno, pois essa foi a proposta encaminhada pela pedagoga e referendada pelos representantes presentes. Para justificar sua decisão ao pai, a pedagoga diz:

[...] tentamos de tudo, desde o primeiro ano ele [o aluno] vem dando problemas. Depois de muitas conversas, ocorrências, suspensões, acordos, tudo registrado na ficha do aluno, percebemos que o tempo dele aqui na escola acabou, por isso decidimos pela transferência dele para outra escola. Ela [diretora] vai ligar para a diretora da escola [...] que também é próxima a sua casa e pedir uma vaga. O senhor pode ir lá amanhã mesmo, assim ele não perde aula.<sup>85</sup>

É a segunda vez que a situação disciplinar do aluno é discutida pelo Colegiado, da escola. Por isso a reunião foi iniciada com a leitura da Ata de Colegiado escrita em abril de 2005. Em um dos trechos dessa ata, é feito um relato sobre a situação disciplinar do aluno, apresentando os motivos de ter sido encaminhado ao Colegiado Escolar. Neste trecho o aluno é descrito como

[...] indisciplinado. Ele envolve-se com frequência em brigas e situações de desordem na escola. Não realiza as atividades escolares, é infrequente e não possui todos os materiais escolares necessários. [...] vive com o pai e a madrasta. Seu pai foi chamado cinco vezes [os bilhetes enviados foram colados como prova] e não compareceu em nenhuma delas [...]. (Livro de Ata Colegiado escolar/ abril de 2005)

<sup>84</sup> *Escola B* – convocação encaminhado no dia 6/5/2006 à família de uma aluna de 8 anos.

<sup>85</sup> Caderno de Campo: fala de uma pedagoga da Escola A durante a reunião de Colegiado (6/4/2006).



O conselheiro tutelar ouve o aluno, o pai, a professora e diz:

Pai, seu filho está com problemas e você demorou quase três meses para responder ao chamado da escola. Sua negligência é crime, mas isso é fácil de resolver. Difícil vai ser seu filho se tornar um homem de bem, sem limites, sem referência de autoridade. Comece a pensar nos erros de seu filho como um pedido de socorro, de alguém que precisa de atenção e cuidado [...].

O conselheiro tutelar nessa situação age como uma “autoridade da infância” que é acionada para dizer as famílias como acompanhar a vida escolar dos/as filhos/as. Esse conselheiro, mesmo não acompanhando diretamente o aluno, faz a avaliação da situação, classificando o aluno e o pai. Para isso, ele conta com os registros desse aluno que constituem o que Michel Foucault denomina “aparelho de escrita”. (FOUCAULT, 2006a, p. 158) O autor considera que o aparelho de escrita é importante para submeter alguns a um tipo de autoridade que passa a ser vista como inquestionável.

Nesse caso, a Ata do Colegiado Escolar realizada no ano anterior, as cópias das cinco convocações encaminhadas ao pai como prova de seu descaso para com o filho e o “Caderno de Ocorrências”, onde foram feitos os registros dos desvios diários desse aluno, fazem parte desse “aparelho de escrita”; são a prova de que a transferência do aluno não é uma atitude injusta. Dessa forma, a observação e os registros se dão como nos aponta Foucault (2002, p. 158), para “manter os indivíduos em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidades próprias, sob o controle de um saber permanente”. Saber de especialistas que se ocupam em avaliar e corrigir os desvios apresentados em relação a uma média desejada. Ao observar, diagnosticar e registrar as atitudes desse aluno, a professora dele o classifica como “aluno problema”. Seu pai é parte desse exame que, “cercado de todas as suas técnicas documentárias, faz de cada indivíduo um ‘caso’: um caso que ao mesmo tempo constitui objeto para o conhecimento e uma tomada para o poder”. (FOUCAULT, 2006a, p. 159)

Nesse sentido, com base em Foucault, posso afirmar que o Colegiado Escolar, quando vinculado ao discurso jurídico-educacional, funciona como um “pequeno tribunal [...] e às vezes toma a forma teatral do grande aparelho judiciário”. (FOUCAULT, 2006a, p. 153) Então, as autoridades presentes no Colegiado Escolar impõem às famílias dos/as alunos/as, em especial dos/as considerados/as como indisciplinados/as, o controle sobre a conduta de seus/suas filhos/as. Quando os/as profissionais das duas escolas percebem que suas estratégias disciplinares com os/as alunos/as não foram suficientes, utilizam o discurso jurídico-

educacional para que as famílias assumam o problema disciplinar apresentado pelo/a aluno/a como de sua própria responsabilidade.

Assim, para grande parte dos/as profissionais das duas escolas, a presença dos familiares dos/as alunos/as é obrigatória quando: “a família precisa acompanhar mais de perto, porque o aluno não está produzindo como deveria” (professora – *Escola B*); “o aluno desacata, desrespeita e agride as pessoas a sua volta. Isso é educação de berço, é obrigação dos pais ensinar o respeito e a gentileza” (professora – *Escola A*); “a gente precisa comunicar sobre alguma suspeita de doença ou deficiência dos meninos [...]” (pedagoga – *Escola B*); “as meninas estão vindo para escola quase nuas, expondo o corpo e causando problemas com os rapazes” (professora – *Escola A*); e, “os problemas disciplinares do aluno estão atrapalhando ele e os outros alunos da sala e às vezes quando nós desconfiamos que ele está fazendo uso de álcool ou cigarro e até de coisa pior” (professor – *Escola B*).

Esses motivos apontados pelos/as profissionais demonstram que para os/as profissionais das duas escolas pesquisadas nas questões disciplinares dos/as alunos/as, mesmo acontecendo na escola, compete às famílias intervir. Convocar as famílias a comparecerem à escola é uma forma de fazer com que tomem conhecimento dos problemas que o/a filho/a está apresentando na escola, competindo-lhes intervir.

Nas duas formas de conceber a participação das famílias nas duas escolas como direito e como dever, o discurso jurídico-educacional é utilizado pelos/as profissionais para responsabilizar as famílias pelo acompanhamento escolar de seus/suas filhos/as. Esse discurso também é utilizado pelos órgãos educacionais como o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria Municipal de Educação de Betim para normatizar as práticas de participação nas escolas. A “norma” é entendida aqui como “criação de preceitos que, baseados em argumentos científicos, induzem racionalmente os indivíduos a aceitá-los como regras naturais”. (FOUCAULT, 2003, p. 189) A norma, nessa perspectiva, não proíbe, mas, sim, convence, previne, regula, estimula, diversifica e incentiva comportamentos, hábitos e atitudes. (Cf. FOUCAULT, 2003)

Importante ressaltar que as famílias e os/as profissionais das escolas em momento algum se sentem coagidos a agir de determinada forma. A relação de poder como governo não tem por base a violência, pois, no seu exercício, é importante que cada um sobre o qual a ação se exerce “seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos e invenções possíveis”. (FOUCAULT, 1995, p. 236) É no jogo da “liberdade de escolha, como condição

democrática” (cf. POPKEWITZ, 1999) que os/as professores/as, pedagogas e diretoras são submetidos/as às estratégias de poder de algumas políticas educacionais, ao mesmo tempo em que exercem o “governo dos outros” sobre as famílias. As famílias, por sua vez, ao serem inseridas nesse mesmo jogo de liberdade de escolha, exercem o governo dos/as profissionais das escolas sobre outras famílias, sobre elas mesmas e sobre crianças e jovens da escola. Trata-se, portanto, como aponta Paraíso (2002) de “liberdades bem reguladas”. Nesse sentido, conforme argumenta Silva (1999, p. 8), “não constitui nenhum paradoxo dizer que mais autonomia significa também mais governo (no sentido de controle da conduta)”.

Neste capítulo procurei mostrar como o discurso da Psicologia do Desenvolvimento e o discurso jurídico-educacional são utilizados para fazer funcionar o discurso da participação das famílias nas duas escolas pesquisadas. Esses dois discursos delimitam o que pode ser dito sobre a participação das famílias, orientando, assim, o modo como as duas escolas a promovem e a divulgam. Além disso, eles circulam nas escolas pesquisadas como discursos que dizem “verdades” sobre o desenvolvimento da criança e do jovem e sobre como as famílias devem fazer proceder e se conduzir.

Nesse sentido, os saberes sobre a participação divulgados nas escolas pesquisadas, por meio do discurso da Psicologia do Desenvolvimento e do discurso jurídico-educacional, ressaltam a escola e a família como instituições fundamentais ao “pleno desenvolvimento humano”. (BETIM, 1998, p. 32) Esses saberes são utilizados também para justificar a necessidade de “parceria” entre essas duas instituições, sendo apontada como eficaz para a “melhoria da qualidade da escola”, pois garantem o “direito de conhecer a escola que o filho estuda”, a “integração da escola com a comunidade” e a “divisão de responsabilidades”. É o conjunto desses saberes e de outros considerados como “verdadeiros” que põe em funcionamento práticas de participação que interpelam as famílias, ensinando-as como acompanhar o desenvolvimento escolar de suas crianças e jovens. Esses saberes interpelam, também, os/as profissionais das duas escolas, convencendo-os de que a família é parte importante no processo que envolve ensino-aprendizagem dos/as alunos/as e que os problemas educacionais são conseqüências da não-participação das famílias.

Nas escolas pesquisadas, o discurso da Psicologia do Desenvolvimento e o discurso jurídico-educacional não funcionam apenas como “estratégias de poder” para fazer com que todos/as se responsabilizem pela escola pública, mas também como aparelho de “polícia” (FOUCAULT, 2006a, p. 176) que disciplina as famílias e os/as profissionais das escolas. As famílias dos/as alunos/as, principalmente dos/as nomeados/as como

*problemáticos/as*, são observadas, registradas e controladas por mecanismos que articulam poder-saber, como o Conselho Tutelar, por exemplo. A “normatização” da família é considerada importante porque, como espaço de disciplinamento primeiro, pode, em seguida, incidir sobre a criança e o jovem. A família “disciplinada” controla suas crianças e jovens. Afinal, como mostrou Michel Foucault (2006a), essas estratégias de poder que “normatizam” visam à regulação de “comportamentos, atitudes, virtualidades, suspeitas – uma tomada de conta permanente do comportamento dos indivíduos”. (FOUCAULT, 2006a, p. 176)

## 6 A PARTICIPAÇÃO NAS ESCOLAS: UM CURRÍCULO PARA AS FAMÍLIAS?

Ao conceber um currículo, queremos que ‘alguém’ passe a respeitar as leis do trânsito, modifique sua atitude em relação à prevenção da Aids, torne-se uma cidadã exemplar, transforme-se em uma trabalhadora produtiva. Da mesma forma, há uma série de pressupostos sobre a ‘matéria’ sobre qual essas transformações se darão: processos mais ou menos conscientes; ‘matéria’ mais ou menos plástica; participação mais ou menos ativa; efeitos de menor ou maior duração. Ou seja, todo currículo carrega, implicitamente, alguma noção de subjetivação e de sujeito: ‘quem nós queremos que eles e elas se tornem?’; ‘o que eles e elas são?’. (SILVA, 2002, p. 3)

O discurso da participação das famílias que circula nas duas escolas pesquisadas pode ser visto como um currículo, porque ele orienta práticas escolares endereçadas às famílias dos/as alunos/as e é composto por um conjunto de saberes e práticas que ensinam modos de ser, de estar e de se comportar (cf. SILVA, 1996) às famílias. Esses saberes não são escolhidos aleatoriamente pelos/as profissionais das escolas. Pelo contrário, a seleção e a organização do que será tratado com os familiares dos/as alunos/as – ou seja, a seleção desse currículo – se dá mediante diferentes finalidades. Afinal, todo currículo é uma seleção interessada que tem objetivos específicos.<sup>86</sup> Nesse sentido, “o currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que construção do conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos”. (SILVA, 1996, p. 167)

Neste capítulo, argumento que esse currículo endereçado às famílias nas escolas investigadas tem três objetivos principais: 1) instrumentalizar as famílias no cuidado de seus/suas filhos/as; 2) ajudar as famílias a se prevenirem contra possíveis riscos sociais (como as drogas, as enchentes e a fome); e 3) promover maior interação entre os membros de uma família. Esses três objetivos ensinam aos familiares modos de se comportar, de educar e cuidar de seus/suas filhos/as e de orientar a própria vida. Nesse sentido, ele está envolvido no processo de construção de sujeitos de determinado tipo, já que conduz os comportamentos de determinada forma, utilizando para isso diferentes instituições, como a escola, as unidades de saúde, a polícia militar, a Secretaria de Meio Ambiente etc. Além disso, não apenas os familiares são moldados de determinada forma pelo currículo da participação da família nas escolas, mas também os/as professores/as. Trata-se, portanto, de um currículo que objetiva formar, conduzir e regular famílias e docentes.

---

<sup>86</sup> Cf. CORAZZA, 2005; PARAISO, 2002; SILVA, 1996.

Este capítulo está dividido em três partes. Na primeira, mostro que parte do currículo para as famílias é constituída por assuntos selecionados pelos/as docentes das duas escolas mediante observações e avaliações dos/as alunos/as. O objetivo dos/as docentes é informar às famílias sobre os aspectos classificados como problemas, contando que elas possam ajudar a minimizá-los. Na segunda parte, mostro como alguns programas e campanhas de outras instâncias sociais utilizam o espaço escolar para ensinar as famílias a “viver melhor”. (MINAS GERAIS, 2004, p. 4) Na terceira parte, mostro como os jogos e as gincanas são parte desse currículo, utilizado pelos/as docentes como instrumento para propiciar a melhoria da convivência das famílias, como se dá a seleção do currículo das mães e pais, e também que esse currículo, para ser efetivado nas duas escolas, requer dos/as professores/as uma intensificação de seu tempo.

### **6.1 Um currículo para instrumentalizar as famílias no cuidado com seus/suas filhos/as**

Conversar, brincar, fazer coisas do dia-a-dia junto com as crianças são formas de demonstrar atenção e carinho. Isso pode ajudá-las a se sentirem mais seguras e aprenderem mais e melhor. Responda às suas perguntas, ouça suas histórias, conte casos da família. Conversem muito sobre o seu trabalho, sobre coisas que aconteceram durante o dia, que viram na TV ou outros tantos assuntos. Ensine-lhes canções, poemas ou brincadeiras que você aprendeu em sua infância. (BRASIL, 1997, p. 4)

A melhor maneira de educar nossos filhos é tratá-los com carinho e confiança, valorizando o que eles conhecem. É preciso partir da realidade cultural do indivíduo, de seus valores, suas vivências, com afetividade, com emoção, com prazer. (BETIM, 2000a, p. 4-5)

O currículo para as famílias é constituído, em parte, por assuntos selecionados pelos/as profissionais das duas escolas, tendo em vista a necessidade de incutir nos alunos/as bons hábitos de convivência e de higiene. A família, nesse aspecto, é considerada pela escola como uma instituição que precisa ser informada sobre esses problemas para que possam exercer sua função ensinando aos/às filhos/as a se comportar de outra forma. Além disso, a família é considerada pelos/as profissionais das duas escolas como responsável por orientar e cuidar para que as crianças e jovens sejam asseados e sadios. Durante a pesquisa de campo, o comportamento agressivo e desrespeitoso dos/as alunos/as, a presença de alunos/as com

piolho e a especificidades demandadas na educação dos/as alunos/as Portadores de Necessidades Educativas Especiais foram assuntos considerados importantes a ser tratados com as famílias. Para isso, os/as professores/as planejaram “aulas para as famílias” tendo como objetivo instrumentalizar as famílias para que cuidem de seus/suas filhos/as. As “aulas” receberam, então, os seguintes títulos: “A escola contra o piolho”, “A afetividade na escola” e “Tira-teimas sobre os Portadores de Necessidades Educativas Especiais”.

Na *Escola B*, por exemplo, o comportamento “agressivo e desrespeitoso”<sup>87</sup> dos/as alunos/as foi tema de Reuniões de Pais. Essa é uma queixa comum dos/as professores/as dessa escola, que reclamam da “falta de gentileza dos alunos”, das “brincadeiras violentas”, do constante uso de “apelidos pejorativos” e do “desrespeito no trato com os funcionários da escola, principalmente as cantineiras” (professores/as da *Escola B*).<sup>88</sup> A vice-diretora, responsável pelos registros disciplinares na escola B, se diz preocupada com “o aumento do comportamento agressivo dos alunos”. Ela completa que quase todos os dias há registro de reclamações de alunos que “falaram palavrão na sala de aula, xingaram o professor, assobiaram dentro da sala de aula, bateram na cabeça do colega durante a aula [...]” (vice-diretora – *Escola B*). A frequência dessas situações, consideradas pelos/as profissionais da *Escola B* como violentas e desrespeitosas, fez com que esse assunto se tornasse ponto de pauta nas reuniões de pais observadas. Além disso, a importância da afetividade na educação dos/as filhos/as foi tratada em uma palestra, com o objetivo de “alertar os pais de que, às vezes, as crianças e adolescentes apenas refletem o que vivem em casa” (palestrante).<sup>89</sup>

Na primeira Reunião de Pais (10/5/2006) da turma de 9 anos da *Escola B*, o tema agressividade X afetividade foi o assunto central. A professora disse aos familiares que estava extremamente preocupada com o comportamento agressivo e com os apelidos pejorativos entre os/as alunos/as. Ela ressalta também que este comportamento agressivo dos/as alunos tem se refletido até mesmo no trato com os/as profissionais da escola. Tais comportamentos têm criado desavenças entre os alunos/as, o que tem prejudicado, segundo ela, os trabalhos de grupo. Esses comportamentos têm também provocado conflitos e brigas externos à sala de aula. Pensando nisso, a professora leu um texto que trata da importância de dedicar um tempo ao/à filho/a, ensinando/a a ser carinhoso(a) e respeitoso(a) com as pessoas. Após a leitura do texto, a professora fez o seguinte comentário:

---

<sup>87</sup> Caderno de campo: fala da vice-diretora da Escola B (24/2/2006).

<sup>88</sup> Caderno de campo (24/2/2006; 30/3/2006; 5/5/2006).

<sup>89</sup> Caderno de campo (19/8/2006).

É preciso achar um tempo para fazer carinho nos filhos. Perguntar sobre o dia, sobre as alegrias e tristezas do dia. Beijar, falar eu te amo. Precisamos resgatar nossos filhos pelo carinho [...]. A gente fica preocupado com a educação, com o castigo, a correção das bagunças, mas esquece de elogiar, de exaltar as coisas positivas que o filho tem.<sup>90</sup>

A professora ressalta a importância de se dedicar um tempo aos/às filhos/as, dando-lhes carinho e aumentando-lhes auto-estima com elogios. A tentativa da professora é estabelecer na família um relacionamento de carinho, acreditando, com isso, que poder amenizar as situações de agressividade que os/as alunos/as estavam apresentando na escola. Ela ensina, assim, uma série de exercícios que os pais podem desenvolver com seus/suas filhos/as com o objetivo de fazê-los ser mais dóceis, mais gentis, mais carinhos/as. Na opinião da professora, as atitudes amorosas em casa podem repercutir no modo como os/as alunos/as lidam com seus/suas colegas e com os/as profissionais da escola. Ensinar os/as responsáveis dos/as alunos/as a “tornar a casa um espaço afetivo” é, na opinião dessa professora, construir bons hábitos nas crianças e nos jovens.

A importância da afetividade na relação com os/as filhos/as também foi o tema na Reunião de Pais das turmas de 11 a 15 anos. A reunião desse grupo foi realizada em conjunto no auditório da escola, possibilitando que todos/as os/as professores/as pudessem participar. Nessa reunião, os/as professores/as utilizaram a música religiosa “Ilumina, ilumina”,<sup>91</sup> convidando as pessoas presentes cantarem-na. Essa música tem como tema a família. Trata-se de um pedido a Deus para que todos os membros da família “vivam iluminados”. A diretora pediu aos/às responsáveis presentes que fizessem comentários a respeito dos “ensinamentos que a música pode proporcionar”. Atendendo ao pedido da diretora, uma mãe fez o seguinte comentário:

Nossas famílias estão distantes de Deus e perto demais da televisão e do computador. Os filhos não gostam de conversar com a família. Eles preferem ficar na internet e assistindo televisão. Os jovens de hoje não respeitam os pais [...]. A liberdade deles tirou a responsabilidade.<sup>92</sup>

Esse comentário da mãe foi aceito como consenso por todos/as os presentes na reunião, que também apontaram a televisão e o computador como responsáveis pela falta de

<sup>90</sup> Caderno de campo: fala de uma professora da Escola B aos familiares presentes na Reunião de Pais (10/5/006).

<sup>91</sup> Cf. Anexo 7.

<sup>92</sup> Caderno de campo: fala de uma mãe durante Reunião de Pais (11/5/2006).



diálogo e vínculo nas famílias. A diretora, aproveitando os comentários dos familiares a respeito do relacionamento com os/as filhos/as, falou sobre o comportamento violento dos/as alunos/as:

Precisamos discutir um assunto complicado e delicado. Os nossos alunos, filhos de vocês, estão extrapolando no trato com as pessoas. Eles perderam o respeito pela escola e por eles mesmos. Estamos preocupados com a quantidade de confusões, palavrões e xingamentos entre os alunos, e o pior no tratamento deles com os funcionários da escola [...]. Contamos com a colaboração para ensiná-los a ser gentis e amorosos [...]. Já é tempo de aprender que é preciso respeitar as pessoas, independente de ser professor, aluno, diretora ou qualquer outro funcionário da escola.<sup>93</sup>

Nessa reunião, a diretora tratou do assunto com os familiares dos/as alunos/as agindo como autoridade responsável pela organização e bom andamento da escola. Para isso, ela informou às famílias sobre os desvios de comportamento apresentados pelos/as alunos/as e disse que esperava que os familiares cumprissem o papel de ensiná-los a tratar as pessoas com gentileza e respeito. Além das Reuniões de Pais, a agressividade e o desrespeito dos/as alunos/as foram assuntos tratados também na Festa da Família promovida pela *Escola B*. Nessa Festa, a importância da afetividade entre as pessoas da família foi tema de uma palestra<sup>94</sup> e do momento de oração. Por meio da oração, os familiares são orientados a transformar a casa em um lugar amoroso. Essa oração é parte desse currículo que ensina às famílias a serem afetivas e a ensinarem seus/suas filhos/as a se tornarem pessoas melhores, capazes de repartir e de perdoar. A oração diz:

Senhor,  
Faz de nosso lar  
Um ninho do teu Amor.  
Que não haja amargura,  
Porque tu nos abençoaas.  
Que não haja egoísmo,  
Porque tu nos animas.  
Que não haja rancor,  
Porque tu nos perdoas...<sup>95</sup>

A escola preocupou-se em ensinar os familiares a serem pais e mães mais amorosos e gentis com os/as filhos/as. Nesse sentido, acredita-se que a agressividade e o

<sup>93</sup> Caderno de campo: fala da diretora da Escola B aos familiares (11/5/2006).

<sup>94</sup> Essa palestra foi utilizada como exemplo no capítulo 5 desta dissertação.

<sup>95</sup> Cf. Anexo 1.

desrespeito dos/as alunos/as podem estar ligados ao modo de vida das famílias, que já não tem tempo disponível para os/as filhos/as, pois precisam dedicar parte de seu tempo ao trabalho.

No currículo para as famílias, a ênfase é na importância da afetividade nas relações familiares. A idéia difundida nos encontros que trataram do assunto é de que a relação afetiva entre os membros da família tem força para reduzir ou eliminar agressividade dos/as alunos/as. Dessa forma, os temas agressividade/afetividade são tratados, no currículo desenvolvido nas práticas de participação, como antagonicos, como se a existência de um implicasse necessariamente a anulação de outro.

