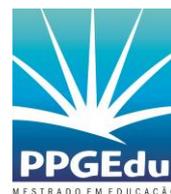




**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**JÔNATAS MARCOS DA SILVA SANTOS**

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES: A COMPREENSÃO DO DIÁLOGO QUE SE  
CONSTRÓI ENTRE ESCOLA E FAMÍLIAS**

**RONDONÓPOLIS - MT  
2016**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**JÔNATAS MARCOS DA SILVA SANTOS**

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES: A COMPREENSÃO DO DIÁLOGO QUE SE  
CONSTRÓI ENTRE ESCOLA E FAMÍLIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação no Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais.

**Orientador:** Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho

**RONDONÓPOLIS - MT  
2016**

**Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.**

S586d Silva Santos, Jônatas Marcos.  
DESAFIOS E POSSIBILIDADES: : A COMPREENSÃO DO DIÁLOGO  
QUE SE CONSTRÓI ENTRE ESCOLA E FAMÍLIAS / Jônatas Marcos Silva  
Santos. -- 2016  
153 f. ; 30 cm.

Orientador: Ademar de Lima Carvalho.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto  
de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Rondonópolis, 2016.  
Inclui bibliografia.

1. Diálogo. 2. Paulo Freire. 3. Dialética Crítica. 4. Escola. 5. Famílias. I.  
Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a)  
autor(a).

**Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:  
78735-901 -RONDONÓPOLIS/MT  
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO : "DESAFIOS E POSSIBILIDADES: A COMPREENSÃO DO DIÁLOGO QUE SE CONSTRÓI ENTRE ESCOLA E FAMÍLIAS"**

AUTOR : Mestrando Jônatas Marcos da Silva Santos

Dissertação defendida e aprovada em 29/02/2016.

Composição da Banca Examinadora:

---

Presidente Banca / Orientador      Doutor(a)      Ademar de Lima Carvalho  
Instituição :      UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno                      Doutor(a)      Lindalva Maria Novaes Garske  
Instituição :      Universidade Federal de Mato Grosso

Examinador Externo                      Doutor(a)      Pedrinho Arcides Guareschi  
Instituição :      Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Examinador Suplente                      Doutor(a)      Raquel Gonçalves Salgado  
Instituição :      UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS,29/02/2016.

Com profundo amor, alegria e esperança, dedico este trabalho ao meu pai Leolino da Silva Santos, à minha mãe Maria das Graças Alves dos Santos, familiares e amigos(as) que, de alguma forma, participaram dialogicamente da construção processual de quem sou. Agradeço pelo incentivo expresso nos gestos, silêncios e palavras, pelo encorajamento nos momentos difíceis e pela partilha de experiências neste mar de vida que navegamos em busca do sentido último. Com vocês continuo caminhando consciente que somos mais fortes quando dialogamos sobre o nosso futuro e nos unimos para construí-lo. Que minha gratidão a vocês ultrapasse as marcas do tempo e adentre pela eternidade.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu pai Leolino e minha mãe Maria das Graças pela vida e pelos cuidados que tiveram ao me conduzirem pelo mundo da existência.

Aos meus familiares, de modo especial ao meu irmão Juliano, sua esposa Andréia e a meus sobrinhos Ana Júlia e João Pedro.

Aos amigos e amigas do Programa da Pós-Graduação em Educação de Rondonópolis.

Às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação de Rondonópolis com quem pude compartilhar o gosto pela pesquisa e pela construção do conhecimento.

De forma muito especial expresso meus agradecimentos ao Professor Dr. Ademar de Lima Carvalho com quem aprendi a grandeza da humildade e da esperança na ação transformadora, pela confiança dialógica que sempre depositou em cada passo desenvolvido no processo da pesquisa.

Ao Professor Dr. Pedrinho A. Guareschi e Professora Dr<sup>a</sup> Lindalva Novaes Garske pelas críticas e sugestões para realização deste trabalho.

Aos professores e professoras da escola Magda Ivana e aos gestores da Secretaria Municipal de Educação de Jaciara/MT.

A todas as pessoas da Paróquia São Francisco de Assis de Jaciara e à Diocese de Rondonópolis-Guiratinga representada na pessoa de Dom Juventino .

À minha prima, Maria Aparecida, que me acolheu e compartilhou comigo a sua experiência de educadora e a sua amizade.