Para tratar desse tema, os/as professores/as da escola fizeram um grande investimento, dedicando parte de seu tempo na elaboração e na seleção de materiais de apoio, como textos, músicas e orações. Os textos científicos, o das políticas educacionais e os religiosos são aqui articulados de forma coesa, sem qualquer conflito ou estranhamento. A seleção e a elaboração desses materiais foram feitas pelos/as professores/as em momentos em que poderiam estar estudando ou elaborando atividades para os/as alunos/as. Mas, acreditando ser a formação das famílias tão importante quanto a formação dos/as alunos/as, os/as professores/as abriram mão de seu tempo de estudo e de seu tempo de planejamento próprio de sala de aula para atenderem a uma necessidade geral da escola. Nesse sentido, o/a professor/a que se interessa e se envolve com atividades de formação dos familiares pode comprometer suas atividades profissionais, já que em face das condições existentes terá menos tempo de preparar suas aulas e estudar. Para efetivar esse currículo, os/as docentes ficam sobrecarregados/as, como Moreira (1996, p. 14) já anunciara. Isso poderia ocorrer com a implementação das políticas que demandam cada vez mais do/a professor/a. Na opinião desse autor, isso implicaria para o/a professor/a não apenas o acúmulo de tarefas, mas também a redução de “seu tempo livre para o descanso, para o lazer e para o aperfeiçoamento”. Embora esse fato seja comumente considerado por alguns autores (Cf. MOREIRA, 1996 e OLIVEIRA, 2002) como algo que pode causar perda da qualidade, os/as professores/as das escolas que acreditam nessa proposta e pensam estar fazendo um trabalho que garantirá a melhoria do seu ensino que ministram e, conseqüentemente, da educação.

Na *Escola A*, o currículo desenvolvido com os familiares também tratou de um assunto que estava relacionado diretamente com os/as alunos/as. Nessa escola, a preocupação era com alunos/as que estavam “infestados de piolhos”, como conta uma professora: “Tem

aluno que fica coçando a cabeça o tempo todo, cê vê que tá lotado de piolho”.<sup>96</sup> O piolho foi assunto do currículo da participação, sendo tratado na Reunião de Pais, na qual foi dada uma aula<sup>97</sup> para as famílias sobre o assunto. Essa aula teve duração de uma hora e contou com a colaboração de um técnico de enfermagem e uma agente de saúde responsável pelo bairro em que a escola está inserida.

O objetivo da aula foi “ensinar as famílias a acabar com piolho sem gastar muito dinheiro” (agente de saúde). Nessa aula, as mulheres presentes puderam aprender sobre os perigos que o piolho representa à saúde e como cuidar do problema. A enfermeira ensinou-lhes uma receita com “produtos simples”: vinagre, limão e água e reforçou que “não adianta nada passar a mistura na cabeça do menino se não cuidar da higiene das roupas de cama, dos pentes e de todos da casa”. A enfermeira, como autoridade da saúde, é capaz de dizer para as mulheres sobre a importância de cuidar da higiene da família, prevenindo problemas como o piolho. Além de ter sido assunto nas Reuniões de Pais e de uma aula para as famílias, as professoras elaboraram material para ser distribuído aos familiares dos/as alunos. Esse material é um informativo<sup>98</sup> sobre piolhos, contendo as orientações trabalhadas pelos/as profissionais da saúde. Dessa forma, os/as professores/as fizeram com que a informação chegasse a todos/as, até mesmo aos familiares que não puderam comparecer à “aula” sobre a temática.

Nesse caso, esse currículo chega às casas dos/as alunos/as de uma forma ou de outra, seja por meio da fala da professora durante a Reunião de Pais, seja pelas “aulas” para os/as responsáveis promovidas pela escola, seja por meio do informativo produzido pelos/as professores/as. Esse currículo permite que as informações sobre saúde circulem não apenas na escola, mas também nos espaços familiares. Ao tornar esse currículo o mais abrangente possível, a escola procura solução para o problema dos piolhos. Além disso, a escola fixa também o lugar da família: se à escola cabe cuidar da aprendizagem, à família cabe cuidar dos comportamentos e da higiene. A escola pode colaborar nesses processos como uma instituição de formação, porém, ela não pode fazer isso sem o auxílio e sem o comprometimento da família.

A escola, na sua tentativa de higienizar as crianças e, com isso, minimizar alguns dos problemas escolares, aciona outras esferas, dando-lhes autoridade para ensinar aos familiares como se comportar. Os/as profissionais da *Escola A*, ao detectarem piolhos nos/as

---

<sup>96</sup> Caderno de campo: conversa com a professora sobre a palestra para as famílias (3/5/2006).

<sup>97</sup> Caderno de campo (5/5/2006).

<sup>98</sup> Cf. Anexo 8.

alunos/as, acionam a unidade de saúde para que possam ajudar as famílias a combater o problema. Esses/as profissionais da saúde, por sua vez, utilizam a escola para disseminar informações que julgam importantes para a manutenção da saúde da população. Nesse sentido, a escola parece estar inserida naquilo que Foucault (2002) denominou de “biopoder”. O biopoder é uma “tecnologia” centrada na “vida” que “procura controlar a série de eventos fortuitos que podem ocorrer” numa população (p. 297). Essa tecnologia é constituída por “mecanismos regulamentadores, que incidem sobre a população enquanto tal e que permitem, que induzem” (p. 299), nesse caso, “regras de higiene que garantem longevidade ótima da população” (p. 300). Está voltada para “os fenômenos de população, com processos biológicos ou biosociológicos das massas humanas”, o que implica, conforme argumenta Foucault (2002), “toda uma série de instituições subestatais, como as instituições médicas, as caixas de auxílio” (p. 299).

Os/as professores/as, no que tange às questões de higienização tratadas no currículo para as famílias, buscam parcerias com a medicina. Com isso, eles/elas possibilitam que o serviço de saúde intervenha nas famílias, constituindo uma “aliança entre o médico e a família no processo de higienização das cidades”. (DONZELOT, 1989, p. 65) Além disso, os/as professores/as, ao buscarem parceria com o serviço de saúde, tornam-se uma importante fonte de informações para essa instituição. Isso ocorre quando eles/elas repassam dados sobre a condição de higiene e de saúde de seus/suas alunos/as e, conseqüentemente, da população em que a escola está inserida. Pode-se dizer, com isso, que a escola é um lugar favorável à identificação de problemas da população, sendo também um campo possível de intervenção de outras instituições. Assim, como explica Foucault (1995, p. 247), a “ação sobre os outros” vem sendo “progressivamente governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições de Estado”. Com isso não quero dizer que as ações sobre as famílias operadas por meio do discurso da participação das famílias irradiem do Estado. Ao contrário, como afirma Foucault (1995, p. 247), “as formas e os lugares de ‘governo’ dos homens uns pelos outros são múltiplos numa sociedade”. Então, pode-se concluir que o Estado utiliza-se das informações produzidas nos lugares sociais e constrói sua intervenção sobre a população.

Nas escolas pesquisadas, acredita-se que a família é fundamental para a diminuição dos problemas encontrados nas instituições. Para isso, ela precisa ser informada a respeito das dificuldades encontradas pelos/as profissionais em seu cotidiano com os/as alunos/as. A família bem informada ajuda a escola na resolução de seus problemas. Nesse

sentido, as famílias devem aprender na escola como ajudar seus/suas filhos/as na redução da agressividade ou na eliminação do piolho, por exemplo.

O currículo da participação é formado, em parte, por aquilo que a escola considera como desvios e problemas dos/as alunos/as. Esses desvios e problemas são apresentados como falhas nas famílias, e os/as professores/as das duas escolas trabalham para diagnosticá-los e selecionar os assuntos que devem compor o currículo desenvolvido nas práticas de participação. O currículo para as famílias permite que a escola aponte os desvios e os problemas e procure, por meio de ações pedagógicas e de formação, corrigi-los, buscando, com isso, melhorar o desempenho dos/as alunos/as. Busca-se não apenas melhorar esse desempenho, mas também formar os familiares de determinado modo para que cumpram suas “funções” e auxiliem as escolas. Por meio dessas práticas, a escola cria uma diferença entre o que cabe a ela ensinar e o que cabe aos familiares, restringindo o campo de atuação de cada uma dessas instituições. Cria-se, também, um modelo de família considerado como o mais correto e adequado. Trata-se de uma família que procura ter um ambiente afetivo, organizado e limpo. Com isso, pretende-se que os/as alunos/as sejam dóceis, gentis, amorosos, limpos e organizados.

## **6.2 Um currículo para ensinar as famílias a se prevenir contra o risco social**

Em Betim, as escolas da Rede Municipal não têm sido apenas um lugar para ensinar as crianças, jovens e adultos. Por acreditar que o melhor investimento que se faz para o povo é trabalhar, sobretudo a Educação e o Social. A administração municipal tem implantado inúmeros programas sócio-pedagógicos. (BETIM, 2005b, p. 9)

O currículo da participação, pensado e executado pelos/as professores/as, conta em alguns momentos com a ajuda de outras instituições que consideram a escola um espaço propício à divulgação de seus saberes e sofre a influência delas. No município de Betim, vários programas são planejados com o objetivo de ser implementados nas escolas. Nesta parte, cito algumas ações que foram pensadas em outras instâncias de Governo, tendo como objetivo não apenas ensinar o/a aluno/a, mas também os demais membros de sua família no ambiente escolar.

O currículo para as famílias presente nas duas escolas pesquisadas envolve programas educativos como a “Escola Aberta” e o “Programa Educacional de Resistência às Drogas” (Proerd). Além desses programas, as escolas pesquisadas incluem duas campanhas em seu projeto pedagógico: uma de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis e outra de preservação do meio ambiente. Esse conjunto de investimentos sobre a família ocorreu nas duas escolas durante a pesquisa de campo e, mesmo não tendo sido promovido por meio de iniciativa de seus/suas profissionais, foram bem aceitos e incorporados às atividades escolares.

O Proerd “consiste em uma ação conjunta entre Polícia Militar [...], professores, especialistas, estudantes, pais e comunidade, no sentido de prevenir e reduzir o uso indevido de drogas e a violência entre os estudantes”. (MINAS GERAIS, 2004, p. 4) Ele é endereçado não apenas aos/às alunos/as, mas também aos/às seus familiares. O material didático do programa é constituído por um “Livro do Estudante” e um “Livro dos Pais” (p. 4). O programa tem como uma de suas atividades uma conversa com as famílias. Nessa conversa, o policial militar responsável pelo curso na *Escola B* ensinou as famílias a identificar quando o/a filho/a pode estar fazendo uso de algum tipo de droga. Ele explicou também que:

[...] ninguém pode tentar resolver o problema sozinho. Ao perceber essas alterações indicadas no quadro é preciso procurar o serviço de apoio que existe na cidade. Somente profissionais qualificados podem indicar o tratamento adequado e o procedimento adequado a cada situação [...].<sup>99</sup>

O Proerd é um instrumento preventivo da Polícia Militar de Minas Gerais que pretende ensinar as famílias como detectar os “desvios dos filhos” para auxiliá-los e, assim, auxiliar a sociedade. Por meio desse programa, a Polícia Militar utiliza o espaço escolar para fazer proliferar a necessidade de construir nas famílias a prevenção ao uso de drogas. É um investimento na construção de uma racionalidade a favor de uma “sociedade sem drogas” (MINAS GERAIS, 2004, p. 2) e na “valorização da vida, contribuindo, assim, para o fortalecimento da cultura da Paz e a construção de uma sociedade mais saudável e feliz” (p. 4). Parece haver um investimento da sociedade com o objetivo não apenas de evitar a morte (algo que pode ocorrer caso a pessoa se envolva com drogas), mas de fazer viver, e viver bem e melhor.

---

<sup>99</sup> Caderno de Campo: fala do policial aos familiares presentes à palestra na Escola B (26/8/2006).

Outro programa que também tem como objetivo fazer viver mais e melhor, por meio da redução da violência e da construção da “cultura da paz” é o Programa Escola Aberta.<sup>100</sup> Esse programa funciona somente na *Escola A*, selecionada por estar localizada em uma “comunidade de risco social”. (BRASIL, 2005, p. 5) Esse programa, pensado por dois grandes órgãos, o Ministério da Educação e a Unesco, utiliza o espaço da escola para proliferar seu currículo, que tem como objetivo “promover e ampliar a integração entre escola e comunidade; ampliar as oportunidades de acesso a espaços de promoção da cidadania; e, contribuir para a redução das violências na comunidade escolar”. (BRASIL, 2005, p. 4) Para tanto, as famílias pobres tornam-se alvo de um programa de profissionalização que pretende possibilitar novos campos de trabalho para essas pessoas. O programa oferece “oficinas de educação, lazer, cultura, esporte e formação inicial, definidas a partir de consulta a comunidade” (p. 2), tornando-se um espaço de prevenção da miséria, pois permite às famílias a formação em trabalhos que possam gerar renda. Na *Escola A*, o programa oferece quatro oficinas ligadas à atividade de artesanato: pintura em tecido, vagonite, crochê e produção de pães. Essas oficinas instrumentalizam principalmente as mulheres, que são o maior público e podem exercer essas atividades associando-as às tarefas de casa.

Ao pensar em prática cujo objetivo é diminuir o risco social, o Programa Escola Aberta utiliza saberes que possibilitam aos/às participantes “prevenir-se de problemas e gerenciar a sua vida”. Desse modo, na *Escola A* foram oferecidos aos/às participantes, além das oficinas que compõem o Programa, uma palestra sobre o Código de Defesa do Consumidor, ministrada por dois estudantes de direito de uma faculdade privada da cidade e um funcionário do Procon-Betim.<sup>101</sup> O objetivo era informar aos/às participantes adultos/as sobre seus direitos como consumidores. Dessa forma, eles/as podem, por exemplo, controlar sua renda, evitar se envolverem em situações que acarretem perdas financeiras ou ainda se tornarem cidadãos mais conscientes a respeito de seus direitos.

Além dessa palestra, foi oferecido aos/às participantes da Escola Aberta uma “aula de Biodança” para que pudessem aprender a relaxar.<sup>102</sup> Nesse dia, os participantes aprenderam que a mente deve ser exercitada tanto quanto o corpo. A professora ressaltou que

---

<sup>100</sup> Importante ressaltar que o Programa Escola Aberta é extensivo a todas as pessoas que moram próximo à escola. Nesse sentido, participam do Programa não apenas os/as alunos/as e seus familiares, mas também outras pessoas moradoras do bairro em que está inserida a *Escola A*.

<sup>101</sup> Palestra realizada no dia 3/6/2006.

<sup>102</sup> Aula ministrada por uma professora da própria escola, no dia 23/9/2006.

esse exercício proporciona equilíbrio e bem-estar, colaborando para “descarregar as energias negativas que nos rodeiam”. (professora – *Escola A*)

Contudo, nem todos/as os/as participantes aceitaram permanecer nessa aula. Para um rapaz do Programa Escola Aberta e aluno do noturno da *Escola A*, por exemplo, essa aula representou uma perda de tempo:

Que negócio mais chato. Ficá ouvindo música lenta e mexendo todo esquisito. Num relaxei foi nada. Eu fiquei é olhando os outros fazendo os negócio que a professora tava mandando. Que engraçado [...] o povo fazendo as coisas, igual um robozinho.<sup>103</sup>

Na opinião desse aluno, a aula de Biodança oferecida pelo Programa Escola Aberta do qual ele faz parte não teve nenhum sentido. Apesar de ter permanecido até o final da aula, ele demonstrou desinteresse por participar efetivamente dos exercícios propostos pela professora. Isso demonstra que nem todas as intervenções propostas vão produzir o mesmo efeito para todos/as. Enquanto para uns seguir os movimentos sugeridos pela professora representou um momento de relaxamento e de tranqüilidade, para esse rapaz e outros/as que saíram no meio da atividade não fez sentido.

Já a palestra sobre o Código do Consumidor, de modo diferente, não houve evasão. Isso demonstra que o currículo pensado para a comunidade, nas escolas, não é sempre aceito. As pessoas a quem esse currículo é endereçado também selecionam o que julgam importante aprender, bem como os saberes, classificando-os em útil ou inútil. Nesse caso, aprender sobre os direitos do consumidor parece-lhes útil, pois tem uma função na sociedade. Já aprender a exercitar a mente, relaxando, para grande parte dos/as participantes do Programa Escola Aberta, é um saber inútil, desnecessário para a vida deles.

No currículo desenvolvido no Programa Escola Aberta, que incide sobre alguns familiares dos/as alunos/as, é ensinado também “maneiras de gerenciamento da própria vida”. Os/asicineiros/as<sup>104</sup> gostam de ressaltar que as oficinas oferecidas são importantes para gerar renda. Assim, o bordado, por exemplo, não deve ser feito apenas para decorar a própria casa. Ele deve gerar renda e, com isso, possibilitar que a pessoa saia de uma situação de dependência de programas vinculados à assistência social, como o Bolsa-Família, o Auxílio-Gás e o Vale-Leite. Dessa forma, as famílias poderão gerenciar sua vida, dependendo o menos

---

<sup>103</sup> Caderno de campo: conversa com aluno após à aula (23/9/2006).

<sup>104</sup> Os cursos oferecidos pelo Programa Escola Aberta são ministrados por pessoas da comunidade que se inscrevem comoicineiros/as. Esses/essasicineiros/as passam a ter um vínculo empregatício, recebendo pelas horas trabalhadas.



possível de outras instâncias, pois essa dependência é entendida como não-cidadania, como falta de cuidado, como falta de liberdade. Para sair dessa situação, é preciso que as famílias sejam capazes de gerar sua própria renda e também de se governarem, evitando gastos desnecessários, vícios e outros problemas.

Esse programa, assim como vários outros, tem utilizado o conceito de *risco social*. Partindo de uma perspectiva foucaultiana, Spink (2000, p. 53) define o risco social como uma categoria utilizada para “designar grupos que estão expostos a algum tipo de violência, de intempérie natural, de contaminação por doenças, entre outros perigos”. Ela é utilizada para “designar probabilidades” e “acionar intervenções preventivas”, pois está ligada a uma tentativa de “controle sobre o futuro”, anulando no presente os problemas que ainda poderão surgir. (Cf. SPINK, 2000)

Nesse sentido, a categoria risco social não é utilizada para resolver problemas, mas, sim, para evitar o agravamento de problemas já existentes e para evitar que problemas que potencialmente existem em uma comunidade surjam de forma efetiva. Percebe-se, conforme explica Caliman (2001, p. 60), que há uma “expansão por toda a sociedade do ideal de prevenção que rege o sonho do absoluto controle dos acidentes e o mito da razão calculada”. Assim, as comunidades pobres, consideradas, de modo geral, violentas, são alvo de programas como o Escola Aberta não necessariamente para evitar que a violência deixe de existir, mas para impedir que ecloda de forma descontrolada.

No caso da Escola A, por exemplo, o objetivo, ao se pensarem oficinas de geração de renda, não é acabar com a pobreza, mas, sim, controlá-la, diminuindo o número de famílias assistidas pelos programas assistenciais e reduzindo o número de pedintes, que é grande na região. Pretende-se não erradicar a miséria, mas evitar que ela se descontrole, gerando uma situação denominada pelo serviço de Assistência Social de “ciclo de pobreza”. Dessa maneira, o currículo desenvolvido pelo Programa Escola Aberta permite às famílias participantes práticas de geração de renda que futuramente podem contribuir para que o Estado reduza seus gastos com a assistência social. Além disso, esse currículo estimula os/as participantes a cuidar do prédio escolar, o que tem “reduzido o número de depredações e vandalismos nas escolas que aderiram ao Programa” (BETIM, 2005b, p. 15), contribuindo para redução dos gastos com reformas e manutenção das escolas.

O currículo para as famílias é desenvolvido também por meio de campanhas. Essas campanhas encontram nas escolas o lugar fértil para proliferação de suas informações, incidindo sobre os/as alunos/as e sobre seus familiares. As duas escolas pesquisadas foram

alvo de uma campanha promovida pelo Centro de Convivência Cazuzza, da cidade de Betim, vinculado à Secretaria Municipal de Saúde. O objetivo da campanha era “informar a população adulta e jovem sobre as doenças sexualmente transmissíveis”. (BETIM, 2005c, p. 2) Essa campanha chegou às escolas pesquisadas por meio de um informativo para ser entregue às famílias dos/as alunos/as. Além disso, os/as professores/as foram orientados/as a discutir o assunto com os/as alunos/as jovens. A *Escola B* entregou o informativo na Reunião de Pais, e a professora sugeriu aos/às responsáveis presentes que lessem com cuidado, pois “as informações contidas nesse informativo são valiosas, podem custar a própria vida”.<sup>105</sup>

O órgão responsável pela campanha utilizou uma estatística da Secretaria de Saúde que mostra o número de casos de pessoas portadoras de alguma doença sexualmente transmissível e o número de pessoas com aids, na cidade de Betim. Esses dados mostram como essas doenças têm crescido nos últimos dez anos. A necessidade de informar a população, principalmente a jovem, sobre os riscos e o tipo de prevenção é uma tentativa de reduzir essa estatística. Essa campanha, apesar de não se dirigir diretamente aos/às responsáveis pelos/as alunos/as, também é capaz de produzir efeitos nas famílias, mediante o controle de sua sexualidade, ocorrendo, assim, uma “medicalização da conduta sexual”. (FOUCAULT, 2003, p. 319) As campanhas de saúde são importantes para que a própria população aprenda a controlar a proliferação de determinadas doenças. Nesse sentido, o currículo para as famílias incorpora a necessidade de informar a população sobre determinadas doenças, fazendo-as crer que essa informação é útil para a manutenção da própria vida.

A Secretaria Municipal de Meio Ambiente e a Companhia de Abastecimento e Saneamento de Água de Minas Gerais (Copasa) também utilizaram o espaço da escola para realizar uma campanha cujo objetivo era conscientizar a comunidade sobre os cuidados com a preservação da água. A *Escola A* está localizada próxima a uma barragem gerenciada pela Copasa. Esses dois órgãos reuniram a população escolar e deram uma aula sobre a importância da preservação do entorno da lagoa e apontaram a população como principal colaboradora no cuidado com a barragem, já que ela mora próximo a esse local. Foi realizado no sábado seguinte um mutirão de conscientização das pessoas que estavam passeando na lagoa que envolveu alunos/as, professores/as e familiares dos/as alunos/as.

O currículo desenvolvido nas práticas de participação objetiva conscientizar as famílias sobre a importância do cuidado com a sexualidade e com o meio ambiente. Isso

---

<sup>105</sup> Caderno de campo: fala da professora durante a Reunião de Pais (11/5/2006).

implica ensinar-lhes a cuidar do corpo e do lugar em que moram. As famílias recebem as informações sobre segurança, trabalho, saúde e meio ambiente e cabe-lhes a responsabilidade pelo uso dessas informações. Por meio desse currículo, as famílias aprendem que o cuidado, o controle sobre os riscos a que estão expostas são de responsabilidade delas: seja o risco de envolver-se com drogas, seja de se tornar desempregado, seja de adoecer, seja de sofrer com uma enchente. Nesse currículo, as famílias aprendem que os saberes estão disponíveis para que elas cuidem para a manutenção da própria vida e da vida de seus/suas filhos/as.

Nesses dois casos, os/as professores/as se empenharam para fazer a campanha funcionar. Eles/elas preocuparam-se em discutir o assunto em sala de aula com seus/suas alunos/as; confeccionaram materiais para divulgar as campanhas para a comunidade; estimularam alunos/as e familiares a ler os informativos produzidos nas duas campanhas e participaram da conscientização pela preservação da lagoa. Os/as professores/as acreditaram, com isso, estar cumprindo seu papel de integrar-se com a comunidade na qual estão inseridos/as. Para isso, grande parte dos/as professores/as não se importa de intensificar seu trabalho, doando parte de seu tempo em prol da melhoria de vida de seus/suas alunos/as.

Esse currículo atende ao apelo social de que é preciso formar a família para que ela mesma combata o uso das drogas, controle a sexualidade, evite a proliferação de doenças e preserve o seu meio ambiente. Tudo isso, como afirma Foucault (2002, p. 129) é “o poder na sua capilaridade”, atingindo os menores pontos da sociedade. Esse poder incide sobre o “corpo dos indivíduos”, ensinando-os técnicas para que se controlem e para extrair desse corpo o máximo possível de desempenho. Além disso, esse poder também vai incidir sobre as famílias e as populações por intermédio de diferentes órgãos. Assim, o biopoder, na dimensão política, vai se situar “ao nível da vida, da espécie, da raça e dos fenômenos maciços de população”. Todas essas práticas presentes nesse currículo destinado às famílias transformam a escola em um espaço no qual a vida cotidiana é tratada como questão política, já que por meio de diferentes instituições ensina-se a população escolar o modo adequado de viver e de combater os riscos sociais.

### 6.3 Um currículo para proporcionar interação entre os familiares

O currículo da participação tem como objetivo, também, contribuir para a “boa convivência entre os membros da família e desta com a escola”. (BETIM, 2000b, p. 1) Nesse currículo, o esporte, os jogos de baralho e as gincanas são os métodos para aproximar os familiares entre si e estes com a escola. Nas duas escolas pesquisadas, essas atividades foram desenvolvidas nos sábados e contaram com a colaboração de professores/as que em diversas situações doaram seu tempo para garantir um momento de lazer para as famílias.

Os jogos coletivos são valorizados nas escolas pesquisadas por construírem uma idéia de união, cumplicidade e companheirismo entre os diferentes membros da família. Nesse sentido, quando o objetivo é construir uma relação harmoniosa entre familiares e escola, os/as professores/as se dedicam à execução dessa tarefa, abrindo mão de outras. Além disso, os jogos constituem uma boa estratégia para convencer a família a participar das atividades na escola e também para propiciar maior proximidade entre familiares e seus/suas filhos/as. Para uma professora da *Escola B*, “o jogo de truco promovido pela escola trouxe para a escola pais que quase não aparecem. Os meninos ficaram felizes de poder jogar em parceria com seus pais”. Outro professor dessa escola, concordando com a professora diz: “Essas atividades de entretenimento são importantes para unir a família e a escola. Para essas atividades os pais adoram vir, eles ficam felizes em participar”. Os jogos são usados como estratégia nesse currículo para proporcionar às famílias um momento de lazer e alegria. Eles ensinam às famílias a dividir com seus/suas filhos/as os momentos de entretenimento e a brincarem juntos. Ensinam também filhos/as e pais/mães a serem de uma mesma família.

Ao mesmo tempo esses jogos, que têm premiação e colocações, estimulam a disputa entre as famílias, já que todas elas querem ganhar os prêmios e ficar bem classificadas. Pode-se dizer que os jogos, ao mesmo tempo em que objetivam a integração entre os membros da família, fazem-nas disputar entre si. Parece que esse currículo utiliza a competição e a disputa como estratégias para reafirmar os laços de solidariedade entre os membros de uma mesma família. Entretanto, não se trata de qualquer competição, mas de uma competição sadia, algo que é reafirmado pelos profissionais da escola, que dizem que “o objetivo não é vencer, ser campeão. O objetivo é fazer a família conviver mais com seu filho”, diz um professor da *Escola B*. Outra professora da *Escola B* diz que “é importante

proporcionar uma atividade saudável que envolva os pais junto com os filhos. Creio que isso melhore a relação com os filhos”.

O currículo para as famílias é, portanto, ambíguo, pois ao mesmo tempo em que divulga a união e o companheirismo, também desencadeia a individualidade da família. A família aprende a ser um espaço particular, um território que une os que pertencem a ele em detrimento da diferenciação dos que não fazem parte dele. Ou seja, a família como núcleo fechado em si mesmo, torna-se um campo de diferenciação dos demais. Por meio desses jogos em que se afirma a importância da família como um grupo que se auto-ajuda, são demarcadas fronteiras que estabelecem as distinções entre nós e eles. (Cf. WOODWARD, 2005) A família é concebida nesse currículo como especial, como única. Por meio dos jogos e competições, a escola ensina aos membros da família a cuidar desse núcleo, a lutar pelo bem estar desse pequeno mundo. A família como núcleo fechado deve se autoprotger e se unir na resolução de seus problemas. Essa idéia, difundida por meio dos jogos e competições, faz com que esse currículo desenvolvido nas práticas de participação trabalhe para acionar nas famílias a noção de união para se constituir como um grupo de solidariedade.

Grande parte dos/as professores/as das duas escolas gostam de organizar e participar desses momentos em que os/as responsáveis podem brincar com seus/suas filhos/as. Para tanto, os/as professores/as organizam os times, as equipes, as duplas e as respectivas tabelas de jogos. Além disso, nesses momentos, eles/elas agem como técnicos e árbitros. Os jogos e as competições envolvendo as famílias e os/as alunos/as entrelaçam o currículo para as famílias ao currículo para os alunos/as, já que esses jogos, em geral, são vinculados a gincanas preparadas para os/as estudantes. Em alguns momentos dessas gincanas, os familiares são convidados/as a participar das atividades, integrando os dois currículos.

A descrição do currículo operacionalizado na participação permitiu mostrar como os saberes que o constituem são investimentos estratégicos para produzir modos de ser mãe, pai e docente. Para isso, as famílias precisam se reconhecer como necessitadas desses saberes. Dessa maneira, as dificuldades apresentadas pelos/as alunos/as, como também os problemas sociais vivenciados pelas famílias, são instrumentos importantes para convencê-las de que precisam ser ensinadas. A escola também remete a outras instituições, que podem ser consideradas como autoridades no que se refere à saúde, ao meio ambiente, às drogas, ao trabalho, etc. O currículo para as famílias, então, estabelece-se como uma rede de relações com saberes diversos para ensinar essa família a viver melhor. Essa rede de relações é constituída por órgãos como Secretaria Municipal de Assistência Social (Semas), Conselho

Tutelar, Centro de Saúde Mental (Cersami), Centro de Apoio a Portadores de Necessidades Educativas Especiais, Bolsa-Família, Unidades Básicas de Saúde, Polícia Militar, igrejas católicas e evangélicas, dentre outras. Esses locais são produtores de “verdades” e os/as profissionais advindos deles utilizam o espaço escolar para fazer proliferar essas verdades, instaurando o que Foucault (2002, p. 129) denominou como biopolítica a tecnologia de poder que integra o biopoder. Assim, o biopoder na dimensão da biopolítica “se situa e exerce ao nível da vida, da espécie, da raça e dos fenômenos maciços da população”. A biopolítica, presente em vários aspectos desse currículo para as famílias, age tanto no cotidiano de cada membro da família que é interpelado por ele, quanto nas questões coletivas da população. Esse currículo se inscreve, portanto, em campanhas e programas que envolvem uma política de controle de fenômenos biológicos, ambientais e sociais da população de Betim. Os/as profissionais das escolas pesquisadas aderem aos programas e campanhas acreditando que estão contribuindo para diminuir os problemas enfrentados pelos/as alunos/as e seus familiares.

Nesse sentido, o trabalho docente que esteve associado em alguns momentos, conforme determina o Regimento Municipal de Betim, à elaboração e execução de programas e planos de aula; ao estímulo, orientação e avaliação do processo educativo, visando à aprendizagem dos/as alunos/as; à promoção de ações pedagógicas diferenciadas para os/as alunos/as de menor rendimento; a intervenção nos problemas disciplinares dos/as alunos/as; e, ao controle da frequência dos/as estudantes acrescentam-se outras tarefas, conforme mostra Oliveira (2002). Essa autora ressalta que as políticas educacionais brasileiras após a década de 1980 fizeram com que os/as profissionais das escolas incorporassem outras tarefas, atendendo, com isso, a algumas diretrizes demandadas por essa política, e a gestão democrática seria uma delas. (Cf. OLIVEIRA, 2002, p. 126) Assim, os/as professores/as passam a zelar pelos espaços escolares; a promover atividades extraclasse envolvendo mostras pedagógicas e excursões; participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola; a promover atividades em que integre família e escola; a participar de programas de capacitação profissional; a participar das reuniões para as quais for convocado; a promover momentos de formação para a comunidade escolar e zelar para um bom relacionamento com a família dos/as alunos/as. Todas essas tarefas são consideradas por grande parte dos/das docentes das escolas pesquisadas como fundamentais para o bom desenvolvimento da escola.

No entanto, verifiquei nessa investigação que o aumento no número de tarefas tem intensificado o trabalho dos/as professores/as que acreditam em sua importância, já que

eles/as precisam dedicar parte de seu tempo com funções externas à sala de aula. Por serem executadas em tempos simultâneos, essas atividades acabam influenciando na organização do tempo do/a professor/a, pois, mesmo ocorrendo a ampliação da natureza de sua função, o tempo docente permanece o mesmo. Assim, pode-se dizer que para efetivar o currículo da participação os/as docentes tendem a “intensificar” o seu trabalho.

O currículo para as famílias desenvolvido nas duas escolas é efetivado muitas vezes pelos/as professores/as, que vêm na formação e conscientização das famílias a oportunidade de “democratizar as informações”. (BETIM, 2005a, p. 2) A manutenção do tempo de trabalho docente remunerado e o aumento das tarefas que esse profissional deve executar fazem com que os/as professores/as tenham de assumir funções para além da sala de aula. Oliveira (2003, p. 33) ressalta que os/as professores/as “são obrigados a desempenhar as funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo”. A autora argumenta que tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, [...] da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante” (p. 33). É interessante registrar, no entanto, que os/as professores/as que fizeram parte dessa investigação não possuem esse sentimento. Quando questionados/as sobre a “intensificação do seu trabalho” por terem de trabalhar na implantação desse currículo para as famílias, todos/as consideraram apenas que tais tarefas auxiliam na melhoria da educação. Por meio do currículo para as famílias, os/as professores/as esperam garantir um ambiente escolar mais favorável. Contudo, fica evidente que o investimento do tempo de trabalho dos/as professores/as está voltado para tarefas extraclasse. A necessidade de desenvolver dois currículos, um voltado para os/as alunos/as e outro para os familiares, significa sobrecarga de trabalho para o/a professor/a. Embora essas atividades não sejam obrigatórias, os/as professores/as tendem a aceitá-las, já que não se envolverem com os dois currículos acarretaria múltiplas cobranças e avaliações negativas do trabalho deles. Além disso, eles/as parecem mesmo acreditar que esse trabalho trará benefícios para o processo ensino-aprendizagem.

## **7 A ARTE DAS DISTRIBUIÇÕES E AS TÉCNICAS DE AVALIAÇÃO PARA FIXAR MODOS DE PARTICIPAR NAS ESCOLAS**

Meu objetivo com este capítulo é mostrar como as “técnicas” presentes no discurso analisado são capazes de acionar condutas consideradas próprias à participação. As “técnicas disciplinares” acionadas nas práticas da participação nas escolas pesquisadas funcionam como “técnicas de mobilização do grupo” (PARAISO, 2002, p. 248) para que sejam feitas a demarcação do tempo, a delimitação dos espaços e a distribuição de tarefas e atividades. Essas técnicas estão mais voltadas para o disciplinamento do sujeito participativo que necessita cumprir, de forma eficiente, determinadas atribuições. Já as “técnicas de exame” utilizadas nas práticas de participação representam o encontro de técnicas que disciplinam (como a avaliação do outro) com as “técnicas de si” (como a auto-avaliação e a autonarrativa).

Para contemplar o objetivo definido acima, o capítulo foi dividido em duas partes. Na primeira parte, mostro que o discurso da participação das famílias aciona nas escolas pesquisadas um conjunto de “técnicas disciplinares” sobre a “arte das distribuições” (FOUCAULT, 2006a, p. 121) das pessoas. Argumento, neste tópico, que a distribuição espaço-temporal das pessoas, denominado por Foucault (2006a) de “quadriculamento”, funciona nas escolas pesquisadas por meio de “técnicas de mobilização do grupo”. (PARAISO, 2002, p. 248) Na segunda parte, mostro como os diferentes tipos de avaliação presentes nas práticas de participação nas escolas pesquisadas funcionam como “técnicas disciplinares” e “técnicas de si”. Isso significa que a articulação dessas “técnicas” nas práticas de participação não apenas classificam e hierarquizam as pessoas, mas também determinam, nas escolas pesquisadas, as atribuições que devem ser cumpridas para que um sujeito seja nomeado e classificado como participativo, fixando, assim, modos de participar na escola.



## 7.1 O “quadriculamento”: a distribuição espaço-temporal das tarefas e das atividades nas práticas de participação

Muito mais do que permitir o uso do espaço físico pela comunidade, a escola, juntamente com os grupos permanentes (colegiados, conselhos pedagógicos etc), deve se organizar para que a utilização deste espaço seja um facilitador na integração escola-comunidade. (BETIM, 2000b, p. 2)

O local e o horário das reuniões, festas, palestras e assembléias deve favorecer a presença dos pais, atendendo a realidade da comunidade. (BETIM, 2000b, p. 2)

No discurso da participação das famílias nas escolas pesquisadas demanda-se que cada um/a ocupe um espaço na instituição. Esses espaços são definidos de acordo com as finalidades de cada prática de participação e com o tempo necessário à sua execução. Dessa maneira, o espaço, o tempo e as finalidades das diferentes práticas de participação que ocorrem nas escolas pesquisadas se relacionam delimitando as atribuições que cada um deve assumir para fazer a participação funcionar. Essa “arte das distribuições” (FOUCAULT, 2006a, p. 121) das pessoas em um tempo definido, em um espaço demarcado e cumprindo uma função específica, funciona como “técnicas disciplinares utilizadas para fazer cumprir as atribuições demandadas pelo discurso da participação”.

As “técnicas disciplinares” são acionadas pelo discurso da participação das famílias nas escolas pesquisadas por exercícios “centrada[o]s no corpo, no corpo individual” que dividem e organizam as pessoas em tarefas com tempos e espaços delimitados, “aumentando-lhes a força útil”. (FOUCAULT, 2002, p. 288) Essas “técnicas” contam com procedimentos que tornam possível a “arte das distribuições”, com seu “princípio” de “quadriculamento”, ou seja, distribuir “cada indivíduo em seu lugar; em cada lugar um indivíduo”. (FOUCAULT, 2006a, p. 123) Dessa maneira, nas escolas pesquisadas o “quadriculamento” individualiza as pessoas, ao mesmo tempo em que as “faz circular numa rede de relações”. (FOUCAULT, 2006a, p. 125) Assim, o fato de cada um ocupar um lugar, um tempo e uma atribuição específica não significa que as pessoas atuem desordenadamente, cada uma por si. Ao contrário, a distribuição espacial, temporal e funcional que ocorre nas práticas de participação das famílias nas escolas pesquisadas faz com que, por meio da união dos pequenos detalhes, possibilitada pelo “quadriculamento”, se concretizem finalidades globais.

Nas escolas pesquisadas, a distribuição de tarefas é um “quadriculamento” que ocorre por meio de procedimentos que envolvem a organização de “comissões” (*Escola A*) ou “equipes de trabalho” (*Escola B*), a montagem de cronogramas e de quadros que distribuem as pessoas em tarefas e atividades. Esses procedimentos fazem com que todos/as se comprometam com as questões escolares, doando seu tempo para o “sucesso” (pedagoga – *Escola A*) dos diferentes eventos destinados às famílias. Nesses diferentes eventos os/as profissionais são distribuídos em espaços diversos, de modo que cada um ocupe um lugar definido. Cada pessoa executa uma tarefa, cumpre uma função, sendo cada ação dependente da ação das outras pessoas. As pessoas se vêem assumindo um lugar nesse todo.

O procedimento que envolve a organização de “comissões” (*Escola A*) e “equipes de trabalho” (*Escola B*) é acionado quando o objetivo é promover festas, mostras pedagógicas e gincanas para os familiares. Apesar da diferença na forma de nomear essa divisão, as duas escolas procedem do mesmo modo, visando garantir a atuação de todos/as na promoção de eventos diversos. O objetivo das “comissões” e “equipes de trabalho” é fazer com que um grupo de profissionais assuma a tarefa de “coordenar os trabalhos, planejando o evento” (pedagoga – *Escola B*<sup>106</sup>). Na opinião de uma pedagoga da *Escola B*, a “equipe de trabalho” evita que “alguns trabalhem mais que outros”. O “quadriculamento” das tarefas e atividades no modo como ocorrem nas escolas pesquisadas contribui para fixar cada pessoa em um “posto”. (FOUCAULT, 2006a, p. 123) A constituição de “postos”, como sugere Foucault (2006a, p. 125), garante que a “força de trabalho” possa “ser analisada em unidades individuais”. Assim, distribuir as pessoas em “postos” possibilita “vigiar”, “romper as comunicações perigosas” e “criar um espaço útil” (p. 123) em que os/as profissionais e familiares organizados/as cumpram as funções para os/as quais foram escalados/as.

A Festa da Família realizada pela *Escola B* no mês de agosto de 2006 é exemplo do funcionamento dessas divisões. Do dia do planejamento (11/4/2006) ao dia da festa (19/8/2006), a equipe responsável pelo evento organizou, juntamente com a diretora da escola, um “cronograma de ações”. Nesse cronograma, encontram-se distribuídas tarefas em que cada profissional deve se inscrever. Essa inscrição é feita com base nas experiências, na formação profissional e saberes de cada um/a. Saberes gerais, mas também aqueles mais diretamente relacionados com a formação profissional. Por exemplo, a professora e o professor de Educação Física ficaram responsáveis por organizar o jogo de futebol com os pais. Já a professora de Artes ficou responsável pela decoração da festa. Outra professora do

---

<sup>106</sup> Caderno de campo: entrevista com uma pedagoga da Escola B (19/8/2006).

1º ciclo, que fez um curso de caligrafia, ficou com a tarefa de confeccionar os murais espalhados pelos espaços da festa e que tinham como objetivo estimular a participação das famílias como condição para o bom desempenho escolar dos/as alunos/as.<sup>107</sup>

Os/as profissionais das duas escolas precisam estar cientes do cronograma de ações definidos pela “comissão” ou “equipe de trabalho” nos momentos de planejamento. O cronograma de ação traz explicitado não apenas a distribuição das tarefas, mas também o tempo necessário para sua execução. Além disso, nesse cronograma são definidas as atividades que comporão determinado evento, a estimativa do tempo que deverá durar e a demarcação dos espaços de cada uma das atividades. Dessa forma, as pessoas envolvidas se vêem parte de um “quadro” (FOUCAULT, 2006a, p. 126) que, ao definir as tarefas a ser cumpridas, o tempo necessário à sua execução e o espaço adequado, funciona como “técnica disciplinar” que transforma os/as profissionais e familiares em uma “multiplicidade organizada” (p. 126). Esse “quadro”, como ocorre nas práticas de participação das escolas pesquisadas, “marcam lugares [...]; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo”. (FOUCAULT, 2006a, p. 126)

A esse respeito, uma pedagoga da *Escola B* comenta que “dividindo as tarefas é mais fácil, pois ninguém fica sobrecarregado. Além do mais, garantimos uma festa organizada e bonita”.<sup>108</sup> Na opinião dessa pedagoga, a divisão de tarefas significa a garantia de que todos/as os/as profissionais se envolverão com a preparação de determinado evento. Ela considera essa divisão um facilitador do trabalho, pois distribui as atividades com justiça, evitando que uns/umas fiquem mais sobrecarregados/as que os/as outros/as. Nesse sentido, na distribuição das atividades, cada profissional da escola se vê responsável por uma tarefa específica e sabe que essa tarefa liga se a outras, coagindo-o a executá-la para que não acarrete em problemas para o desenvolvimento do evento.

A divisão de tarefas não apenas impõe aos/às profissionais o cumprimento da tarefa pela qual se responsabilizou, mas também possibilita o controle de todo o processo, visando garantir a participação e a atuação efetiva de todos/as. O “quadriculamento”, como afirma Foucault (2006a, p. 123), anula “os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa [...]; tática [...] antivadiagem [...]. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar”. Desse modo,

---

<sup>107</sup> Os dizeres desses murais foram analisados no capítulo 5 desta dissertação, no tópico referente ao discurso da Psicologia do Desenvolvimento.

<sup>108</sup> Caderno de Campo: entrevista com uma pedagoga da Escola B (19/8/2006).

cada profissional individualmente faz com que a escola alcance o objetivo do “sucesso de um evento”.

Nas escolas pesquisadas, a participação das famílias envolve também o “quadriculamento” do espaço e do tempo. Os eventos festivos e pedagógicos promovidos por essas escolas, por exemplo, são divididos em três momentos. Cada momento é organizado de modo a possibilitar a efetivação de finalidades específicas, ao mesmo tempo em que se articula com a finalidade geral da prática de participação. Esses três momentos que compõem grande parte dos eventos festivos e pedagógicos podem ser assim nomeados:

- *Abertura do evento.* Todos os eventos festivos e pedagógicos<sup>109</sup> observados iniciaram-se com o pronunciamento das diretoras. Logo depois, foi tocado o hino nacional e feita a oração do Pai-Nosso. Nesse momento, as pessoas presentes foram convocadas a se compreenderem como brasileiras e cristãs. Esses rituais normalizam uma série de condutas apropriadas, tais como: reconhecer a diretora como autoridade da escola, permanecer de pé com as mãos baixas enquanto se ouve o hino nacional, não bater palmas após o hino nacional, dar as mãos durante a oração do Pai Nosso. Mais do que isso, esses rituais fazem com que as pessoas se sintam parte de uma mesma população. Nesse aspecto, Foucault (2004, p. 288-289) ressalta que a família é o “elemento no interior da população” e a “população aparece como sujeito de necessidades, de aspirações”.

Dessa maneira, a *abertura do evento* representa uma parte com finalidades próprias. Essas finalidades se encontram associadas a outras que constituem determinada prática de participação. Então, promover eventos em que as famílias se reconheçam como uma população escolar brasileira e cristã é importante para fazer as famílias se envolverem com a escola compreendendo-a como delas. Além disso, é importante para constituir nos/as profissionais, nos/as alunos/as e em seus familiares, uma conduta que aproxima da idéia de grupo, associando-os a atitudes como união e fraternidade.

- *As atividades.* Após a abertura, o evento inicia-se. Nesse momento é colocado em funcionamento o cronograma de ações que, de acordo com a organização, pressupõe diversas atividades. Às vezes, há apresentações artísticas para todos/as. Outras vezes os familiares, os/as profissionais das escolas e os/as alunos/as são distribuídos em diferentes atividades, como mostrados acima, e em espaços diferenciados (os abertos e os fechados).

---

<sup>109</sup> Os eventos observados que nomeio de pedagógicos foram a Feira de Cultura na *Escola A* e o Festingá na *Escola B*. Esses eventos têm como objetivo proporcionar mostras de atividades realizadas pelos/as alunos/as e integrar as famílias em atividades que podem realizar com os/as filhos/as como as oficinas e torneios esportivos.

Os espaços abertos são usados para as apresentações artísticas, para as premiações, para dar visibilidade ao que é considerado como positivo e especial. Eles são, também, destinados aos momentos de convivência, de encontros, de descontração, de interação da família com os/as profissionais da escola e das famílias entre si. Já os espaços fechados são reservados aos momentos de formação, como: as oficinas e as exposições de trabalhos (em que os/as alunos/as são convocados/as a explicar para os/as participantes o trabalho que realizaram). Dessa forma, os/as alunos/as se comprometem não apenas com a realização do trabalho para a mostra, mas também devem se preocupar em explicá-lo às famílias e aos/as profissionais das escolas. Nessa participação, o/a aluno/a posiciona-se como “sujeito que participa” comprometendo-se com a formação das pessoas que visitam sua exposição.