À Thais Helena Tarter pela leitura atenta e amorosa que fez de cada página da dissertação. Agradeço seus conselhos e por sua proximidade que abriram possibilidades de melhoramentos no texto e na minha vida.

A todos e todas que participaram intersubjetivamente na composição da minha vida humana, curiosa e criadora.

À CAPES pela bolsa concedida e UFMT pela bolsa concedida.

Enfim, a Deus, Pai Filho e Espírito Santo, base e meta dos trabalhos e da produção dialógica que realizo em comunhão com a humanidade na busca de ser mais.

Por isso, Cristo nenhum enfermo curou com mais dificuldade e em nenhum gastou mais tempo, que em curar um endemoniado mudo: o pior acidente que teve o Brasil, em sua enfermidade, foi o tolher-se-lhe a fala: muitas vezes se quis queixar justamente, muitas vezes quis pedir o remédio de seus males, mas sempre lhe afogou as palavras na garganta ou o respeito ou a violência; e se alguma vez chegou algum gemido aos ouvidos de quem o devera remediar, chegaram também as vozes do poder e venceram os clamores da razão. **(Sermões de Vieira, em 1638, citado por Paulo Freire, 2013b, p. 85)**

## RESUMO

Esta construção é resultado de diálogo e pesquisa no âmbito do mestrado em educação do PPGEdU/UFMT. Seu contexto encontra-se em reflexões mais amplas sobre a importância da relação da escola com as famílias e com a comunidade para transformação da pessoa e da sociedade. A temática básica para “sulear” esta busca é compreensão do diálogo entre escola e famílias. Procura-se entender os desafios e possibilidades diante das propostas que defendem uma maior participação das famílias na recriação de uma educação dialógica e ética, tendo em vista a comunhão do gênero humano para construção da educação libertadora cidadã. A partir da concepção dialética-fenomenológica encontrada em Paulo Freire, intenciona-se caminhar na investigação e criação de uma contraposição ao modelo de educação bancária, comprometida com a reprodução da ideologia neoliberal, alienadora e opressiva, identificando no diálogo entre escola e famílias a fecunda possibilidade de superação da dicotomia entre sujeitos e o mundo que os mediatiza. O problema nuclear que fundamenta a investigação é: como acontece concretamente o diálogo entre escola e famílias? Portanto, compreender e investigar a respeito dos desafios e possibilidades na visão dos gestores, professores e famílias, para que diálogo na perspectiva de educação libertadora freiriana possa acontecer, configura-se como objetivo principal da pesquisa. A busca curiosa da construção deste trabalho ocorreu pelo diálogo através das entrevistas realizadas com gestores na Secretaria Municipal de Ensino do Município de Jaciara no estado de Mato Grosso, com gestores e professores na Escola Municipal Magda Ivana e com as famílias dos alunos do nono ano da referida escola. Participaram como sujeitos da pesquisa, seis gestores, quatro professores, três mães e três pais. A pesquisa desenvolveu-se segundo o referencial teórico-metodológico qualitativo crítico. Para coleta de dados os instrumentos utilizados são a entrevista semiestruturada dialógica e a gravação e transcrição do áudio das entrevistas realizadas. Os fundamentos teóricos-metodológicos radicam-se em Freire (2011, 2009, 2014a/b, 2015a/b) e ainda em relação aos referenciais teóricos e análise crítica dos dados são considerados Gadotti (2012, 1998, 1997); Carvalho (2005); Guareschi (1996, 2013); Streck (2003). A pesquisa nos seus resultados revelou que entre desafios e possibilidades de diálogo da escola com as famílias existem incipientes iniciativas pessoais de aproximação recíproca de ambas as instituições. Mostrou ainda a existência de possibilidades de participação das famílias no contexto escolar e a preocupação dos gestores e professores em fazer com as famílias se envolvam no processo educativo dos alunos. Percebeu-se também que é possível fazer da escola uma instituição fundamentalmente cidadã, pautada por valores éticos dialógicos no processo de aproximação das famílias. Porém, foi verificado a existência de uma forte prática de educação reprodutora do aparelho ideológico estatal e neoliberal, que tolhe a palavra e as decisões do contexto onde a vida acontece, ou seja, na escola e nas famílias que compõem o tecido social e as entrega às esferas supra escolares, acarretando cansaço existencial, desânimo e desesperança nas pessoas que tentam criar ações que constroem o diálogo e demonstram a fé na humanidade inacabada.