O horário é também uma questão considerada no cronograma que envolve as práticas de participação das famílias nas duas escolas pesquisadas. Ele é componente importante no “quadro” que distribui as pessoas, os espaços, as tarefas e as atividades. O horário (tempo) assume duas funções essenciais ao funcionamento da participação nas escolas pesquisadas e a produção do sujeito participativo.

– Primeiro, ele é demarcado conforme a tarefa e a atividade. A questão que se considera, quando se determina uma pauta de “Reunião de Pais”, por exemplo, é: qual tempo necessário à discussão de cada item que precisa ser informado aos/as responsáveis? Ou, ainda, quando se trata de alguma prática de participação que envolva cumprimento de tarefas, qual o tempo necessário à execução da tarefa? Com isso, busca-se nas escolas pesquisadas a utilização produtiva do tempo, evitando que as pessoas se cansem e se dispersem. Para Foucault (2006a, p. 128), a demarcação do horário é uma “técnica disciplinar” que “garante a qualidade do tempo empregado: controle ininterrupto [...], anulação de tudo que possa perturbar e distrair; trata-se de constituir” a participação das famílias na escola em “um tempo integralmente útil”.

O horário, então, é definido conforme a natureza de cada tarefa e atividade. Tarefas e atividades simples exigem tempos curtos, como assistir a uma apresentação de alunos/as, participar de uma mostra pedagógica. Esse tipo de atividade possibilita maiores divisões do tempo em horários diversos. Assim, tem-se horário para acompanhar a abertura do evento; para assistir as apresentações de dança das meninas do 3º ciclo da escola; para visitar a exposição de fotografia cujo tema é a escola; para apreciar as poesias produzidas pelos/as alunos/as do 2º ciclo da escola; e, finalmente, para avaliar o evento. Já as tarefas e atividades

mais complexas como as reuniões de Colegiado Escolar que envolvem avaliações disciplinares de aluno/a,<sup>110</sup> por exemplo, demandam que os/as participantes se concentrem por um tempo maior. Nesse aspecto, as reuniões de Colegiado Escolar observadas apresentavam no máximo dois pontos de pauta. Assim, essas reuniões nunca ultrapassavam quatro horas, próprias de um turno de trabalho.

– O segundo aspecto considerado na delimitação do horário está associado às necessidades dos/as participantes. Isso implica que a escolha do horário para um evento é fator importante na efetivação da participação nas escolas pesquisadas, pois pode garantir ou não a presença dos familiares. A definição do melhor horário para ocorrer uma prática de participação é feito nas duas escolas por meio de negociações, em que o sujeito é convocado a doar seu tempo e é convocado a abrir mão de algumas de suas obrigações.

A escolha do horário para a Festa Junina na *Escola B*, por exemplo, ocorreu em uma Reunião Pedagógica<sup>111</sup> em meio a muitas discussões e negociações. Uma pedagoga da escola defende que a festa ocorra em um sábado à noite. Para isso, argumenta que é preciso pensar no “sucesso da festa, pois adianta fazer uma festa superorganizada e os pais e as mães não terem disponibilidade para participar”. Um professor da *Escola B* contra argumenta afirmando que “é injusto nós trabalharmos a semana inteira e ainda ter que vir sábado à noite para trabalhar”. Ele continua “sei que é sábado letivo, então vou cumprir no meu horário de trabalho”. Os/as professores/as se queixam de terem de se envolver em horários que não condizem com o horário de trabalho. Para resolver esse impasse, a diretora da *Escola B*, negociou acordos e contou com a “ajuda de pais e mães representantes do colegiado para compor o quadro e tapar as faltas”. Os/as organizadores/as mais interessados/as na festa tentaram convencer os/as profissionais da escola a trocar de horário por pelo menos um dia.

O horário nas práticas de participação das famílias nas escolas pesquisadas não apenas organiza o tempo, hierarquizando as atividades e tarefas em simples e complexas. Ele é usado, também, para controlar as pessoas por meio de “técnicas” que as dispõem em locais fechados ou abertos; obrigam-nas a se concentrarem; ou, ao contrário, a fazer uma grande quantidade de atividades em curto espaço de tempo. Além disso, essas técnicas fazem com que as pessoas pensem nas necessidades dos/as outros/as, assumindo características consideradas coletivas e solidárias.

---

<sup>110</sup> Ver capítulo 5 no tópico referente ao discurso jurídico-educacional.

<sup>111</sup> Reunião Pedagógica que ocorreu no dia 30/4/2006.

• *O encerramento*. O encerramento é feito com um lanche que as duas escolas costumam oferecer aos/às convidados/as. Oferecer um lanche aos/às participantes dos eventos é um assunto polêmico nas escolas pesquisadas. Grande parte dos/as profissionais dessas escolas não concorda com essa prática. Para uma professora da *Escola B*, “os pais têm que vir à escola ver as apresentações, participar das oficinas, aproveitar o momento para festejar e não para comer”. Outra professora da *Escola A* também expôs sua opinião sobre o assunto afirmando que

muitos pais nem se envolvem com as coisas direito, ficam preocupados com a fila do lanche. Muitos deles voltam em casa e chamam todos da família. O lanche tem sido o motivo para as famílias participarem. Acho que não pode confundir as coisas, não.

Na opinião da professora da *Escola A*, exposta acima, as famílias precisam assumir o compromisso de participar dos eventos da escola independentemente de premiações que possam envolvê-las. Além disso, a professora parece querer ressaltar que a escola, ao utilizar essa prática, está construindo nas famílias um comportamento inadequado, já que as famílias, segundo ela, passam a participar em razão da existência do lanche. Nesse sentido, o lanche nos eventos pode ser considerado como um fator de “aproxima[ção] [d]as pessoas”, como explica a diretora da *Escola B*. Além disso, ela continua, “comer junto é uma atividade social”, sendo, portanto, “importante para estreitar os laços escola-família”.<sup>112</sup>

O *encerramento* envolve também a avaliação do evento pelos/as participantes.<sup>113</sup> Nesse momento, os/as participantes são convocados/as a falar sobre a importância do evento para a vida delas. Além disso, são convidados/as a registrar sua presença no livro de visitas. É nesse momento que o grupo de profissionais escalado para desmontar a festa, reorganizando a escola, assume sua tarefa.

Neste tópico, procurei mostrar como os cenários, os cronogramas dos eventos e os quadros de atividades são utilizados em grande parte das práticas de participação. Eles são formas específicas de garantir que todos/as se mobilizem na organização e na participação dos eventos para as famílias. Isso é feito por meio do quadriculamento das tarefas e atividades e também do tempo-espço que disciplina cada um a ocupar determinado lugar. Nesse sentido, pode-se afirmar que as técnicas disciplinares utilizadas nas práticas de participação estão

<sup>112</sup> Caderno de campo: entrevista com diretora da Escola B (22/8/2006).

<sup>113</sup> Esse assunto será analisado com mais detalhes no tópico3 deste capítulo.

incorporadas, conforme nomeia Paraíso (2002, p. 248), em “técnicas de mobilização do grupo”.

## 7.2 As divisões generificadas nas práticas de participação

[...] que o homem carregue nos ombros a graça de um pai. Que a mulher seja um céu de ternura aconchego e calor [...].<sup>114</sup>

É interessante observar que as distribuições das atividades no discurso da participação demandam sujeitos com posições distintas relativas a gênero. As distribuições de tarefas na participação acabam reproduzindo “as características, os papéis e os atributos que são definidos para homens e mulheres”. (LOURO, 2001, p. 6) Os sujeitos da participação são generificados, pois, ao se envolverem nas atividades promovidas pelas escolas, são diferenciados conforme as significações sobre os papéis que as mulheres, os homens, as jovens e os jovens costumam ocupar na sociedade. Nesse sentido, as atividades para as famílias convocam as mulheres e as jovens a cuidar de sua aparência, envolvendo-as em atividades como fazer unhas e arrumar os cabelos. Isso aconteceu na comemoração do 10º aniversário da *Escola A*, em que foi organizada a “sala de beleza para as mulheres poderem fazer as unhas e arrumar os cabelos” (diretora – *Escola A*). Para a realização dessa “sala de beleza”, a diretora contou com a colaboração de duas manicures e duas cabeleireiras voluntárias da Escola de Cabeleireiros da cidade. As quatro profissionais doaram seu tempo em prol do “embelezamento de mulheres que, por falta de dinheiro e tempo, estavam descuidadas” (cabeleireira voluntária). Essas profissionais, ao se envolverem e doarem seu tempo em uma atividade promovida pela escola, se posicionam como sujeitos que colaboram com a escola e são, portanto, participativas.

Na distribuição das atividades, as mulheres, as jovens e as meninas, também, são associadas às oficinas de trabalhos manuais. Além da “sala de beleza”, foram organizadas, no dia da comemoração do aniversário da *Escola A*, duas oficinas: uma de confecção de “fuxico” e outra de pintura em tecido. Participaram dessas oficinas apenas pessoas do sexo feminino, ministradas por quatro professoras mulheres da escola. Por um lado, as mulheres são convocadas, nas práticas de participação, a cuidar da aparência (espaço também freqüentado

---

<sup>114</sup> Cf. Anexo 1.



por alguns poucos rapazes) e a aprender a fazer artesanatos que podem até mesmo gerar renda sem necessidade de se deslocarem de casa. Por outro lado, os homens são convidados a interagir com seus filhos, participando de torneios de truco, jogos de futebol, bingos e gincanas esportivas. Nessas atividades, demanda-se que os pais se posicionem como pais comprometidos, que acompanham e brincam com o filho.

Durante um jogo de futebol, na gincana esportiva promovida pela *Escola B*<sup>115</sup> algumas mães se queixaram com uma professora da ausência de se proporcionar um jogo que envolvesse as mulheres. A idéia de que os homens interessam por esportes impulsiona a promoção de atividades vinculadas a isso, fazendo com que os pais compareçam mais às escolas. Essa compreensão, tanto pelas mulheres quanto pelos homens, de que o esporte é uma atividade masculina não é dada biologicamente, mas foi inventada culturalmente. O masculino e o feminino, assim como as atividades consideradas próprias e adequadas a cada sexo, são constituídos por meio de discursos que produzem modos de falar, vestir e profissionalizar específicos para homens e mulheres. (Cf. MEYER, 2005) É assim que é possível afirmar que as práticas de participação nas duas escolas pesquisadas trabalham com (e contribuem para) a produção/reprodução de sujeitos “generificados”. (LOURO, 1999, p. 174)

Contudo, atualmente, o homem (pai) é interpelado por diferentes discursos que têm feito circular a idéia de “construção de um novo homem” preocupado e envolvido com a vida escolar dos/as filhos/as. A participação dos homens no pré-natal e durante o parto é definida como um marco na passagem para a “nova” paternidade. (Cf. HENNINGEN; GUARESCHI, 2002) Esse homem (contemporâneo) aparece nas duas escolas. Preocupado com os/as filhos/as, alguns pais se envolvem permanentemente nas diferentes atividades oferecidas pelas escolas: é representante do Colegiado, auxilia a escola nas festas, acompanha o dever de casa dos/as filhos/as. O cuidado das crianças se transformou numa espécie de divisor de águas que “distingue o pai tradicional do novo pai”. (HENNINGEN; GUARESCHI, 2002, p. 45) Isso estabelece uma dicotomia que separa o bom pai, o pai “de verdade”, do pai ausente e negligente. O pai “de verdade” está disponível, participa da vida dos/as filhos/as, acompanha o seu desenvolvimento escolar, físico e mental, brinca, conta histórias e se diverte com os/as filhos/as.<sup>116</sup> Os homens que participam das atividades das

---

<sup>115</sup> Essa gincana esportiva foi uma das atividades do Festingá que ocorreu durante a primeira semana de outubro de 2006 (2/10 ao dia 8/10).

<sup>116</sup> As atividades enumeradas foram encontradas em dois materiais selecionados: no guia para pais e mães produzido pelo MEC (1998) e em um texto produzido pela escola B e distribuído na festa da família. Além

duas escolas pesquisadas convocam outros homens para também participar reafirmando a importância de acompanhar de perto a vida dos filhos/as. Em meio a uma Assembléia de pais na *Escola B*, por exemplo, um dos pais diz: “Os filhos precisam de autoridade, porque ou a gente acolhe, vigia eles agora, ou então alguém lá fora vai fazer isso. Não custa nada participar, deixar um momento do dia para saber como está, com quem anda o que faz” (*Escola B*). Esse pai participativo define novas atitudes no cuidado e na relação com filhos/as, ressalta a necessidade de assumir a posição de pai “de verdade”, opondo-se à de um pai que apenas se preocupa com o sustento da família.

Nesse sentido, o sujeito participativo é um sujeito “generificado” que as escolas reforçam, fixam e reatualizam por meio de atividades diferenciadas que pressupõem características distintas para as tarefas de ser mãe e de ser pai em nossa sociedade. Nas duas escolas pesquisadas, ao diferenciar atividades para homens e mulheres, estão negando a existência de uma multiplicidade de diferenças que esses termos carregam, ou seja, não há como unificar a mulher e tampouco o homem, como faz o discurso da participação das famílias nas escolas pesquisadas. Louro (2001, p. 32), a esse respeito, ressalta que o feminino e o masculino contêm um ao outro e que cada “um desses pólos é inteiramente fragmentado e dividido (afinal não existe *a mulher*, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras)”. Portanto, considerando que toda mulher-mãe é dotada de “ternura, aconchego e calor” (como aparece no trecho da música apresentada na epígrafe deste tópico) e que todo homem-pai é “um companheiro de aventuras” e o “responsável pelo provimento do lar” (como aparece na fala de duas professoras da *Escola B*), desconsidera-se algumas importantes transformações ocorridas na organização familiar na contemporaneidade. Além disso, determinar espaços e atividades para mulheres e homens é, de certa forma, valorizar determinado tipo de mãe e pai em detrimento da desqualificação dos demais tipos existentes nas escolas. Essa diferenciação gera hierarquia em relação à “boa família” (constituída por um pai e uma mãe participativos e seus/suas filhos/as, estes/as alunos/as dedicados/as) e à “família negligente”, “desestruturada” e “ausente” (constituída também por adultos/as, crianças e jovens, porém em relações diferenciadas da anterior).

---

disso, os pais entrevistados citaram essas atividades como fundamentais “para melhorar a relação com os filhos e assegurar pleno desenvolvimento aos/às filhos/as”.

### 7.3 A avaliação dos outros, a auto-avaliação e autonarração nas práticas de participação

O colegiado escolar tem a função de acompanhar e avaliar a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras da escola. (BETIM, 2006, p. 5)

A avaliação faz parte da vida humana: a todo o momento avaliamos e somos avaliados. É claro que em um processo avaliativo que tem como objetivo o crescimento pessoal e a melhoria da qualidade de nossa escola, você não pode ficar de fora!!! Este é o momento de se colocar com responsabilidade, clareza e respeito. (*Escola A – Roteiro para avaliação institucional*)<sup>117</sup>

Nas escolas pesquisadas, a avaliação é considerada um “mecanismo essencial no aprimoramento das práticas pedagógicas”. (BETIM, 2005a, p. 12) Ela está presente não apenas nos espaços restritos aos/as alunos/as, mas também nos eventos que envolvem a participação das famílias. Nesses espaços de participação, os sujeitos são convocados a avaliar a escola em seus diferentes aspectos. Os sujeitos são também chamados a avaliar a si mesmos na relação com a escola. Avaliar a escola e a si mesmo nas escolas pesquisadas implica “aprovar”, “opinar”, “fiscalizar”, “votar”, “emitir parecer” e “analisar”. (BETIM, 2005a, p. 6-10) Todas essas ações são atribuições demandadas nas escolas pesquisadas para as pessoas que participam nas diferentes atividades que promovem. Por meio dessas atribuições, as escolas, os/as profissionais e as famílias são observados/as e classificados/as, tornando-se objetos de intervenção e correção. (Cf. FOUCAULT, 2006a)

Os diferentes tipos de avaliação presente nas práticas de participação observadas envolvem uma “técnica” que Foucault (2006a, p. 154-161) denominou de “exame”. O exame, como nos diz Foucault (2006a, p. 154), “é um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir”. Nesse sentido, a atribuição de avaliar a escola envolve múltiplos aspectos como o ambiente escolar, a limpeza, o trabalho docente, a participação, dentre outros. A multiplicidade de aspectos a serem avaliados permite que todos os pequenos detalhes que compõem a escola sejam alvo de observação, de vigilância, de classificação e de normalização. Assim, nada escapa ao “olhar cuidadosamente classificador” (FOUCAULT, 2006a, p. 126) que marca “os desvios” e delimita “a fronteira entre o [...] que é bom e o que é mau”. (GARCIA, 2002, p. 131) É importante salientar que todos/as são avaliadores/as à medida que também são avaliados/as.

---

<sup>117</sup> Cf. Anexo 9.

As formas de avaliação acionadas pelo discurso da participação das famílias nas duas escolas pesquisadas podem ser agrupadas em avaliação dos outros e auto-avaliação. Na avaliação dos outros, as pessoas são chamadas a examinar a escola quanto à sua “qualidade”, bem como os eventos que a escola promove. Já na auto-avaliação, as pessoas avaliam a si mesmas “de acordo com critérios que são fornecidos por outros”. (ROSE, 1999, p. 43) Nesse aspecto, as pessoas não são apenas chamadas a se auto-interrogarem sobre sua participação e o cumprimento das atribuições demandadas. Elas são chamadas, também, a se autonarrarem expondo às pessoas suas falhas, ansiedades e qualidades como sujeito participativo. A auto-avaliação e a autonarrativa são consideradas aqui como “técnicas de si” que Foucault (2005b) considera de grande importância nos processos de produção de verdades e de subjetivação. Essas técnicas, como esclarece Garcia (2002, p. 106), “são exercícios e meios pelos quais os indivíduos fixam regras para sua própria conduta e procuram [...], sozinhos ou com ajuda de outros, agir sobre si mesmos [...] a fim de transformar-se e alcançar certos tipos de comportamentos”.

A avaliação do outro, a auto-avaliação e a narração de si aparecem associadas nas práticas de participação observadas. Elas são acionadas de forma simultânea e, em conjunto, vão constituir a “subjetividade participativa”. Então, o exame e o auto-exame presente nas práticas de participação são técnicas capazes de produzir sujeitos participativos que se comprometem com as atribuições demandadas.

### ***7.3.1 Avaliação dos outros***

Avaliar a escola como um todo e periodicamente é muito importante para a melhoria da qualidade da educação. (BRASIL, 2004c, p. 27)

Ambientes físicos escolares de qualidade são espaços educativos organizados, limpos, arejados, agradáveis, cuidados, com flores e árvores, móveis, equipamentos e materiais didáticos adequados à realidade da escola, com recursos que permitam a prestação de serviços de qualidade aos alunos, aos pais e à comunidade, além de boas condições de trabalho aos professores, diretores e funcionários em geral. (BRASIL, 2004c, p. 41)

Nas escolas pesquisadas, avaliar o outro implica classificá-las quanto à “qualidade” do trabalho desenvolvido e a “qualidade” dos eventos que promovem. Nesses

dois aspectos, a avaliação do outro é feita por meio de uma listagem de aspectos que devem ser observados. Cada aspecto não é avaliado livremente. Há critérios que orientam essa avaliação. Dessa forma, a avaliação do outro nas duas escolas pesquisadas é realizada por meio de critérios que são estabelecidos por órgãos educacionais, como o Ministério da Educação e a Secretaria Municipal de Educação de Betim, ou, também, por meio de critérios associados ao tipo de escola, profissional e família que são divulgados na sociedade como melhor e mais adequada. A observação de critérios no exercício da avaliação está relacionada com todo um “campo de saber, todo um tipo de poder” (FOUCAULT, 2006a, p. 155) que envolve a política educacional e a pedagogia, por exemplo, e que acabam fixando formas de condutas consideradas desejáveis.

A participação é um ponto importante a ser considerado nas “avaliações do outro” que ocorrem nas duas escolas pesquisadas. As pessoas avaliam os eventos promovidos pelas escolas, assim como a participação das pessoas nesses eventos. Esses dois aspectos são importantes e também são considerados quando se quer avaliar a “qualidade da escola” e quando se quer classificar e nomear as famílias em “responsáveis” ou “negligentes”, em famílias “participativas” ou “não-participativas”. Nesse sentido, o Ministério da Educação também apresenta critérios para que os/as avaliadores/as possam examinar o modo como a participação está ocorrendo nas escolas. O Guia produzido pelo MEC e encaminhado a todas as escolas da Rede Municipal de Betim em 2005 sugere que a “comunidade escolar” (p. 5) responda às seguintes perguntas sobre a participação das famílias.

Existem espaços onde todos (alunos, diretor, professores, funcionários, pais, mães e outras pessoas da comunidade) possam discutir e negociar encaminhamentos relativos ao andamento da escola? A direção presta contas à comunidade escolar, apresentando regularmente o orçamento da escola e seus gastos? A comunidade escolar conhece e discute as dificuldades de gestão e financiamento da escola? Os pais e mães comparecem e participam ativamente das reuniões sobre a vida escolar dos alunos? A escola elaborou seu Projeto Político Pedagógico com a participação de toda a comunidade escolar? (BRASIL, 2004c, p. 33)

A participação, nesse sentido, é um aspecto a ser avaliado constantemente. As questões apresentadas acima indicam como a participação deve funcionar para que uma escola seja considerada de qualidade. Elas são os critérios que passam a ser adotados para avaliar a participação nas escolas. Por meio dessas questões, não apenas a escola se torna um espaço observado, analisado e calculado, mas a atuação das famílias na escola também é

examinada e classificada. Assim, as pessoas apontam os aspectos problemáticos e estes se tornam o alvo de intervenção, de forma a adequá-los aos critérios estabelecidos.

Na *Escola A*, por exemplo, a comunidade escolar (funcionários/as da escola, alunos/as e familiares) foi convocada a emitir sua opinião sobre os seguintes aspectos: “relacionamento dos professores com os alunos e vice-versa, dinâmica das aulas, frequência da turma, aprendizagem da turma, espaço físico da escola e a organização da escola”. O conjunto das respostas de cada um dos segmentos constituiu o registro sobre a escola. Os aspectos classificados como “ruins” foram discutidos em uma reunião do Conselho Pedagógico. As pessoas presentes foram interpeladas a se posicionarem como *co-gestores* da escola, propondo melhorias e assumindo um lugar no “plano de intervenção”. A avaliação institucional é considerada importante para que todos os segmentos (gestores, alunos, professores, funcionários e pais) caminhem juntos, procurando resolver os problemas que aparecem e criando novas alternativas para a educação oferecida à comunidade (*Escola A – Roteiro de avaliação institucional*).<sup>118</sup>

Já na *Escola B*, a diretora encaminhou às famílias dos/as alunos/as uma lista de “expectativas”<sup>119</sup> para 2006. O objetivo é “instrumentalizar as famílias para acompanhar as conquistas e fracassos da escola no decorrer desse ano letivo”. Acompanhar a escola, avaliando se as metas estabelecidas para 2006 seriam cumpridas é uma estratégia para envolver os sujeitos na avaliação do trabalho desenvolvido pela escola. Essa lista de metas pretendidas para 2006 serviu como critério para que os sujeitos avaliassem se ocorreu melhoria na “qualidade” da escola ou não. Por meio do acompanhamento da lista, as pessoas envolvidas com essa escola poderiam comparar o antes e o depois. Aliás, nas duas escolas pesquisadas, a “avaliação do outro” ocorre por meio de comparações em que as pessoas não avaliam a escola em si mesma, mas também em relação a outras. Nesse sentido, a “avaliação do outro” é um exercício de comparação, pois as pessoas, ao avaliarem, não observam apenas os critérios e aspectos listados como importantes, mas também tomam como referência o trabalho desenvolvido por outra escola de seu conhecimento.

Grande parte das famílias da *Escola A*, avaliam-na como “boa” ou “ruim” tendo como base outras duas escolas municipais próximas ela e o fato de que muitas famílias têm parentes e filhos/as de amigos/as matriculados/as. Esses/as parentes e amigos/as tornam-se informantes e criam uma rede de informação que permite às famílias dizer se a escola está

---

<sup>118</sup> Cf. Anexo 9.

<sup>119</sup> Cf. Anexo 10.

melhor ou pior do que outra. Já na *Escola B*, as famílias avaliam a “qualidade da escola” comparando com outras escolas da região central e escolas particulares, até mesmo de onde os/as filhos/as vieram. Uma mãe dessa escola durante a reunião de pais<sup>120</sup> da turma de 9 anos sugere à professora:

Sabe, professora, meu filho veio para cá porque eu não estava gostando da *Escola C*.<sup>121</sup> Eu pagava caro pra ele ter o mesmo ensino que meu sobrinho que estudava aqui, mas confesso que estou um pouco decepcionada. Fora os dias que não tem aula e tem sido muitos, né [...]. O meu filho tem pouco dever de casa e nós estamos no mês de maio e até hoje ele não fez nenhuma pesquisa. Eu fico preocupada com a formação dele. Ele não faz leitura de livro literário [...].

A mãe avalia a “qualidade da escola” utilizando como referência as concepções sociais sobre o que uma escola deve ensinar. Ao apontar a leitura e a pesquisa como importantes na formação do filho, essa mãe está opinando sobre o currículo desenvolvido pela escola. A avaliação que faz da escola indica aos/às professores/as modos de ensinar, que podem ser acatados ou não por eles/elas. Portanto, a avaliação que as famílias realizam das escolas é uma forma de “regulação da conduta” (ROSE, 1999, p. 43) dos/as profissionais, principalmente dos/as professores/as.

Na mesma medida, os/as profissionais da escola também comparam as escolas, avaliando-as. Para isso, utilizam os mesmos critérios adotados pela família. O/a profissional avalia a “qualidade da escola” tendo como base o número de professores/as que faltam, a proposta pedagógica, a localização da escola, a direção da escola (quem são) e problemas disciplinares enfrentados pela escola. A qualidade de cada escola é calculada em relação a si mesma e a outras escolas. Isso possibilita a “constituição de um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos”. (FOUCAULT, 2006a, p. 123) A avaliação da qualidade da escola funciona como um mecanismo que torna aparente o “campo de ações possíveis”, que torna possível o controle das ações pedagógicas. É o “olho invisível que produz efeitos” (CIRINO, 1996, p. 36) na forma como os/as profissionais atuam na escola e na forma como as famílias participam da escola.

Além de avaliar a “qualidade” da escola, as pessoas são convocadas a avaliar as festas, as palestras e as mostras pedagógicas. O objetivo é “conhecer a opinião dos

<sup>120</sup> Caderno de campo: fala de uma mãe durante reunião de Pais da Escola B (20/9/2006).

<sup>121</sup> Nome fictício.

participantes e aprimorar na realização de eventos para a comunidade escolar” (diretora – *Escola B*). A avaliação dos eventos para a comunidade escolar funciona nas escolas pesquisadas como um mecanismo importante para o controle da distribuição das tarefas, para saber quais aspectos foram bem encaminhados e quais apresentam problemas. A “avaliação do outro” durante os eventos permite construir um “olhar” de um segmento sobre o outro, como da família que avalia a atuação do profissional durante determinado evento, ou quando o profissional opina sobre a conduta de uma pai/mãe no momento do evento. Além disso, família avalia família e profissional avalia profissional, ou seja, todos se tornam “vigiados e vigilantes”.

A diferenciação dos instrumentos de avaliação são exemplos de como os segmentos são chamados a observar a atuação do outro. O/a visitante, por exemplo, é convidado/a a registrar em cartaz ou papéis avulsos as impressões sobre os seguintes aspectos: a organização do evento, o horário, as atividades propostas, os assuntos tratados e as apresentações artísticas, bem como relatar o que o evento proporcionou como momento de aprendizado. Mas alguns/algumas responsáveis de alunos/as avaliam muito mais do que é pedido nas fichas avaliativas. Durante a Feira de Cultura ocorrida na *Escola B*, uma mãe de aluna presente avaliou que faltou empenho dos/as professores/as para a preparação do evento. Ela avalia negativamente tendo como referência a dificuldade enfrentada pela filha para conseguir organizar a exposição. A mãe diz:

Você percebe que faltou empenho dos professores. Dá pra ver que foi realizado em cima da hora. O grupo da minha filha arrumou a maior correria para conseguir organizar o material para apresentação. Elas correram atrás e a professora só foi na sala conferir como estava. Deixou os alunos apresentando sozinhos.<sup>122</sup>

Para a mãe, a professora deu sinais de não ter se comprometido com o trabalho desempenhado pelos/as alunos/as. Nessa situação, a mãe não avaliou apenas o evento, mas também o desempenho da professora, afirmando que a professora não cumpriu uma de suas funções, que é de acompanhar o trabalho desenvolvido pelos/as alunos/as.

Já o/a profissional da escola precisa avaliar o seu/sua envolvimento e de seus/suas colegas na preparação e execução do evento. Além disso, o profissional deve saber falar sobre o comportamento dos/as visitantes, sobre os bastidores, sobre os detalhes. Enquanto os/as visitantes são convidados/as a avaliar os/as processos externos, os/as profissionais avaliam o

---

<sup>122</sup> Caderno de campo: conversa com uma mãe de aluna da Escola B durante a Feira de Cultura (24/6/2006).



próprio envolvimento desde a preparação até o momento do evento, “os acertos e os erros” e “os pontos que ainda precisam ser melhorados” nos próximos eventos (professoras – *Escola A*). Os/as profissionais avaliam o evento observando aspectos como quantidade de participantes (presença de muitas pessoas é considerado como sucesso do evento), comportamento das pessoas durante as apresentações, nas oficinas e na fila do lanche.

A quase obrigatoriedade de que as pessoas avaliem os eventos festivos, mostras pedagógicas e palestras faz com que esses espaços alcancem mais que a “integração entre família e escola”. Esses espaços tornam-se exercícios de observação e vigilância da conduta do outro, classificando-a em adequada ou não. Mas, independentemente da existência de instrumentos formais de avaliação, as pessoas que participam da escola expressam sua opinião por outros instrumentos. É possível perceber, por exemplo, que, quando uma apresentação chama atenção, as pessoas permanecem no espaço. Além disso, elas reagem com palmas, assobios e gritos. Por outro lado, quando não gostam de algumas apresentações, conversam entre si, andam, evadem-se do espaço. Essas atitudes e práticas são percebidas também pelos/as profissionais que avaliam as andanças e a inquietude dos/as visitantes como “falta de costume”, “falta de educação” e “desinteresse pela produção do filho”.<sup>123</sup>

O conjunto desse exercício de avaliar o outro presente nas escolas pesquisadas constitui uma estratégia de regulação e correção do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e da conduta dos familiares. A avaliação do outro indica a todos/as o que precisa ser melhorado e, portanto, o que necessita de intervenção. Para isso, a avaliação do outro utiliza critérios que vão auxiliar a classificar a escola como de “qualidade” ou não. Nesse sentido, avaliar o outro no discurso da participação das famílias nas escolas pesquisadas é intervir nos aspectos considerados como ruins, deficitários, inadequados e ineficientes. Tais aspectos podem estar ligados tanto às escolas quanto às famílias. Assim, a avaliação do outro, presente nas práticas de participação, vai constituir um quadro de diferenciação que possibilita ações coletivas na tentativa de ajustar os “pontos negativos” ao que se almeje. (*Escola B* – Roteiro de avaliação da escola)

---

<sup>123</sup> Caderno de campo: comentários dos/as professores/as da *Escola A* sobre a conduta das famílias durante as apresentações realizadas no 10º Aniversário da escola.

### 7.3.2 Auto-avaliação

Pense e responda: Você tem contribuído para a melhoria da escola? Como? (*Escola B* – Roteiro para pré-conselho de pais).

Pai e mãe pensem e avaliem como vocês estão acompanhando a vida escolar de seu filho. Quanto tempo vocês estão passando junto com ele? Ou a rua que tem sido a melhor companhia para ele? Quantas vezes vocês vêm à escola procurar saber com a professora como ele está? Quero ouvir vocês sobre esse assunto. (Conselheiro Tutelar (16/5/2006) – Reunião com pais de alunos/as da *Escola A* encaminhados/as ao Colegiado Escolar)

O sujeito da participação precisa também saber avaliar sua conduta nos espaços destinados à participação; precisa se auto-avaliar. A auto-avaliação, conforme mostra Foucault (2005b, p. 45), é uma técnica de confissão que envolve mecanismos como “autovigilância” e “autonarração”, que têm como efeitos a construção e a transformação da consciência de si. Na auto-avaliação o sujeito é chamado a “tomar a si próprio como objeto de conhecimento e campo de ação para transformar-se, corrigir-se [...]”. (FOUCAULT, 2005b, p. 48) Do mesmo modo que na avaliação do outro, para que o sujeito modifique sua conduta e seja ele mesmo, o campo de intervenção ele precisa reconhecer-se como sujeito de uma falha. Ele precisa auto-avaliar-se para apontar para os/as outros/as os aspectos que ele deve melhorar para se tornar um sujeito participativo.

Nas duas escolas pesquisadas, são os sujeitos considerados como não participativos que geralmente são convocados a avaliar sua conduta, justificando suas “ausências” à escola e a “falta de compromisso” com a participação. Na *Escola B*, a atitude de uma professora incomoda bastante os demais professores da escola. Essa professora não participa de eventos que ocorrem aos sábados. Ela conta:

Eu fico impressionada com a exigência de meus colegas para que eu participe de reuniões e festas que acontecem no sábado. Em quase todas as reuniões de professores esse assunto surge. Já expliquei que não abro mão de ficar com minha família e não vejo problema nisso, já que sempre assumo as faltas. Então, não entendo por que tenho que ficar dando explicações.<sup>124</sup>

Para a professora, assumir a falta é suficiente para isentá-la de cobranças com relação ao não-comparecimento aos eventos que ocorrem aos sábados. No entanto, para o

<sup>124</sup> Caderno de campo: conversa com uma professora da Escola B (21/8/2006).

grupo de profissionais da escola, essa atitude é negativa e demonstra *desinteresse* e *individualismo* da professora, que é sempre convocada a justificar sua ausência. Nesse caso, a professora é convocada a auto-avaliar-se, e estratégias são utilizadas para fazê-la sentir-se em dívida com a escola por não estar presente nos eventos escolares. A atitude dessa professora demonstra que ela não foi subjetivada pelo discurso da participação. Ela expressa sua opinião esclarecendo ao grupo que seu papel é permanecer na escola realizando sua tarefa como professora. Isso, para ela, não inclui participar dos eventos promovidos para as famílias, principalmente se estes ocorrerem fora de seu horário de trabalho ou nos finais de semana.

Nas escolas pesquisadas, a auto-avaliação dos/as profissionais quanto ao envolvimento em eventos para as famílias não é demandada apenas daqueles considerados como não participativos. Aliás, nessas escolas, ao final do evento, todos/as os/as profissionais são convocados/as a avaliar-se, apontando suas qualidades e falhas. O instrumento de avaliação utilizada pela *Escola A* para fazer os/as profissionais se auto-avaliarem é um exemplo disso. Nesse instrumento de avaliação aparecem as seguintes questões:

Refleta e registre:

- 1) Como foi seu envolvimento na preparação da Feira de Cultura?
- 2) Como foi seu envolvimento durante a Feira de Cultura?
- 3) Que elogios você merece receber? Justifique.
- 4) E que críticas? Justifique.

Essas questões induzem os/as profissionais a se auto-avaliarem como promotores e participantes da Feira de Cultura realizada pela *Escola A*. Por meio da auto-avaliação, os/as profissionais vão se autotransformar, nomeando como participativos ou não. A auto-avaliação do envolvimento nos eventos de participação faz com que os/as profissionais das escolas pesquisadas instaurem sobre eles/elas condutas adequadas, façam um exercício que envolve a auto-regulação e o autogoverno. Nesse sentido, como afirma Portocarrero (2006, p. 284), “os atos, as condutas, são o comportamento efetivo das pessoas diante do código moral que lhes é imposto, de suas prescrições [...] com o qual o sujeito o indivíduo deve se constituir a si mesmo como sujeito de suas próprias ações”. Assim, o/a profissional se auto-avalia de acordo com uma série de códigos morais,<sup>125</sup> tomando seu “comportamento conforme a regra dada” (p. 285), não para se auto-punir, mas, sim, “para tentar transformar a si mesmo em sujeito moral de sua conduta” (p. 285).

<sup>125</sup> Código moral, como define Foucault (2006c, p. 29), é o “conjunto prescrito de valores e regras de ação propostas ao indivíduo e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos” como família e as instituições escolares.

Os familiares dos/as alunos/as que não participam também devem avaliar-se. O objetivo é fazê-los explicar o porquê das condutas diferentes das consideradas como participativas. Isso ocorreu durante a Reunião de Pais em que a pedagoga pediu aos pais e mães presentes que explicassem a infrequência dos/as alunos/as:

Estou preocupada com o rendimento dessa turma. A situação da maioria dos alunos é muito ruim. Então, pergunto a vocês, responsáveis que são por eles: o que está acontecendo para os filhos de vocês faltarem tanto? Por que vocês não estão acompanhando as atividades de sala como combinado no início desse ano? É preciso saber o que está acontecendo porque precisamos fazer alguma coisa para mudar o rumo das coisas.<sup>126</sup>

O pai presente à reunião se auto-avalia, justificando o não-cumprimento do acordo feito no início do ano. O acordo era de que os/as responsáveis assinassem diariamente o caderno dos/as filhos/as, acompanhando, assim, as tarefas escolares. O pai respondeu à pedagoga:

A senhora me desculpe. Realmente eu não tô olhando o caderno da minha filha não. No início eu até tava fazendo isso. Agora já desliguei, tinha até me esquecido. Mas é que eu trabalho o dia todo. Eles não têm mãe, como a senhora já sabe. É minha mãe que fica com eles pra eu trabalhá. Quando eu chego, eu não quero nem saber de problema. Eu sei que tô errado. Vou fazer força pra acompanhar ela mais [...] Depois quero ver se ela tem falta, porque mando ela pra escola todo dia.<sup>127</sup>

O pai assume que “falhou” e se diz arrependido por não estar conseguindo acompanhar a filha na escola. Ele aponta as suas falhas como pai e promete mudar de atitude. Nesse sentido, apontar as falhas funciona como uma “autopunição”, como uma “tomada de consciência” dos problemas e, portanto, uma mudança na maneira como irá se proceder a partir daquele momento. Esse pai utiliza a auto-avaliação como uma forma de se justificar, apresentando a falha e fazendo crer que, de fato, ele está arrependido. Essa necessidade de autojustificação parece anunciar, como sugere Foucault (2005b, p. 63), que ao confessar as nossas falhas somos levados a produzir verdade. “Toda uma arte do conhecimento de si foi desenvolvida, com receitas precisas, com formas específicas de exame e exercícios codificados”. A falha, explica Foucault (2005b, p. 67), é importante para “reforçar, a partir da constatação lembrada e refletida de um fracasso, o equipamento racional que assegura uma

<sup>126</sup> Caderno de campo: fala de uma professora aos responsáveis presentes na Reunião de Pais (31/5/2006).

<sup>127</sup> Caderno de campo: resposta de um pai à professora (31/5/2006).

conduta sábia”. Nesse caso, a auto-avaliação é um exame que o sujeito realiza de si mesmo mediante interrogações realizadas por outros ou por ele mesmo, reconhecendo que tem aspectos que precisam ser melhorados. Nesse sentido, a auto-avaliação é uma “técnica de si” aciona nas pessoas que dela participam ações de “autogoverno”, isto é, a capacidade de cuidarem de si, se autogovernando, agindo sobre si mesmas e produzindo uma regulação de sua própria conduta.

Silva (1999, p. 7-13) argumenta que diferentes “técnicas de si” têm sido ativadas nas “democracias liberais”. Estas, como afirma o autor, “utilizam a autonomia como algo a ser alcançado” pelos sujeitos. O sujeito autônomo é aquele capaz de exigir de si mesmo condutas que elevam a “atitude consciente”. Nas práticas de participação aqui investigadas o sujeito participativo torna-se consciente e “autônomo”. Ele sabe cobrar de si mesmo condutas consideradas adequadas pelo discurso da participação. Na mesma direção, Cirino (1992, p. 36) ressalta que a “auto-avaliação assume um papel nuclear neste regime de autonomia. É nela que o princípio do conhecimento de si se desdobra em práticas de auto-exame”. Assim, a auto-avaliação como sujeito participativo ocorre nas escolas pesquisadas como um exercício de observar, examinar e controlar a própria conduta como sujeito participativo e “mais do que exercício feito em intervalos regulares é preciso tomar uma atitude constante em relação a si próprio”. (FOUCAULT, 2005b, p. 67)

### **7.3.3 Autonarração**

Gosto de participar do colegiado. Aqui a gente aprende a entender um pouco mais a escola e, igual a diretora fala sempre, nós mães de aluno fazemos parte dessa escola. Como na família, cada um tem seu papel. A minha obrigação é cuidar de meu filho e cuidar da escola dele também.<sup>128</sup>

A autonarrativa entra no jogo de avaliação do outro e de auto-avaliação. O sujeito que se automeia como participativo gosta de se expor e ressaltar a importância de sua atuação para a escola, apresentando as vantagens proporcionadas pela participação. É um exercício de diferenciação de si em relação aos/às outros/as. Para se automeiar como

---

<sup>128</sup> Caderno de campo: entrevista com uma mãe de aluno da Escola A (19/8/2006).

participativo ou não participativo, ele precisa, antes, avaliar a atuação do outro como sujeito participativo e compará-lo em relação a si mesmo e aos critérios definidos como adequados.

Durante a Reunião de Pais da turma de 13 anos, uma professora queixou-se do número reduzido de pais e mães. Um pai, então, se manifestou afirmando:

Penso, professora, que falta um pouco de compromisso das pessoas com a escola. A desculpa de que trabalha o dia todo não cola, não. Sempre se tem um jeito. Lá em casa, por exemplo, eu e minha esposa trabalhamos o dia todo. A gente reveza; só assim pra dá conta de ir na reunião dos nossos três filhos.

As pessoas presentes nesses espaços sentem necessidade de se posicionarem como sujeitos participativos. O sujeito participativo se orgulha de conseguir atender às demandas da escola e estar presente atendendo às solicitações dela. Eles se colocam como bons exemplos e em seus depoimentos associam a participação com compromisso e vontade. O sujeito participativo, em sua autonarrativa, posiciona-se como uma pessoa que não mede esforços para atender às necessidades da escola.

O sujeito que espontaneamente faz a narrativa de si possui uma imagem positiva de si mesmo. Eles narram a si mesmos como exemplos de pessoas que precisaram da escola para superar as dificuldades e atingir sua maturidade. Uma professora representante do colegiado da *Escola A*, objetivando ser um *bom exemplo* para o aluno, expõe sua autonarrativa da seguinte forma:

Quando criança, eu era, como você. Eu era filha de trabalhador assalariado. Minha mãe vendia salgado para complementar a renda de meu pai. Nada era fácil, se hoje eu tenho carro e casa, eu devo ao meu esforço. Ao estudo. O estudo proporcionou que eu pudesse dar aos meus pais uma velhice mais confortável. E você? Você já pensou se continuar como está, sua mãe vai ter que te criar o resto da vida. Porque você com 14 anos, ainda, não sabe o que vem fazer na escola!

A professora faz a autonarrativa e solicita ao aluno que se auto-avalie. Essa professora se coloca diante do aluno e dos demais representantes do Colegiado como um exemplo de superação. Para ela, a sua autonarrativa pode construir no aluno outra atitude diante da escola e da vida, por isso propõe ao aluno que se auto-avalie. Nesses momentos de autonarrar-se, presentes nas práticas de participação, há um “jogo de verdade” em que os diferentes sujeitos dizem suas verdades e ensinam o outro a ser de outro jeito. (Cf.

FOUCAULT, 2005b) Esses sujeitos que narram a si mesmos se auto-avaliam como *bons exemplos* de superação, disciplina, comprometimento e responsabilidade.

Nesse exercício, os sujeitos participativos falam ao mesmo tempo em que convocam os não participativos a falar de seus problemas e assumir suas responsabilidades. As narrativas sobre si mesmos são comuns nas Reuniões de Pais das duas escolas pesquisadas. Elas dão uma sensação de alívio aos/às professores/as. Essas autonarrativas tornam o processo de mudança quase mágico. É como se diante dos depoimentos as coisas melhorassem. A esse respeito a professora da *Escola B*, após uma Reunião de Pais, me disse:

Cê percebeu, né? Na reunião eles abrem o coração. Os meninos vão se comportar bem durante uma semana. É o tempo que os pais ficam em cima, controlam mais [...] Reunião é bom pra isso, pra gente fazer o pai se lembrar de suas obrigações com a escola do filho. Depois eles começam a esquecer [...] até a próxima reunião.<sup>129</sup>

Na opinião da professora, a Reunião de Pais relembra à família seu papel como responsável pela criança e pelo/a jovem. Por meio do auto-exame e da autonarrativa, as famílias vão aprendendo a diferenciar qual conduta é considerada positiva, por meio da reação da professora (que não deixa de ser uma avaliação do outro). O sujeito que avalia reforça e fixa nele, e em outros, as atitudes consideradas participativas por meio da autonarrativa, que muitas vezes está implicada em avaliação do outro e auto-avaliação.

As três “técnicas de exame” – avaliação do outro, auto-avaliação e autonarrativa – são utilizadas com frequência nas práticas de participação das famílias nas escolas. Por meio dessas técnicas, os sujeitos observam, vigiam, mensuram e regulam os outros (enquanto sujeitos escolares e participativos) e a si mesmos. Nesse sentido, o conjunto dessas “técnicas” torna a ação pedagógica e a ação familiar uma “variável [...] [que] pode ser observada, portanto, caracterizada, apreciada, contabilizada e transmitida a quem é o agente particular dela”. (FOUCAULT, 2006b, p. 124-125) Essas “técnicas” de exame produzem registros sobre o sujeito escolar e sobre a escola pública, apontando o que precisa ser excluído, modificado e melhorado, bem como o que está correto, verdadeiro e adequado. Em síntese, o exame, com seus registros, faz funcionar no discurso da participação das famílias nas escolas pesquisadas ações que autorizam ou desautorizam certas formas de pensamento e de atitude. Esses registros operam na conduta das diferentes pessoas, que podem ou não se posicionar como sujeitos participativos.

---

<sup>129</sup> Caderno de campo: conversa com uma professora após Reunião de Pais da Escola B (27/5/2006).