**Palavras-chave:** Diálogo. Paulo Freire. Dialética Crítica. Escola. Famílias.

## ABSTRACT

This construction is the result of dialogue and research under the master's degree in education PPGEdU/UFMT. Its context is in wider reflections on the importance of the school's relationship with the families and with the community to transformation of the human being and society. The basic theme for "sulear" is understanding the dialogue between school and families. Looking for understanding the challenges and possibilities toward the proposals that advocate greater participation of families in the recreation of a dialogical and ethics education, with a view to communion of mankind to the building of a citizen liberating education. Based on dialectic-phenomenological concept found in Paulo Freire, it is intended to go on an investigation and create a contrast to banking education model, committed to playing the neoliberal ideology, alienating and families the possibility of getting over the dichotomy between subject and the world that mediates themselves. The main problem underlying the research is how concretely happens the dialogue between school principals, teachers and families so that the dialogue in Freire liberating education perspective may happen, it is the main goal for this research. The curious construction of this job search took place for dialogue through the interviews with managers at the Municipal Jaciara Municipality of education in the state of Mato Grosso, with school principals and teachers at the Municipal School Magda Ivana and with the student's families of the ninth year of this school. The ones involved on the research, were six school managers, four teachers, three mothers and two fathers. The research is developed according to the qualitative critical theoretical framework. For data collection the instruments used are the dialogic semi-structured interviews. The theoretical-methodological foundations based on in Freire (2011, 2009, 2014a/b, 2015a/b) and also in relation to theoretical frameworks and critical analysis of the data are considered Gadotti (2012, 1998, 1997); Carvalho (2005); Guareschi (1996, 2013); Streck (2003). Research in their results revealed that between challenges and school dialogue opportunities with families there are incipient personal initiatives of mutual approach of both institutions. Also showed the existence of possibilities for participation of the families in the school context and the concern of school principals and teachers in getting families to get involved in the educational process of the students. It is also realized the it is possible to make the school a fundamentally civic institution, marked by dialogical ethical values in the process of approachment of families. However, it was seen that there is a strong practice of reproductive education of the government system with neoliberal ideological apparatus, which hinders the world and the context of decisions where the educational life happens, at school and in the families that make up the society there is a delivery of the school above spheres, causing existential fatigue, discouragement and hopelessness in people who try to create actions that build dialogue and demonstrate faith in the unfinished humanity.

**Keywords:** Dialogue. Paulo Freire. Dialectical Criticism. School. Families.

## LISTA DE ABREVIATURAS

CEJA	Centro de Educação Jovens e Adultos – Marechal Rondon – Jaciara/MT
CIPA	Colonizadora Industrial Pastoril Agrícola
CNM	Confederação Nacional dos Municípios
FICAI	Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MT	Mato Grosso
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDUC/MT	Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso
SINTEP/MT	Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público/MT
SMEJ	Secretaria Municipal de Educação de Jaciara
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UMEI	Unidade Municipal de Ensino Infantil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2 QUESTÃO METODOLÓGICA</b> .....	16
2.1 Abordagem Dialético-Fenomenológica .....	21
2.2 Diálogo Entre Escola e Famílias .....	25
2.3 Procedimentos da Pesquisa .....	27
2.4 Sujeitos da Pesquisa .....	30
2.5 Instrumentos e Procedimentos da Coleta de Dados .....	31
2.6 Metodologia da Análise de Dados .....	32
<b>3 PAULO FREIRE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b> .....	35
3.1 Aspectos Importantes do Pensamento Freiriano .....	35
3.2 O Ser Humano nas Relações .....	38
3.3 O Diálogo em Paulo Freire .....	41
3.3.1 O Diálogo Como Esperança .....	44
3.3.1.1 <i>A Esperança Libertadora</i> .....	47
3.3.2 O Diálogo Como Amor .....	48
3.3.3 O Diálogo Como Humildade .....	50
3.3.4 O Diálogo como Fé .....	53
3.3.5 Diálogo e Pensar Verdadeiro .....	55
3.4 Educação e Diálogo .....	56
3.5 A Relação Dialógica entre Escola e Famílias .....	63
3.6 Educação, Famílias e Cidadania .....	69
3.6.1 Escola e Famílias Como Instituições Cidadãs .....	73
<b>4 AS VOZES DOS SUJEITOS: ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	77
4.1 Diálogo: Ação e Reflexão .....	80
4.2 Os Contornos Geográfico e Socioeconômico dos Sujeitos .....	83
4.3 A Escola Espaço da Investigação .....	84
4.4 A Comunidade Escolar: as Famílias dos Alunos do Nono Ano .....	89
4.5 Os Contextos da Experiência Dialógica .....	90
4.6 As Características dos Sujeitos de Diálogo Entrevistados .....	91