Em síntese, procurei mostrar neste capítulo que as técnicas presentes nas práticas de participação e aqui descritas e analisadas aparecem associadas a “discursos sobre o sujeito”, produzindo uma “tecnologia” que possibilita a condução das condutas familiares e das condutas dos/as profissionais. (FOUCAULT, 1995, p. 289) Essas técnicas que envolvem a distribuição espaço-temporal das pessoas e os diferentes modos de avaliação fazem parte de “uma série de procedimentos que são propostos e prescritos aos indivíduos, [...] para fixar modos de ser em função de certo número de fins”. (FOUCAULT, 2006b, p. 49) Elas operam na produção de um sujeito participativo que acolhe as atribuições de envolver-se com as práticas de participação. Isso implica organizar e participar das tarefas e atividades vinculadas a cada uma das práticas promovidas pelas escolas. Além disso, as práticas de participação onde são acionadas tais técnicas incitam as pessoas a se reconhecerem como sujeitos participativos ou não, narrando-se e auto-avaliando-se de acordo com critérios preestabelecidos. Tais critérios, como discutido anteriormente, são produzidos em espaços de saber como o MEC, a Secretaria Municipal de educação de Betim e a mídia.<sup>130</sup> Nesse sentido, é possível dizer, como argumenta Paraíso (2002, p. 23), que a prática de participação “constitui um sistema misto que engloba a sociedade e o Estado” e vai configurar, no espaço escolar e familiar, “uma estratégia para a regulação e o controle” de uma parcela significativa da população escolar. As diferentes técnicas presentes no discurso da participação podem interpelar os familiares e os/as profissionais das escolas pesquisadas, já que a participação funciona como uma “estratégia importante para a conduta da população”. A população escolar inserida na escola, participando de seu cotidiano, interagindo com seus problemas, constituindo-a como espaço familiar de convivência, aprende a ter um “bom comportamento”. A escola expande, por meio das práticas de participação, sua função social, que é a de garantir a formação das pessoas. Essa formação, que é individual, age sobre o conjunto da população, ensinando-a a cuidar da escola e a participar.

No entanto, não quero afirmar com isso que não exista como escapar a essa regulação e a esse controle. Há determinadas condutas no discurso da participação das famílias nas escolas pesquisadas (como a professora que não participa de eventos promovidos pela escola nos finais de semana) que são desconsideradas ou são ressaltadas quando se quer apontar para os outros os exemplos que não podem ser seguidos. Essas condutas são desqualificadas no discurso da participação das famílias, e as pessoas que as utilizam são

---

<sup>130</sup> Paraíso (2002, p. 66-88) em seu estudo sobre o discurso da mídia educativa mostra que esse espaço divulga e opera na significação que os sujeitos fazem a respeito do que é necessário para que uma escola seja nomeada como sendo de qualidade.



apontadas como *avessas à participação*. São alvos constantes da intervenção dos/as profissionais da escola e de outros familiares, assim como de outras instituições que não a escola. Foucault (1995) mostra que, apesar de todos os sistemas de poder que agem sobre a conduta dos outros e nos incitam a agir sobre nós mesmos, há sempre possibilidades de resistência. Conforme afirma Foucault (1995, p. 248) “não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga”. Há sempre a possibilidade de escapar desse poder que regula, corrige e governa. Da mesma forma, há também a utilização constante de diferentes técnicas que incidirão sobre os sujeitos não participativos num investimento permanente para fazer com que o maior número de pessoas possível possa assumir determinadas atribuições, tornando-se sujeitos participativos.

## 8 O SUJEITO PARTICIPATIVO E AS QUALIDADES DEMANDADAS

Para que haja de fato a democratização das relações dentro das escolas é necessário construir uma cultura política de participação com sério investimento na formação dos sujeitos participativos. (BETIM, 2000b, p. 1)

O discurso da participação das famílias nas escolas pesquisadas, como o próprio nome sugere, demanda dos/as profissionais e dos familiares dos/as alunos/as que estes/estas participem da escola, tomando parte nas questões escolares. Posicionar-se como sujeito participativo é para essas escolas: “estar presente nos eventos”; “envolver-se nas discussões”, “propor, emitir opinião e votar”; “assumir os problemas da escola como seus”; “interagir e ser solidário com as outras pessoas da escola”; e, “atuar como co-gestor da escola”, avaliando o trabalho pedagógico e fiscalizando os gastos. Compreendo, com base em Foucault (2002; 2004 e 2006a), que ao nomear e atribuir qualidades a quem participa esse discurso produz um tipo de sujeito específico: *o sujeito participativo*. Nesse sentido, a valorização das atribuições, descritas acima, é parte do “investimento na formação do sujeito participativo” (BETIM, 2000b, p. 1) que pode ser qualquer pessoa: um/uma profissional da escola, a mãe, o pai, o/a irmão/ã do/a aluno/a, entre outras que, de alguma forma, estão ligadas à escola.

Quando se determina no discurso analisado certas qualidades como constitutivas do sujeito participativo, surgem outras consideradas inadequadas à efetivação da participação. Assim, as qualidades do sujeito participativo são acionadas, muitas vezes, por meio de adjetivos que são contrários à participação, fazendo uso de atitudes consideradas inadequadas, tais como: “individualidade”, “passividade”, “autoritarismo” e “inflexibilidade”. Por isso, com base nos estudos de Foucault (2005 e 2006b) sobre posições de sujeito, analiso como as qualidades consideradas participativas são acionadas no discurso da participação das famílias nas escolas pesquisadas. Analiso então as posições de sujeito aceitas como participativas, assim como aquelas posições que são desvalorizadas e consideradas inadequadas ao sujeito participativo.

Este capítulo está dividido em três partes. Na primeira, mostro como o discurso da participação das famílias que circula nas duas escolas pesquisadas demanda que algumas pessoas se posicionem como *comprometidas*, zelando pelo patrimônio escolar e se envolvendo nas práticas de participação. Na segunda parte, discuto o “assistencialismo” como uma qualidade importante para que o sujeito seja nomeado como participativo. Na terceira

parte, analiso o sujeito participativo que incorpora, na relação com a escola, atitudes consideradas *democráticas*.

### 8.1 Sujeito participativo comprometido

A preguiça e acomodação fazem com que muitas pessoas esperem que as coisas melhorem para realizarem seus desejos, sem observarem que uma decisão, um passo, uma iniciativa, são capazes de conduzi-las a seus sonhos. (*Escola B – Convocação para Colegiado Escolar*).<sup>131</sup>

“Comprometer-se com a escola” é uma das qualidades demandadas, nas escolas pesquisadas, para que o sujeito seja considerado como participativo. Para isso, ele precisa assumir sua condição de sujeito, exercendo seu papel dirigente na definição do seu destino, dos destinos de sua educação e da sua sociedade. Participativo “[...] é o ser político, capaz de questionar, criticar, reivindicar, participar, ser militante e engajado”. (BRASIL, 2004a, p. 16) Essas atitudes são valorizadas no discurso da participação das famílias que circula nas escolas pesquisadas por serem consideradas responsáveis pela “melhoria do ambiente escolar” (BETIM, 2000b, p. 3) e pela redução do “vandalismo e depredação das escolas”. (BETIM, 2005b, p. 9)

O sujeito participativo é comprometido, e atua, então, como um guardião do patrimônio escolar, que “não pertence ao diretor, mas sim à comunidade”. (BETIM, 2005b, p. 9) Divulgar a escola como patrimônio da comunidade é uma “estratégia de poder” para fazer com que todos/as, até mesmo quem não possui vínculo com a escola, cuidem e preservem esse espaço. Trata-se de uma estratégia eficaz para garantir o respeito à manutenção do patrimônio das escolas. Fazer esse discurso da atuação e do cuidado com a escola proliferar entre os/as profissionais e entre a população que a integra é garantir a permanência dos bens materiais ali aplicados. Com isso o Estado deixa de gastar com compras permanentes de bens materiais e com a manutenção dos prédios, que se mantêm conservados por mais tempo.

O sujeito participativo, no entanto, deve conhecer o momento adequado para exercitar o compromisso com a escola. Ele precisa estar ciente dos momentos adequados para isso, sabendo tomar distância quando for necessário. Nas escolas pesquisadas os familiares

---

<sup>131</sup> Cf. Anexo 11.

dos/as alunos/as, por exemplo, não podem participar todos os dias que desejarem. O sujeito participativo precisa reconhecer isso para evitar tumultos e problemas. Quando o sujeito passa a assumir a posição de *muito* comprometido com a escola, passa a ser considerado como sujeito que “fiscaliza, regula o trabalho pedagógico, sufoca os outros e intromete em assuntos que não lhe dizem respeito”. Na *Escola A*, há um grupo de pais e mães que “leva ao pé da letra a necessidade de acompanhar o filho na escola”. Uma professora relata:

Tem mãe e até pai que vem aqui na escola tirar satisfação de tudo que a gente faz. Qualquer coisa que acontece com os filhos eles cobram muito. Vem saber por que não teve dever. Vem para perguntar se eles estão fazendo bagunça [...]. Acho que os pais e as mães tinham que dar mais distância, deixar os meninos mais soltos [...].<sup>132</sup>

A professora não se coloca contrária à participação das famílias na escola, porém, para ela, é necessário “deixar os meninos mais soltos”. O sujeito “exageradamente” comprometido também é apontado como problema pela *Escola B*. Uma professora dessa escola comenta:

Acho muito chato o Seu (Geraldo), sabe? O pai da aluna (Marcela).<sup>133</sup> Ele só porque é do colegiado acha que pode vir aqui todo dia e ficar intervindo em nosso trabalho. Não é por nada não, mas na escola quem é autoridade somos nós que estudamos para isso. O pai deveria cuidar do menino lá fora da escola.<sup>134</sup>

Para essa professora, os familiares dos/as alunos/as precisam reconhecê-la como uma autoridade na escola. A professora se coloca como detentora de um saber que é qualificado e a autoriza a cuidar da educação da filha do “Seu Geraldo”. Assim, as diretoras e pedagogas, por exemplo, podem atuar no espaço da sala de aula intervindo, como às vezes o fazem, no comportamento dos/as alunos/as. Contudo, às famílias cabe atuar em outras instâncias escolares que não sejam pedagógicas. A esse respeito, um professor da *Escola A* afirma que os familiares são “bem-vindo [s] quando é para tratar de problemas da escola e de seu filho. Nós falamos muito sobre a importância do pai na escola, mas não permitimos a sua entrada em todos os espaços não”. Nesse sentido, há espaços que os familiares são

---

<sup>132</sup> Caderno de Campo: entrevista realizada no dia 21/8/2007.

<sup>133</sup> Nomes fictícios.

<sup>134</sup> Caderno de campo: entrevista realizada no dia 19/8/2007.

interditados/as. Esses espaços estão diretamente ligados a questões pedagógicas, tais como avaliação de alunos/as, metodologia de ensino, conteúdos escolhidos.

Cabe registrar, no entanto, que os familiares foram convocados a dar opinião sobre o ensino quando este estava relacionado à sexualidade. Na *Escola B*, a professora das turmas de 13 anos, ao discutir em suas aulas de ciências a temática sobre a Reprodução Humana, teve problemas com alguns familiares de alunos/as evangélicos/as. Para atender a esses familiares, a professora disse ter modificado, “mesmo a contragosto”, o projeto que pretendia desenvolver com os/as alunos/as.

A sexualidade é um assunto “aberto” à intervenção das famílias. Os/as responsáveis dos/as alunos/as, nesse aspecto, são chamados a opinar sobre o aprendizado desse tema. Nesse caso específico, a atuação das famílias no currículo escolar se faz necessária por ser a sexualidade um tema que gera divergências entre escola e família. Nesse sentido, é estrategicamente necessário convencer a família de que as aulas sobre sexualidade podem ajudar os/as filhos/as, principalmente os/as jovens que estão passando pelas mudanças corporais próprias da idade. A atuação da família no currículo escolar permite que os/as professores/as executem o plano pedagógico sem interferências e modificações.

Se, por um lado, a ação dos familiares, nas escolas pesquisadas, é restrita a alguns momentos e espaços, por outro, o/a profissional que não atua na escola é considerado *desinteressado*, não conhece sua capacidade para transformar a escola, como afirma uma professora da *Escola B*:

Participar da vida da escola é importante para todos [família e educadores], porque muitos de nós cobra que os pais falem na reuniões, se interessem pelas coisas da escola, que ajudem a escola. Mas na verdade muitos educadores não se interessam por nada. Acho que todo professor deveria um dia participar do colegiado, só assim irá se desenvolver como agente de transformação da escola. Chegar na escola, dar sua aula e ir embora isso qualquer um faz. Mas se envolver com a escola, com a comunidade, ajudar e buscar o melhor para a escola. Ah, isso é difícil e a escola está longe de conseguir isso.

O/a profissional que está na escola apenas para “dar sua aula” é utilizado para contrapor-se com o profissional comprometido com a escola. Assim, o sujeito participativo desvincula-se do sujeito “preguiçoso”, “apático” e “acomodado”, atitudes consideradas por esse discurso como negativas. Esse sujeito participativo atuante vai fazer circular um tipo de “racionalidade de governo” (CALIMAN, 2001, p. 78) que instaura o “sujeito independente,

senhor de si [...] o autor ativo” de sua vida. Mesmo com certas interdições, como discutido anteriormente, o sujeito *comprometido* é aquele que é capaz de agir sobre a escola e sobre sua conduta, se autogerenciando, sabendo, por exemplo, quando é preciso agir. Além disso, esse sujeito age sobre a conduta dos outros, uma vez que se posiciona como um *zelador* do patrimônio da escola. Isso exige dele um exercício constante de observação, vigilância e cuidado com a escola e consigo mesmo.

## 8.2 O sujeito participativo assistencialista<sup>135</sup>

Uma mãe emocionada conta: tem muitos tempo que trabalho direto pra dá conta de compra comida pra ele. Pra dá pra ele o melhó, que nem eu tive. Dá teto, roupa, escola e também presente. Sabe tá difícil dá conta de tudo isso sozinha. Não posso pará de trabalha [...] como vou dá conta de pagar tudo, de criá ele. Então o recurso é ele ficá sozinho pra eu trabalhá. Se eu pagá alguém pra fica cuidando dele, aí é que nós passa fome mesmo [...]. E, entre escola e comida acho que matá a fome é mais importante. (*Escola B* – mãe de aluno encaminhado ao Colegiado Escolar)<sup>136</sup>

Quero fazer um pedido a vocês. Nós aqui na escola estamos com três famílias de alunos nossos necessitando de muita ajuda. Essas famílias, além das dificuldades materiais, coisa normal aqui no bairro, tem também o problema de não ter como acompanhar os meninos na escola. Os meninos não estão tendo quem os oriente nas questões escolares. Nos deveres de casa, no uniforme limpo, na organização do material escolar e outras coisas. Sabendo, que são mães interessadas e comprometidas com a escola, gostaria de saber quem pode assumir esses meninos para dar uma ajuda fora da escola? (pedagoga – *Escola A*).<sup>137</sup>

<sup>135</sup> Segundo Ferreira (2000, p.140), *assistencialismo* é um termo utilizado para designar “a ação de pessoas, organizações governamentais ou entidades da sociedade civil realizada junto às camadas mais pobres da comunidade, com o objetivo de apoiar ou ajudar de forma pontual, oferecendo alimentos, medicamentos, entre outros gêneros de primeira necessidade, não transformando a realidade social”. Difere, portanto, do termo *Assistência Social* que surgiu na década de 1930 e foi regulamentada em 1957. De acordo com a Lei nº 8.662, de 07 de junho de 1993, que dispõe sobre o Serviço Social, “o profissional dessa área tem como competência elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais junto a órgãos da administração pública, direta ou indireta, empresas, entidades e organizações populares; elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos que sejam do âmbito de atuação do Serviço Social com participação da sociedade civil; encaminhar providências e prestar orientação social a indivíduos, grupos e à população; orientar indivíduos e grupos de diferentes segmentos sociais no sentido de identificar recursos e de fazer uso dos mesmos no atendimento e na defesa de seus direitos, entre outros” (ibidem).

<sup>136</sup> Caderno de campo: fala de uma mãe durante reunião do colegiado Escolar realizado no dia 27/5/2006.

<sup>137</sup> Caderno de campo: fala de uma pedagoga da Escola A durante a reunião de pais (3/5/2006).

Nas duas escolas pesquisadas os/as responsáveis dos/as alunos/as que comparecem aos eventos promovidos pelos/as profissionais deparam muitas vezes com relatos comoventes sobre a situação socioeconômica de algumas famílias. Os relatos funcionam como estratégia para criar um “novo cotidiano escolar, no qual a escola e comunidade se identificam no enfrentamento não só dos desafios escolares imediatos, mas dos graves problemas sociais vividos na realidade brasileira” (BRASIL, 2004a, p. 36). Esses relatos são aqui analisados como uma estratégia que põe em funcionamento “diferentes técnicas afetivas e emotivas” (PARAISO, 2002, p. 178), acionando a solidariedade e a comunhão entre os familiares dos/as alunos e os/as profissionais das escolas pesquisadas para que se instaure a prática da “ajuda” ao outro. Por meio desses relatos, então, as pessoas que participam da escola são convocadas a assumir uma posição de sujeito *assistencialista*.

O assistencialismo presente nas duas escolas pode ser relacionado com o que Foucault (1995, pp. 236-239) denominou como “poder pastoral”. Como explica esse autor, o “poder do tipo pastoral”, que sempre esteve “associado a uma instituição religiosa definida, ampliou-se [...] por todo o corpo social” (p. 238). A família e a escola são instituições citadas como mantenedoras desse tipo de poder. Esse poder envolve o cuidado do outro com o objetivo de guiá-lo como faz um “pastor a seu rebanho”. (FOUCAULT, 1995, p. 238) Para isso, o sujeito participativo *assistencialista*, agindo como um “pastor”, precisa aproximar-se o máximo possível das pessoas de quem cuidará. (Cf. FOUCAULT, 1995; 2004)

Na *Escola A* duas situações ilustram a ação desse sujeito assistencialista acionada pelo discurso da participação. A primeira envolve mães participativas que “adotam” filhos/as de mães *não-participativas*. Dessa forma, os/as alunos/as cujas famílias trabalham e não conseguem dar-lhes assistência escolar são “adotados/as” por mães de outros/as alunos/as. Essas são nomeadas como “mães escolares” e orientam “os/as alunos/as adotados/as” na execução dos deveres de casa e das pesquisas escolares. Algumas dessas “mães escolares” aproximam-se da família do/a *aluno/a adotado/a* com o objetivo de ajudá-la em outras tarefas (por exemplo, marcar consulta para os/as filhos/as e auxiliá-los no trato da casa) que não apenas a de assistência escolar às suas crianças e jovens.

Além das “mães escolares”, há também, na *Escola A*, um casal que é responsável por uma igreja evangélica no bairro. Esse casal ajuda os/as alunos/as considerados pela escola como “problemáticos” que passam a frequentar o salão da igreja para fazer os deveres de casa, aprender violão e receber orientações sobre assuntos variados. As crianças e jovens “problemáticos” são encaminhados/as pela própria escola, que consideram esse espaço

importante para tirar esses/essas alunos/as da rua. O casal participa da escola por meio da intervenção disciplinar dos/as alunos/as “problemáticos”. Nesse sentido, a tarefa de educar passa a ser alvo de um assistencialismo que faz com que “famílias solidárias” passem a se envolver com os problemas das “famílias necessitadas” de modo a orientá-las quanto ao cuidado que devem ter com os/as filhos/as. Os/as *assistencialistas*, demandados/as pelo discurso da participação das famílias nas duas escolas pesquisadas, tomam para si o lugar social dos “benfeitores dos pobres” (DONZELOT, 1989, p. 89) no qual “tudo é uma questão de benevolência constante, individualizada e final”. (FOUCAULT, 2003, p. 359)

O sujeito participativo não é pressionado apenas para cuidar de crianças e jovens estudantes das famílias que por algum motivo não conseguem exercer essa função, mas também para “assistir” as “famílias pobres”. Isso ocorre quando algumas pessoas narram suas dificuldades financeiras que as privam e seus familiares de condições básicas de sobrevivência.

O sujeito participativo que assume a “assistência” a essas pessoas, ajudam-nas com a doação de uma cesta básica mensal. Além disso, há na *Escola A* o costume de fornecer vale-transporte aos/às responsáveis para que levem os/as filhos/as ao serviço de saúde (como dentista e oftalmologista), já que não há tais especialidades no posto de saúde que atende o bairro. Durante a pesquisa de campo, presenciei quatro situações em que as mães alegavam não ter encaminhado o/a filho/a ao/à médico especialista porque não tinham como pagar a passagem do ônibus. Nesses casos, as diretoras e pedagogas doaram às mães vale-transporte, para que levassem o/a filho/a ao serviço de saúde. A ajuda que a escola fornece às famílias pode se tornar nas escolas pesquisadas uma forma de controle. Afinal, a mãe “assistida” será cobrada, pois lhe foi dada condição para que cumprisse o solicitado. Nesse sentido, o sujeito participativo assistencialista regula e controla as relações e os comportamentos das pessoas no interior das famílias.

O controle ocorrido por meio do assistencialismo nem sempre é percebido dessa forma. As famílias “assistidas” passam a estabelecer uma relação de *amizade* com as pessoas que ajudam. O assistencialismo possibilita a aproximação entre as famílias e a escola, funcionando como estratégia para garantir a participação dessas famílias. Entretanto, não é qualquer um que merece ser ajudado. As famílias “assistidas” são aquelas classificadas como merecedoras. A diretora da *Escola B* relata que a “família de dona Maria”<sup>138</sup> é uma família

---

<sup>138</sup> Nome fictício.



muito especial, pois, apesar de “sempre precisar da ajuda de todo mundo, nunca deixa de vir às reuniões e às festas da escola”. A diretora, assumindo a posição *assistencialista*, conta:

Essa senhora é mãe de cinco alunos daqui da escola. Os meninos são ótimos. São exemplos de que pobreza não tem nada a ver com educação e respeito. A família da dona Maria sempre precisou de muita ajuda de nós, aqui da escola. Tem professoras que traz roupas e sapatos para ela. A gente sempre junta no início do ano letivo pra comprar material escolar pros meninos. Aqui na escola a gente sabe que ela é uma mulher de fibra, que corre atrás, sabe [...]. Ela é viúva desde o ano passado [...] coitada [...].<sup>139</sup>

Para a diretora, a mãe merece toda a ajuda de que a escola dispõe. Primeiro, por ser uma pessoa que tem muita vontade, “fibra e corre atrás”. Então, ajudar essa família é um meio de garantir que essa mãe, apesar de suas tarefas diárias, estabeleça com a escola um relacionamento amigável. A família, em contrapartida, passa a aproximar mais da escola, vendo-a como *colaboradora*. Dessa forma, o assistencialismo funciona nas escolas pesquisadas como uma estratégia para fazer as famílias se aproximarem mais da escola, participando e aceitando sua intervenção. O bom “pastor” precisa conhecer bem seu rebanho, saber de suas necessidades, suas fraquezas, atuando sempre nas “carências” e “privações”.

Na opinião de alguns/algumas profissionais, como uma professora da *Escola B* esse “assistencialismo” prejudica na formação da “consciência sobre a importância de participar”. Para essa professora, o assistencialismo é uma forma de premiação que pode “criar maus hábitos em algumas famílias”. Ela relata:

Aqui na escola tem família que tem problema de gravidez crônica [...] Essas famílias como tem apoio de todo mundo [...]. Recebem Cesta Escola, tem ajuda da própria comunidade que morre de dó de vê os meninos pedindo na rua e, é claro a escola que sempre tá ajudando com alguma coisinha. Ela todo ano tá grávida, não adianta nada ter orientado. É, se eu for avaliar ela, eu diria Ela é muito participativa. Está na escola praticamente todos os dias. Mas eu é que sei os objetivos dela.<sup>140</sup>

A professora resiste e não se posiciona como sujeito participativo *assistencialista*. Aliás, na opinião da professora, o assistencialismo prejudica a participação efetiva e desinteressada, pois, para ela, as doações e ajudas servem como uma espécie de prêmio para as famílias. A resistência, na perspectiva adotada neste estudo, é também uma forma de poder. Nesse sentido, a professora, resistindo aos apelos “assistencialistas” presentes nas práticas de

<sup>139</sup> Caderno de campo: entrevista com uma professora da Escola B realizada no dia 11/9/2006.

<sup>140</sup> Caderno de campo: entrevista com professor da Escola B realizada no dia 22/9/2006.

participação das famílias nas escolas pesquisadas, pratica a “possibilidade de criar espaços de lutas e de agenciar possibilidades de transformação em toda a parte”. (REVEL, 2005, p. 74) A professora não foi a única a se contrapor às atitudes assistencialistas que ocorrem na relação família-escola. Alguns/algumas profissionais das duas escolas discordam de práticas como a existência do lanche nos eventos de participação e da realização de gincanas para arrecadar material pedagógico. Para uma professora da *Escola B*, muitas das atitudes assistencialistas existentes nas escolas “fazem com que o Estado pare de trabalhar em prol da população mais necessitada. O Estado isenta de sua função”. Outro professor da mesma escola também se diz contrário às ajudas que ocorrem entre família e escola:

Ajudar a família aqui na escola é atitude nobre, significa bondade [...]. Eu sempre discordei disso. Isso traz mais problemas do que ajuda [...]. Não é nem tanto pela família não. O governo tem deixado essas famílias desamparadas. Nós que convivemos com eles acabamos pegando pra nós a tarefa de dar condição de sobrevivência, de moradia, de saúde, de transporte [...]. Essas coisas são o mínimo que o governo tem que cuidar. Não é a família que fica acomodada não. É o governo. Enquanto ficarmos nos ajudando mutuamente o governo vai reduzindo cada vez mais sua atuação nas comunidades pobres.<sup>141</sup>

A resistência dos/as profissionais das escolas pesquisadas ao assistencialismo está associado à idéia de acomodação da família e/ou do Estado. Nesse sentido, o assistencialismo impede o comprometimento das pessoas com questões que envolvem a melhoria da qualidade não apenas da educação, mas também da qualidade de vida. Para esses/essas profissionais resistir não é fácil, pois para grande parte deles ajudar o próximo é “nobre”. Aqueles/as que resistem são nomeados/as, então, como “egoístas” e “desumanos”, contrapondo-se à solidariedade e à comunhão demandadas pelo discurso da participação das famílias. Eles são, então, sujeitos que não podem ser considerados inteiramente participativos. Afinal, faltam-lhes qualidades importantes.

Em síntese, o sujeito participativo, que é *assistencialista*, não auxilia apenas os/as alunos/as apontados/as como necessitados/as, mas, principalmente, captura a família chamada “carente”, “desestruturada” ou “ocupada”, intervindo no modo como cuidam de seus/suas filhos/as. O/a assistencialista demandado no discurso da participação das famílias nas escolas pesquisadas exerce a função de auxiliar as pessoas em seus meios de sobrevivência e educação, gerando, às vezes, uma situação de dependência. Contudo, os/as profissionais das

---

<sup>141</sup> Caderno de campo (3/10/2006).

escolas consideram que o assistencialismo traz retorno para si mesmo, uma vez que, ao criar essa dependência, podem utilizar as famílias para auxiliar no controle e no acompanhamento dos/as alunos/as.

### 8.3 O sujeito participativo democrático

O conflito faz parte da vida. Mas precisamos sempre dialogar com os que pensam diferentes de nós e, juntos, negociar. (BRASIL, 2004c, p. 31)

A partir do momento em que a ação coletiva se consolida na escola, ocorre conseqüentemente a descentralização do poder. Não há mais espaços para o individualismo, decisões arbitrárias e isoladas. A liderança, até então exercida somente pelo diretor (a), passa a ser compartilhada com a comunidade escolar. (BETIM, 1999, p. 2)

“Acatar a decisão da maioria”, “dialogar”, “negociar”, “cooperar”, “compartilhar” e “socializar” são atitudes demandadas no discurso da participação que circula nas duas escolas pesquisadas. Adotar essas atitudes no cotidiano escolar é garantir a “democracia participativa no interior da escola”. (BRASIL, 2004a, p. 32) O sujeito participativo precisa ser *democrático* para que a participação se efetive. Isso significa abandonar as atitudes “individualistas” e as “decisões arbitrárias e isoladas” (p. 32). A escola é, então, pensada como um espaço propício para a construção desse sujeito que dialoga e negocia. A afirmação a seguir é um exemplo disso:

[...] a escola tem que avançar no sentido de superar o individualismo e a centralização do poder, repensando os espaços, tempos e metodologias para a realização de um trabalho coletivo, no qual, pais, alunos, professores e profissionais possam discutir, construir e reconstruir a tão sonhada escola de qualidade. (BETIM, 1999, p. 1)

O sujeito participativo *democrático* é produzido, em parte, por “práticas divisoras”, como denominou Foucault (1995, p. 231). Para esse autor, as “práticas divisoras” são aquelas em que o “sujeito é dividido no seu interior e em relação aos outros [...] Exemplos: o louco e o são, o doente e o sadio”. Nesse sentido, o sujeito participativo democrático, demandado no discurso da participação das famílias nas escolas pesquisadas, negocia e dialoga, contrapondo-se e diferenciando-se do sujeito que age por conta própria e

não respeita as decisões coletivas. Como agente *democrático*, ele é convencido a abrir mão de seus interesses particulares e a fazer o que foi determinado, votado e escolhido pelo coletivo. Assim, o sujeito participativo democrático é produzido pela diferenciação em relação ao sujeito individualista, autoritário e inflexível.

As Assembléias são exemplos de modelos de práticas em que os sujeitos são interpelados a propor e votar, acatando a decisão da maioria. A Assembléia tem sido, nas duas escolas pesquisadas, uma técnica para ativar nas pessoas essas condutas consideradas democráticas. As assembléias são ressaltadas como um “momento de reflexão coletivo” e também um espaço para “exercitar a democracia” (pedagoga – *Escola B*). Elas são consideradas “soberanas nas suas decisões, ou seja, qualquer deliberação em contrário só terá validade se novamente apresentada e referendada por outra assembléia-geral”. (BRASIL, 2004a, p. 51) Dessa maneira, nas duas escolas pesquisadas, o formato das Assembléias faz com que as pessoas acatem as decisões, entendendo-as como o resultado de “consenso”, “negociação” e “diálogo”, ou seja, acatá-las significa ser *democrático*.

Na *Escola A*, por exemplo, a necessidade de proporcionar espaços para a proposição de ações fez com que os/as profissionais dos/as alunos/as de 13 anos modificassem a estrutura da “Reunião de Pais” para “Assembléia de Pais”. A tentativa é fazer com que os familiares, alunos/as e professores possam “pensar, refletir e discutir sobre os problemas da turma”.<sup>142</sup> Na “Assembléia de Pais” o sujeito precisa se posicionar como uma pessoa que propõe e vota, deixando de “ser passivo e mero receptor das informações sobre seu/sua filho/a para dizer o que nós, da escola, podemos fazer para melhorar o desempenho da turma”.<sup>143</sup>

O modelo de assembléia também é utilizado, na *Escola B*, quando o objetivo é aprovar alguma questão mais polêmica, como ocorreu com a discussão sobre a participação da escola no evento cívico do dia 7 de setembro.<sup>144</sup> A diretora da escola convocou todos os segmentos escolares (profissionais, alunos/as e familiares) para uma “Assembléia Geral” ocorrida no sábado (10/0/2006). O coletivo presente foi convidado a falar sobre o assunto e ao final foi realizada uma votação aberta. O coletivo presente (cerca de 40 pessoas) auxiliou a legitimar a proposta da diretora, que era participar do evento, já que a escola receberia uma

---

<sup>142</sup> Caderno de campo: fala de uma pedagoga da Escola A durante a Assembléia de Pais 13/6/2006.

<sup>143</sup> *Idem*.

<sup>144</sup> Nas escolas municipais de Betim, até 2004, o dia 7 de setembro era considerado dia letivo. Nesse dia, as escolas se organizavam para participar do evento cívico no centro da cidade, “Parada do dia 7 de setembro”, como é chamado, ou preparavam um evento na própria escola. Em 2005, esse dia passou a ser facultativo às escolas, deixando a critério do “coletivo” a escolha de participar ou não.

verba extra para consertar os instrumentos musicais. Esse, inclusive, foi o argumento utilizado pela diretora para convencer as pessoas de que a participação nesse evento representava ganhos para a escola.

Essa assembléia não foi reconhecida como “soberana” por todo mundo da *Escola B*. Um professor, contrário à “decisão da maioria”, questionou a legitimidade da assembléia afirmando que “esse negócio de levantar o dedinho e votar não passa de uma ditadura da maioria”.<sup>145</sup> A situação de conflito entre diretora e professor demonstrou que, mesmo que “acatar a decisão da maioria” seja divulgado como atitude democrática (portanto positiva), ela não é aceita como verdade por todo mundo. Para esse professor, a assembléia apenas dita o que os outros deverão fazer (que, nesse caso, era participar do evento cívico do dia 7 de setembro).

Nas duas escolas pesquisadas, as pessoas que participam das assembléias são convocadas a convencer os presentes de que sua proposta é adequada à escola e os demais são interpelados a “exercer sua liberdade de escolha”. (BRASIL, 2004a, p. 44) O convencimento não é feito por qualquer um, mas por alguém que no momento é autorizado a fazer as melhores escolhas para a escola. No exemplo utilizado acima, a diretora utiliza dois argumentos para convencer todos/as de que a participação no evento “7 de setembro” traz mais benefícios que prejuízos. O primeiro argumento é a oportunidade, *que pode ser única*, para consertar os instrumentos musicais estragados e ampliar o patrimônio da escola. O segundo argumento, utilizado quando questionada sobre o acúmulo de mais uma atividade, é o de que a adesão à participação no evento não acarretará mais trabalho para ninguém, pois haverá parceiros para executar a tarefa de ensaiar os/as alunos/as, e a responsabilidade por cuidar dos/as alunos/as no dia do evento será da família. Com esses argumentos, a diretora desconstrói muitas queixas feitas pelos/as profissionais quando se trata de promover atividades extras escolares. Convince, portanto, à maioria, de que esse evento é importante para os/as alunos (pois poderiam ter uma atividade diferenciada vinculada a habilidades artísticas) e para a escola (que terá um patrimônio melhorado e ampliado).

O modo como a diretora se posiciona como *protetora da escola* (ao dizer o que é melhor para a escola) acaba por autorizá-la a falar em nome de todos/as. Profissionais da escola e familiares de alunos/as acabam com isso, silenciando, e não contestando as argumentações apresentadas. No momento da votação, as escolhas são feitas com base não apenas nos argumentos utilizados pela diretora, mas também pelo lugar de saber que ela

---

<sup>145</sup> Caderno de campo: fala de um professor durante a pesquisa de campo 20/6/2006.

ocupa na escola. As pessoas que votam contrariamente às propostas se vêem, por fim, obrigadas a acatar a decisão do coletivo, a respeitar a vontade da maioria. As discussões tomadas por meio do diálogo são legitimadas por grande parte dos/as profissionais das duas escolas que, apesar de resistirem, reconhecem o processo como democrático.

Ellsworth (2001, p. 65-66) problematiza o diálogo, considerando-o como um exercício de poder. Quem fala (nesse caso a diretora da escola) tem um lugar institucional que a autoriza a dizer. Trata-se, como sugere a autora, de “uma relação socialmente construída e politicamente interessada. [...] As regras e os movimentos e as virtudes do diálogo [...] oferecem ‘lugares’ muito particulares às professoras e estudantes no interior das redes de poder, desejo e conhecimento”. Nesse sentido, pode-se afirmar que é por meio do diálogo que se constitui e que constituímos as significações sobre nós mesmos e sobre as coisas do mundo. Nesse caso, é dialogando sobre a participação das famílias na escola que significações sobre o modo certo/errado, bom/mau de participação são aprendidas. O diálogo é defendido como meio de possibilitar a interação entre os sujeitos, garantindo uma ação coletiva.

Os/as profissionais das escolas defendem reuniões em que as pessoas possam tomar decisões coletivas. Defendem, por exemplo, práticas que proporcionam o diálogo. Mas muitos/as profissionais denunciam que, em grande parte das reuniões, “os pais só votam. São poucos, mas muito pouco mesmo, os pais que falam” (professora – *Escola A*). O silêncio dos familiares nas reuniões que demandam discussões mais gerais da escola é apontado como uma falha da própria escola, que não cuida para que a “linguagem utilizada não confunda os pais, inibindo-os a participar”. (BETIM, 2000b, p. 3) É sugerido também que os/as profissionais lembrem que “muitos pais nunca viveram a experiência democrática. Cabe à escola abrir espaço e oportunizar momentos em que os pais possam falar” (professora – *Escola B*).

O sujeito que não dialoga é apontado como sujeito *individualista*, incapaz de relacionar-se com as demais pessoas da escola. A esse respeito, a diretora da *Escola B* relata:

Alguns pais nessa escola estabelecem uma relação distante com a escola. Muitos deles fazem reclamação da escola ligando para a secretaria de educação. Algumas vezes a [...] me chama para dar explicações sobre algo que aconteceu na escola e que determinado pai reclamou. Acho que esses pais precisam entender que é preciso criar uma cultura do diálogo, não da reclamação, mas do diálogo. O diálogo envolve negociação, acordos e consensos. Envolve a gente sentar para discutir os problemas. Quando eu sou chamada para explicar sobre alguma reclamação eu fico muito chateada, mas não é com a reclamação não, pois essa faz parte de tudo que a gente faz. Eu fico chateada porque a escola tem colegiado escolar, tem as reuniões de pais, a gente esta sempre disposto a dialogar com os pais. Mesmo assim tem pais

que preferem achar que seus problemas serão resolvidos pela Secretaria de Educação.

A diretora da *Escola B* aponta a falta de diálogo entre a família e a escola como algo negativo. Ela responsabiliza os familiares dos/as alunos/as por essa situação, sugerindo que a interação da família com a escola só vai ocorrer quando os problemas forem resolvidos nas escolas e não em outros espaços. Contrário à opinião da diretora, quanto à participação das famílias na escola, uma professora dessa escola, defende:

A gente tem que ter cuidado para avaliar a pouca participação das famílias nas discussões. Não pode ficar culpando os pais, dizendo que eles são desinteressados e mal informados. A gente tem que se perguntar: se esse pai não fala, não expõe suas opiniões, é por culpa nossa? A gente deixa espaço para eles falarem? A gente aceita e respeita o que ele fala? Porque nós somos defensores do diálogo e da participação [...] agora é colocar isso para funcionar na prática.

Outra professora da *Escola A* também afirma que a ausência de diálogo entre família e a escola é negativa para escola e aponta os/as profissionais como os principais responsáveis. Ela diz:

A Participação das famílias nessa escola é bastante conflituosa. Há um espaço que restringimos aos pais. Quando nós educadores queremos que ele resolva problema do filho, por exemplo. Nós estamos ligados a um velho paradigma que impede o diálogo com eles. Quando oferecemos aos pais momentos ditos dialógicos eles se calam, pois usamos nesse diálogo (entre aspas) nosso vocabulário técnico.

A falta do diálogo apontada como um empecilho à democratização é considerada como uma falha, ora dos familiares que não sabem dialogar ora dos/as profissionais que não dão oportunidade aos familiares de expor suas opiniões. O diálogo, como qualidade do sujeito participativo *democrático*, torna-se algo que precisa ser aprendido pela escola e pela família. O sujeito democrático, que a participação divulga e requer, reforça a necessidade de exercer o “diálogo”, a “tolerância” e a “coletividade”. A participação é apontada como parte da vivência coletiva e não individual. Desse modo, o sujeito que pensa apenas em si mesmo, que não adere aos movimentos coletivos são nomeados de não participativos, individualistas e, portanto “não democráticos”. Suas condutas são consideradas como ruins e inapropriadas. Elas devem ser evitadas para que a escola não se torne um ambiente de conflitos e acabe por impedir a melhoria de suas ações.

Durante o processo de transição de uma administração conservadora e centralizadora para uma gestão democrática, é preciso estarmos atentos aos conflitos e resistências que irão surgir nesta fase. Todos os problemas devem servir de aprendizado e amadurecimento para a busca consciente de soluções, como desafio a ser encarado e superado em favor da autonomia da escola. (BETIM, 1999, p. 2)

O sujeito *individualista* e *inflexível* é tido como aquele que cria resistências à democratização na escola. O sujeito participativo, portanto, é concebido como o sujeito que vai se contrapor às atitudes consideradas como individualistas e inflexíveis. A divulgação das atitudes democráticas nas duas escolas auxilia a fixar a idéia da escola como “espaço de convivência com a diversidade” (BRASIL, 2004a, p. 19) e como um “espaço que precisa ser construído coletivamente”. (BETIM, 1998, p. 15)

A reivindicação nas duas escolas de um modo adequado de ser sujeito participativo *democrático* alia-se à política educacional municipal que defende a instauração de um modelo de “gestão democrática”. Esse modelo é divulgado como possível apenas no sistema de “democracia participativa” (BRASIL, 2004a, p. 23) em que há a “descentralização do poder”, a divisão de responsabilidades por meio de uma ação “compartilhada com a comunidade escolar”, o “fortalecimento da unidade escolar” e a “melhoria da qualidade do ensino”. (BETIM, 1999, p. 2-3)

Nesse sentido, afirmo que as qualidades *democráticas*, demandadas pelo discurso da participação das famílias nas escolas pesquisadas, são parte de uma “racionalidade política” (FOUCAULT, 1995, p. 234) voltada para a produção de sujeitos que saibam exercer o “direito a liberdade de escolha”. (BRASIL, 2004a, p. 23) Vivemos em uma “democracia liberal” (SILVA, 1999, p. 7) em que os sujeitos são requisitados a votar, a fazer suas escolhas, a se portar como sujeitos democráticos. A conquista da autonomia, do direito de escolha, coloca-se como importante para uma política educacional que quer fazer com que seus/suas usuários tenham condições de defender seus direitos e cobrar da escola a melhoria de seus problemas. A democracia nas escolas é colocada como uma “luta” que precisa convencer as pessoas de que é algo poderoso e melhor do que a individualidade das pessoas. A política educacional que implementa a gestão democrática nas escolas municipais de Betim utiliza a democracia como meio de constituir uma forma específica para fazer com que as pessoas estabeleçam relações nas escolas consideradas mais humanas e igualitárias.



Em síntese, procurei mostrar neste capítulo que, nas escolas pesquisadas, o sujeito participativo precisa posicionar-se como *comprometido, assistencialista e democrático*. Essas condutas são faladas, avaliadas, exigidas, demandadas, acionadas e questionadas nas diferentes práticas de participação promovidas por essas escolas. A gestão democrática é ativada por esses modos de ser participativo na escola, sendo produtor e produto dessa prática educacional que coloca a escola como um *dever* que cabe a todos/as assumir. Nesse sentido, a participação, na perspectiva adotada neste estudo pode ser entendida como constitutiva de uma “estratégia de governamentalidade”, pois “buscar a realização de fins sociais e políticos por meio da ação, de uma maneira calculada, sobre as forças, atividades e relações dos indivíduos que constituem uma população”. (ROSE, 1999, p. 35) A participação envolve, então, diferentes instituições, como a Secretaria Municipal de Educação, as escolas, as famílias e outras que se encontram na proximidade do estabelecimento de ensino, tais como: as igrejas, a unidade de saúde e a polícia. Além disso, para se estabelecer como uma estratégia de governamentalidade, a participação conta com um aparato que envolve diferentes “procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas [...] que tem como alvo a população”. (FOUCAULT, 2002, p. 245) Nesse sentido, a participação não significa o abandono das questões escolares pelo Estado. Ao contrário, significa a ampliação de um exercício de poder que normaliza a conduta de grande parte da população nos próprios espaços escolares.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação procurei “desnaturalizar” e problematizar o discurso da participação das famílias nas escolas pesquisadas. Para isso, mapeei o que circula nas escolas pesquisadas sobre a participação das famílias, preocupando-me em identificar os materiais e as autoridades que têm permissão para entrar nesse discurso. O entendimento de que o discurso da participação das famílias está ligado a um “regime de verdade” (FOUCAULT, 2004, p. 12) foi importante para compreender que esse discurso não advém, necessariamente, das escolas pesquisadas. Ele é constituído por discursos de outros lugares que, por meio de diferentes estratégias, fazem chegar até a escola uma multiplicidade de exercícios e práticas de condutas que fazem funcionar uma “economia política da verdade” (p. 13) sobre a participação na escola, seu funcionamento, suas vontades e sua necessidade. O discurso analisado, então, faz parte de uma “política geral” de verdades sobre a educação que acolhe determinados discursos produzidos nas universidades, na Unesco, no Ministério da Educação, na Secretaria Municipal de Educação de Betim, nas próprias escolas pesquisadas, nos institutos de psicologia, nas instancias jurídicas que criam e controlam o cumprimento das leis que regem a infância, dentre outros.

Para este estudo não me preocupei apenas com o que foi dito sobre a participação das famílias nas escolas pesquisadas, e, sim, com o que esse discurso aciona e produz. Inspirada no que sugere Nikolas Rose (2001, p. 51), analisei também as “montagens, localizações e estabelecimento de conexões entre rotinas, hábitos e técnicas no interior de domínios específicos de ação e valor”. Mostrei, com isso, que esse discurso é constituído por “manobras”, “disposições”, “cenários”, “técnicas” e “estratégias” para normalizar a conduta dos/as familiares dos/as alunos/as e dos/as profissionais das escolas.

Pude verificar, então, por meio da investigação aqui apresentada que a participação das famílias nas escolas pesquisadas traz um “repertório de condutas” (ROSE, 2001, p. 51) oriundo de outros discursos, programas, campanhas, narrativas, avaliações, oficinas, palestras e opiniões de autoridades e especialistas. Esse “repertório de condutas” sugere às famílias e aos/as profissionais modos de participação nas escolas e, também, modos de cuidar e de se relacionar com as crianças e jovens em seu processo de escolarização. Além disso, esse repertório está associado à necessidade política de construir uma “racionalidade” voltada para o cuidado com a saúde, com o ambiente e com a violência. Mostrei, assim, que

as práticas de participação para funcionarem nas escolas contam com um “currículo endereçado às famílias”, cuja principal meta é instrumentalizar os/as adultos/as para que estes/estas cuidem das crianças, dos jovens e de si mesmas, auxiliando a escola a exercer a sua função de ensinar.

O currículo endereçado as famílias age ensinado-as a administrar a própria vida, seja nos aspectos biológico, sexual, afetivo, seja no comportamental, no ambiental ou no financeiro. Para tratar cada um desses aspectos com as famílias, os/as profissionais selecionam “conteúdos”, tais como eliminação do piolho, prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, jogos esportivos, redução da agressividade dos/as alunos/as, uso de drogas, preservação da lagoa e código do consumidor. As diferentes “aulas” promovidas às famílias, em seu conjunto, objetivam corrigir os possíveis desvios advindos da desestruturação familiar e otimizar as relações entre os membros de uma mesma família.

Esse currículo desenvolvido para as famílias demanda das pessoas que participam o atendimento ao “repertório de condutas” definidas como adequadas à participação. As condutas são aceitas e têm força porque estão vinculadas a quatro “verdades” que divulgam a participação das famílias como capaz de proporcionar: 1) o sucesso escolar de crianças e jovens; 2) a melhoria da qualidade dos serviços oferecidos pela escola; 3) a efetivação da democracia na escola; e 4) a construção de uma relação cooperativa entre os membros de uma mesma família, estendendo-se para a população da qual faz parte. A desconstrução dessas quatro “verdades” impulsionou grande parte deste estudo. Foi importante para perceber que a participação das famílias é importante para as escolas pesquisadas porque atende a determinados fins, tais como: a co-responsabilização das famílias pelo acompanhamento escolar de seus/suas filhos/as, a mobilização do grupo de profissionais na promoção de eventos para as famílias, a instauração de uma “racionalidade” voltada para a “cultura da paz” impulsionando na população escolar (alunos/as, seus familiares e profissionais) uma relação de cooperação e a defesa da escola como espaço de todos, não cabendo, portanto vandalismos e depredações, dentre outros.

Nas escolas pesquisadas, a divulgação da idéia de que a “atuação das famílias na escola garante o sucesso escolar de crianças e jovens” é realizada por meio do uso de outros discursos, em especial o discurso da Psicologia do Desenvolvimento e o discurso jurídico-educacional. Esses discursos são utilizados pelas escolas pesquisadas para fortalecer a idéia de que a participação das famílias é condição para o sucesso escolar dos/as alunos/as, dando-lhe veracidade. O discurso da Psicologia do Desenvolvimento é utilizado nas escolas pesquisadas

para convencer as famílias e os/as profissionais de que o acompanhamento escolar de um/uma adulto/a é imprescindível para o desenvolvimento “mental, físico e emocional” das crianças e dos jovens. A convicção de alguns familiares de que, por meio da participação, seu/sua filho/a irá apresentar um bom rendimento escolar tem feito com que abram mão de seus afazeres para comparecer às diferentes atividades oferecidas pela escola. Além dos familiares, essa convicção também interpela os/as profissionais das escolas, que acumulam a tarefa de garantir às famílias espaços de participação, contando que isso propiciará aos/às seus/suas alunos/as melhor rendimento escolar.

Já o discurso jurídico-educacional é utilizado para fazer as famílias se responsabilizarem pela vida escolar de seus/suas filhos/as. Nesse aspecto, a participação é divulgada como um dever que as famílias precisam cumprir caso não queiram responder pelas sanções decorrentes dele. A participação como dever é acionada principalmente quando se quer convencer os familiares “não participativos” a comparecer à escola nos eventos promovidos pelos/as profissionais.

Contudo, quando o objetivo é envolver as famílias em assuntos gerais da escola, como aspectos administrativos e financeiros, pode gerar certo desinteresse, pois não se trata especificamente do desempenho escolar de seus/suas filhos/as. Para isso, o discurso jurídico-educacional é utilizado para fortalecer a idéia da participação como um direito de que os familiares, como sujeitos *cidadãos*, não podem abrir mão. Nesse sentido, o discurso jurídico-educacional é compreendido como um direito para os que estão convencidos de sua importância para a escola, para os que já foram, de certa forma, capturados pelo discurso da participação das famílias nas escolas.

Enfim, por meio deste estudo percebi que a utilização do discurso da Psicologia do Desenvolvimento e do discurso jurídico-educacional pelas escolas pesquisadas é importante não apenas para *dar veracidade* à associação que se estabelece entre participação e bom desempenho escolar, mas também como *estratégia* para responsabilizar as famílias pela vida escolar das crianças e dos jovens. Além disso, eles recaem também sobre os/as profissionais das escolas, responsabilizando-os/as pela promoção de eventos para as famílias. Dessa forma, a utilização desses dois discursos pelas escolas pesquisadas faz funcionar a participação das famílias nas escolas, convencendo familiares e profissionais de sua importância.

No que se refere à participação das famílias como condição para a qualidade dos serviços oferecidos pela escola, mostrei que, ao associar a participação à qualidade da

educação, as escolas incluem a participação nos aspectos a serem avaliados pela comunidade. As escolas pesquisadas utilizam, para isso, avaliações de diversos tipos em que todos/as possam participar, buscando, com isso, ouvir as opiniões e fazer as possíveis correções eventualmente apontadas como necessárias. Acionam, para isso, o que chamei, inspirada em Paraíso (2002), de “técnicas de mobilização do grupo”, que fazem com que as pessoas trabalhem por um bem comum, neste caso, pelo bem da qualidade dos serviços oferecidos pela escola.

A distribuição das pessoas em atividades, tarefas e espaços determinados, ou seja, o “quadriculamento” dos/as convidados/as nos eventos, por exemplo, é utilizado pelas escolas pesquisadas para garantir a efetivação e a organização desses eventos. Esses dois aspectos são apontados como importantes para definir a qualidade do evento promovido para as famílias, sendo até mesmo um critério a ser avaliado quando se quer medir a qualidade da escola.

Além de mobilizar as pessoas, fazendo-as se envolver com as tarefas e atividades relacionadas aos eventos, o “quadriculamento” funciona, também, nas escolas pesquisadas, como uma “técnica de regulação”, produzindo efeitos disciplinares nos familiares. Essa técnica de regulação age no modo como os/as convidados/as devem se comportar diante das “autoridades” e de determinados rituais patriotas e religiosos. Além disso, as distribuições operadas nas práticas da participação das famílias nas escolas normalizam a conduta das mulheres e dos homens, constituindo-os como mães e pais de certo tipo.

Em síntese, a participação das famílias é divulgada, nas escolas pesquisadas, como um aspecto imprescindível à construção de uma escola de qualidade. Essa necessidade faz com que os/as profissionais e familiares acreditem que existe um tipo adequado de escola, de evento e de família, nos quais se pode intervir. Por meio das avaliações, estabelecem-se parâmetros de qualidade e de participação ideal, com base em instituições de saber, como o Ministério da Educação e nas significações produzidas socialmente. Os parâmetros são utilizados como referências para hierarquizar e classificar uma escola quanto à qualidade, assim como para classificar e hierarquizar as famílias quanto ao seu desempenho como mães e pais.

Nesta dissertação, mostrei também que a participação das famílias divulgada como condição para a efetivação da democracia nas escolas aparece recorrentemente nas escolas pesquisadas, na mídia, nos textos acadêmicos, nos fóruns de debates sobre a educação estudados para a realização desta investigação. Daí sua força e necessidade para a participação funcionar nas escolas. Dessa forma, a participação como condição de

democratização da escola é sempre associada a técnicas de diálogo. Essas técnicas estão presentes nos fóruns de discussão em que os familiares e profissionais são convocados a expor suas opiniões, propor e, em seguida, realizar suas escolhas. A utilização das assembleias nas escolas pesquisadas pode ser considerada uma evidência disso. Nelas, há discussão de problemas previamente selecionados pelos/as profissionais e a apresentação de propostas (em grande parte também feita pelos/as profissionais). Após a defesa das propostas, é encaminhada uma votação cujo instrumento utilizado são as mãos. As propostas eleitas deverão ser cumpridas e aceitas por todos/as, pois envolveu o diálogo e a liberdade de escolha. Nesse sentido, a assembleia nas escolas investigadas funciona nas duas escolas investigadas como um procedimento importante para fazer cumprir determinadas ações nessas escolas.

As técnicas do diálogo investem sobre os sujeitos participativos considerados *livres*, abrindo possibilidades para que o sujeito recrie sua participação nas escolas, já que “liberdade é condição e parte do governo, instrumento que possibilita seu exercício, sua transformação e aprimoramento tanto quanto a resistência a sua dinâmica”. (CALIMAN, 2001, p. 43) Portanto, o exercício de expor opiniões, convencendo os outros de que elas são as mais adequadas, e também o exercício de tomada de decisão como parte da técnica do diálogo demandada pelo discurso da participação das famílias nas escolas funcionam, nesses espaços, como estratégias para se conseguir a adesão dos familiares e dos/as profissionais ainda resistentes a projetos pedagógicos específicos. Nesse sentido, o diálogo e a tomada de decisões funcionam, nas escolas pesquisadas, para convencer as pessoas de que determinadas escolhas precisam ser feitas.

Outro aspecto problematizado nesta dissertação relaciona-se com a idéia de que a participação das famílias nas escolas possibilita a melhoria das relações entre as pessoas envolvidas, seja entre os membros da família, da população na qual está inserida, seja entre familiares e profissionais das escolas. A defesa do acompanhamento dos/as adultos/as de uma família quanto à escolarização das crianças e jovens é realizada por meio de estabelecimento de padrões que expõem um modo adequado de ser família, dividindo as famílias em participativa *vs.* ausente; desestruturada *vs.* organizada e assídua *vs.* negligente. A família considerada “desestruturada”, “ausente” e “negligente” é divulgada como causadora de muitos transtornos emocionais e sociais nos/as alunos/as, influenciando, assim, no desenvolvimento escolar das crianças e jovens. A defesa pelo estabelecimento de uma referência positiva em casa é amplamente difundida pelos/as educadores/as das duas escolas

pesquisadas. Os serviços de apoio à escola, como os de Saúde Mental, Assistência Social, Conselho Tutelar e Psicopedagógicos, são utilizados como autoridades às quais se encaminham essas famílias “desajustadas” para uma correção e possível eliminação dos problemas. Para tanto, é feito um dossiê dessas famílias, na tentativa de apontar os “desvios” que devem ser eliminados.

Além desses encaminhamentos, os/as profissionais das escolas pesquisadas preocupam-se também em ensinar às famílias como cuidar das crianças e jovens com afetividade. Eles/elas orientam também as famílias quanto aos riscos e aos meios de evitá-los como também proporcionam aos/às responsáveis dos/as alunos/as momentos de lazer com os/as filhos/as. O objetivo é possibilitar a integração entre adulto e criança de uma mesma família.

Em síntese, as escolhas teóricas nesta dissertação permitiram-me demonstrar um investimento de poder sobre as famílias dos/as alunos/as por meio da participação nos eventos promovidos pelas escolas. Analisei, portanto, um conjunto de estratégias para fazer as famílias se envolverem com a escola de seus/suas filhos/as. Verifiquei também que os/as profissionais das escolas pesquisadas foram objetos de investimentos estratégicos, por meio dos saberes da Psicologia do Desenvolvimento e das normatizações advindas do discurso jurídico-educacional. Nesse sentido, a conduta dos/as profissionais dessas escolas foi, de certa forma, guiada pelas “verdades” que constituem o discurso da participação das famílias. O discurso da participação que circula nas escolas investigadas, então, expõe aos/às profissionais e aos familiares condutas consideradas *democráticas*, *cooperativas*, *responsáveis* e *comprometidas*, que fazem parte das características demandadas ao sujeito para que seja nomeado como participativo.

## REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Mônica. *Colegiado escolar: espaço de participação da comunidade*. São Paulo: Cortez, 2003.

AGUIAR, Marcia Angela da S. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2004.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. *Historia da Educação*. 2º ed. São Paulo: Editora Moderna, 2002.

ASSIS, Terezinha. *Resgatando a História*: Betim. Publicação independente, 2001.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000. p.45-68.

BETIM. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Escola democrática: Onde todos aprendem - Referencial político pedagógico*, 1998.

BETIM. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Democratização da escola pública: colegiado escolar*, 1999.

BETIM. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Senhores pais*. 2000a

BETIM. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto Escola de Pais*, 2000b.

BETIM. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *O que ainda preciso saber sobre colegiado escolar?* 2005a.



BETIM. Prefeitura Municipal. Escolas funcionam de segunda a segunda. *Jornal Betim para o Povo*. n.13, nov/2005b.

BETIM. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Saúde. *Doenças Sexualmente Transmissíveis e Aids*, 2005c.

BETIM. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Responsabilidade compartilhada. *Jornal EDUCAÇÃO*, n.7, mar. 2006.

BETIM. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Regimento da Rede Municipal de Ensino de Betim* n. 003/06. Regulamenta a organização e funcionamento das escolas municipais da cidade de Betim.

BIAGGIO, Ângela M. Brasil. *Psicologia do desenvolvimento*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1976 (Coleção Nova Psicologia n. 7).

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 1994.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Educar é uma tarefa de todos nós*. Um guia para a família participar, no dia-a-dia, da educação de nossas crianças. Brasília, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Conselhos Escolares: Democratização da Escola e Construção da Cidadania. *Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares*. Brasília, 2004a. (Caderno 1).

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares – Conselho Escolar e o aproveitamento significativo do tempo pedagógico*. Brasília, 2004b. (Caderno 4).

BRASIL. Ministério da Educação *et al.* *Indicadores da qualidade na educação*. Brasília, 2004c.

BRASIL. Ministério da Educação. UNESCO. *Programa Escola Aberta*. Brasília, 2005.

BRUNO, Lucia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALIMAN, Luciana Vieira. *Dominando Corpos, conduzindo ações: genealogias do Biopoder em Foucault*. Dissertação de mestrado em Saúde Coletiva Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001 Disponível. <[http://www.pepas.org/teses/dominando\\_corpos.pdf](http://www.pepas.org/teses/dominando_corpos.pdf)>. acesso abril/2006.

CAMPOS, Maria Machado Malta. Escola e participação popular. In: MADEIRA, F. R.; MELLO, G.N (Org.). *Educação na América Latina: os modelos teóricos e a realidade social*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985, p. 81-114.

CIRINO, Oscar. História da Sexualidade: um exemplo de inquietação intelectual. *Cadernos da pró-reitoria de Extensão da PUC-MG*.v.1, n.1, Belo Horizonte: PUC-MG, 1991, p. 31-52.

CORAZZA, Sandra Mara. *O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002, v. 1.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2000, série 1: Escola, v. 17. (Coleção Biblioteca de educação)

CUNHA, Marcus Vinicius da. *O discurso Educacional renovador no Brasil (1930-1960): um estudo sobre as relações entre escola e família*. Trabalho apresentado ao Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, como parte dos requisitos para obtenção do título de Livre-docência em Psicologia da Educação. 1998. Disponível <[www.geocities.com/mvcunha/LivreDocencia/Index.html](http://www.geocities.com/mvcunha/LivreDocencia/Index.html)>. acesso ago/2006.

DAROS, Maria das Dores. *Em busca da participação: a luta dos professores pela democratização da educação*. Florianópolis: UFSC, 1999.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DI GIORGIO, Cristiano. *Escola nova*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989.

DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*. Tradução: M. T. da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003. p. 77-97.

DREYFUS, H & RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica – Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modo de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-74.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. Disponível <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9787.pdf>>. acesso agosto/2005.

FERRAZ JUNIOR, Tércio Sampaio. *A ciência do direito*. São Paulo: EDUSP, 1997. (Coleção Universitária de Ciências Humanas, 4).

FERREIRA, Ivanete Salete Boschetti. “Assistência Social”. *Capacitação em Serviço Social, módulo 3 – Políticas Sociais*. Brasília: UNB, Centro de Educação Aberta, continuada a Distância, 2000.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.39-60.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo (SP), v. 114, p. 197-223, 2001.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a gestão da Educação Brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 1997.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H & RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica – Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p.231-249.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso collège de France (1975-1976)*. Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Os Anormais*. Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 19. ed. São Paulo: Edições Graal, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A Guilhon Albuquerque. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005b.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France – pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2006a.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução: Raquel Ramalhete. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2006b.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade III: O cuidado de si*. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A Guilhon Albuquerque. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006c.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 10. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1989.

FREITAS, Katia Siqueira de. Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. *Em Aberto*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 17, n. 72, p. 88-96, fev./jun. 2000.

GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. São Paulo: Cortez, 1994, v. 24. (Coleção Questões de Nossa Época)

GALLO, Silvio. Foucault: (Re) pensar a educação. In: RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autentica, 2006 (p. 253-260).

GARCIA, Heloisa Helena G. Relação Família e Escola: sobre possibilidades e limites de uma relação inclusiva. *VII CONPE - Congresso Nacional de psicologia Escolar e Educacional*, 2005, Curitiba - PR. <http://www.conpe.pop-ba.rnp.br/>, 2005.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *Pedagogias críticas e subjetivação – uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GERMANO, José Wellington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora Unicamp, 1994.

GOHN, Maria Glória. *Conselhos gestores e participação sociopolítica*. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção questões de nossa época; v. 84).

GOUVEA, Maria Cristina Soares; PAIXÃO, Cândida Gomide. Uma nova família para uma nova escola: a propaganda na produção de sensibilidade em relação à infância (1930-40). In: XAVIER, Maria do Carmo (Org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado da educacional em debate*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. p. 345-363.

GUTIERREZ, Gustavo Luis; CATANI, Afrânio Mendes. Participação e gestão escolar: Conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 59-76.

HENNINGEN, Inês; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. A paternidade na contemporaneidade: um estudo de mídia sob a perspectiva dos Estudos Culturais. *Psicologia & Sociedade*. Porto Alegre, v.14, n. 1, p. 34-52, jan/jun. 2002.

HORA, Dinair Leal de. *Gestão democrática na escola*. Campinas: Papirus, 1994.

KRAWCZYK, Nora Rut. Em busca de uma nova Governabilidade na Educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fatima Felix (Org.). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 59-72.

LIBANEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação)

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. *Tendência da educação brasileira*. 2. ed. Brasília: MEC/INEP, 2002, número especial.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. (orgs.) *Reestruturação curricular*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 172-182.

LOURO, Guacira Lopes. *Currículo, gênero e sexualidade: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LUCK, Heloisa. A dimensão participativa da gestão escolar. *Gestão em Rede*. Brasília, v. 20, p. 13-17, ago. 1998.

MACHADO, Ana Luíza. O papel dos gestores educacionais no contexto da descentralização da escola. *Educação na América Latina: análise de perspectivas*. Brasília: Unesco, Orealc, 2002.

MACHADO, Roberto. *Ciência e saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 19. ed. São Paulo: Edições Graal, 2004. p. VI-XXIII.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. *Ao povo e ao governo: A reconstrução educacional no Brasil*. São Paulo: Nacional, 1932. Disponível em: <[www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm)> . Acesso em: 5 abr. 2005.

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Sujeitos da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 21-34.

MARTINS, Angela Maria. Autonomia e gestão da escola pública: aportes para uma discussão. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fatima Felix (Org.). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 105-124.

MEYER, Dagmar. Educação, saúde e politização da maternidade: olhares desde a articulação entre Estudos Culturais e Estudos de gênero. In: SILVEIRA, Rosa H. (Org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre Estudos Culturais em educação*. Canoas, RS: Ed.ULBRA, 2005 p. 145-163.

MINAS GERAIS. Polícia Militar. *Proerd* – Programa Educacional de Resistência às Drogas. 2004.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Questão. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 9-22, 1996.

NOGUEIRA, Maria Alice. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. *Paidéia*, Ribeirão Preto, FFCLRP-USP, v.8, n.14/15, p.91-103, fev-ago, 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice, ROMANELLI, Geraldo e ZAGO, Nadir (Orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 2º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice e ABREU, Ramón Correa de. Famílias populares e escola pública: uma relação dissonante. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.39, jul/2004, p.41-60.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, vol. XL(176), 2005, p.563-578.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, Naura Syria Carapero; AGUIAR, Marcia Angela da S. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 91-111.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fatima Felix. *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 125-144.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.) *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-35.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.127-1.144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> . Acesso em: mar. 2007.

PARAISO, Marlucy Alves. *Currículo e mídia educativa: práticas de produção e tecnologias de subjetivação no discurso da mídia educativa sobre a educação escolar*. 2002, 284f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRJ, Rio de Janeiro, 2002.

PARAISO, Marlucy Alves. O auto gerenciamento de docentes em sua formação e em seu trabalho. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 2, p. 173-178, maio/ago. 2005.

PARENTE, Marta Maria de A.; LUCK, Heloisa. Mapeamento de estruturas de gestão colegiada em escolas dos sistemas estaduais de ensino. *Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 156-162, fev./jun. 2000.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. Triste retrato: a educação mineira no estado novo. In: FARIA, Luciano Mendes de; PEIXOTO, Ana Maria Casasanta (Org.). *Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000. p. 84-103.

PINTO, Celi. Foucault e as constituições brasileiras: quando a lepra e a peste se encontram com os nossos excluídos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 33-57. 1999.

POPKEWITZ, Thomas S. Reforma educacional e construtivismo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 95-141.

PORTOCARRERO, Vera. Práticas sociais de divisão e constituição do sujeito. In: RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autentica, 2006. p. 281-295.



RAPPAPORT, Clara Regina et al. *Psicologia do desenvolvimento*. São Paulo: EPU, 1989, v.1.

REVEL, Judith. *Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.

RODRIGUES, Neidson. A democratização da escola: novos caminhos. *Revista ANDE*, n. 6, ano 3, 1983.

RODRIGUES, Neidson. *Da mistificação da escola à escola necessária*. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1991, v. 24. (Coleção polêmica de nosso tempo)

RODRIGUES, Neidson. Anos 80: A educação pós-regime autoritário. In: FARIA, Luciano Mendes de; PEIXOTO, Ana Maria Casasanta (Org.). *Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000. p. 120-143.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p.30-45.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu? *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 6, p. 33-57, jan./jul. 2001.

ROSSI, Vera Lucia Sabongi de. Desafio à escola pública: tomar em suas mãos seu próprio destino. *Caderno CEDES*, ano XXI, n. 55, p. 92-107, nov. 2001.

SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo: Editora Saraiva, 1973.

SAVIANI, Dermerval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

SAVIANI, Dermeval. Neoliberalismo ou pós-liberalismo? Educação pública, crise do estado e democracia na América Latina. In: VELLOSO, Jacques; MELLO, Guiomar Namó de; WACHOWICZ, Lilian e outros. *Estado e educação*. Campinas, São Paulo: Papirus; Cedes, São Paulo: Ande; Anped, 1992. p. 9-29.

SILVA, Rose Neubauer da; MELLO, Guiomar Namó. Política educacional para os anos 90. In: VELLOSO, Jacques; MELLO, Guiomar Namó de; WACHOWICZ, Lilian *et al.* *Estado e Educação*. Campinas, São Paulo: Papirus; Cedes, São Paulo: Ande; Anped, 1992. p. 231-256 (Coletânea CBE).

SILVA, Tomaz Tadeu. As pedagogias psi e o governo do eu. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 7-13.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis, Vozes, 1996. p. 161-178.

SILVA, Tomaz Tadeu. Dr. Nietzsche, curricularista: com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24. *Programa e resumos*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2001. p. 189.

SPINK, Mary Jane Paris. Trópicos do Discurso sobre o risco: risco-aventura como metáfora na modernidade tardia. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 6, p. 1277-1311, 2000.

SPOSITO, Marília Pontes. Educação, gestão democrática e participação popular. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, n. 14, v. 1, p. 42-56, jan./jun. 1990.

TEIXEIRA, Anísio. O processo democrático de educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 62, p. 3-16, abr./jun. 1956.

TONDIN, Celso Francisco. *Relação família e escola: análise dos processos psicossociais*. Dissertação de Mestrado. UFMG/ Psicologia. 2001.

TORRES, Carlos Alberto. *Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 125-186.

TRAVERSINI, Clarice. *Programa Alfabetização Solidária: governando a todos e a cada um*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola Nova: A invenção de tempos, espaços e sujeitos. In: FARIA, Luciano Mendes de; PEIXOTO, Ana Maria Casasanta (Org.). *Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000. p. 48-65.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 143- 215.

WITTMANN, Lauro Carlos. Autonomia da escola e democratização de sua gestão: novas demandas para o gestor. *Em Aberto*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 17, n. 72, p. 88-96, fev./jun. 2000.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 3º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

XAVIER, Libania Nacif. O manifesto dos pioneiros da educação Nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: XAVIER, Maria do Carmo (Org.). *Manifesto dos pioneiros da educação*. Um legado da educacional em debate. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. p. 21-38.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas: Papirus, 1990.

## ANEXOS

1. *Escola B* – Festa da Família (19/8/2006)
2. *Escola A* – Convocação Reunião de Pais (3/5/2006)
3. Boletim Escolar da Rede Municipal de Betim
4. *Escola B* – Informativo: A organização da escola em Ciclos de Formação Humana
5. *Escola A* – Convite Feira de Cultura (24/6/2006)
6. *Escola B* – Convite Festa da Família (19/8/2006)
7. *Escola B* – Reunião de Pais (11/5/2006)
8. *Escola A* – Informativo sobre piolho
9. *Escola A* – Avaliação pré-conselho
10. *Escola B* – Comunicado aos pais
11. *Escola B* – Convocação Colegiado Escolar (4/9/2006)