4.7 Diálogo Com os Sujeitos da Investigação.....	98
4.7.1 Diálogo Com Gestores .....	99
4.7.2 Diálogo Com os Professores.....	118
4.7.3 Diálogo Com as Famílias .....	131
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: SOBRE DIÁLOGOS INACABADOS ENTRE ESCOLA E FAMÍLIAS.....</b>	<b>141</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICE – O Roteiro de Perguntas das Entrevistas.....</b>	<b>151</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ao comprometer-se dialeticamente com as mudanças sociais apresentam-se aos gestores, professores e famílias, desafios e possibilidades de ao dialogar, instaurar a cidadania ativa e uma práxis ético-política transformadora. Diante da corrupção descoberta nos últimos tempos aqui no Brasil, principalmente na relação entre o capital burguês e instituições estatais, respira-se, a meu ver, num ambiente favorável ao comprometimento do povo nos rumos das suas decisões políticas, fazendo-se então necessário a construção de um processo dialógico que implante mudanças a partir de contextos concretos, ou seja, que se desenvolva uma educação dialógica na relação entre escola e famílias.

De frente a este cenário que procuro compreender o comprometimento que ocorre com a construção do diálogo entre escola e famílias. Convém não esquecer a postura de respeito assumida diante dos saberes que ambas produzem na relação dos sujeitos situados dentro de suas estruturas. É útil ressaltar também que ao se desenvolverem os saberes, “não se pode afirmar que haja um que seja melhor em relação a outro.” (GUARESCHI, 2013, p. 147).

Isso leva a um ponto central que desenvolvi no processo investigativo, isto é, a compreensão da realidade dialógica criada pela relação entre escola e famílias tecida em um profundo e humilde respeito aos sujeitos que se apresentaram como construtores do saber, considerando as marcas contextuais trazidas e pronunciadas dialogicamente principalmente durante as entrevistas.

Disso decorre que este trabalho foi gerado a partir de um fenômeno fundamental da vida humana: o diálogo. Vale ressaltar que o diálogo por se tratar de uma realidade que possibilita às pessoas envolverem-se na comunicação relacional dentro da sociedade configura-se historicamente e naturalmente como fenômeno complexo e dinâmico. A perspectiva assumida, porém, descarta a dicotomia sujeito-objeto, ou seja, a consideração da relação dialógica em si mesma destituída do contexto histórico e político onde ela acontece.

Ver a realidade como história contextualizada e conscientizada em processos de diálogo que geram transformação da vida humana para melhor é o fio que dá coesão aos questionamentos, às respostas procuradas na investigação e à abordagem dialético-fenomenológica das experiências vivenciais com pessoas nos

mais variados contextos educacionais e de maneira específica na escola e nas famílias dos estudantes.

Fica evidenciado que iniciei os estudos sobre a questão da relação dialógica entre um eu e um tu, entre os anos de 2003-2005 em Santa Catarina, durante a graduação em filosofia, quando escrevi a monografia com o seguinte título: A relação de intersubjetividade em Martin Buber. No entanto, os horizontes se alargaram depois que assumi a perspectiva teórico-crítica de Paulo Freire, concebendo que o diálogo é a imersão no mundo para transformá-lo e que nesta transformação refletida e praticada de fato o conhecimento é gerado.

Ao tratar o diálogo não como objeto em si, como faria uma abordagem idealista dicotomizada, mas como fenômeno dialético na geração do conhecimento e da história, procurei dar um passo importante ao percebê-lo e compreendê-lo concretamente nas relações que intercorrem entre escola e famílias de estudantes que participam do processo formal de educação, ou seja, pude observá-lo dentro de um processo histórico em pleno desenvolvimento.

Em relação ao referencial teórico assumi a visão de educação como processo dialógico, não apenas na relação entre professor e aluno dentro da sala de aula, pressupondo esta relação e a fim de melhorá-la qualitativamente, a educação é encarada na sua dinâmica pedagógica e política. Paulo Freire, portanto, é o fundamento das discussões da compreensão da relação que a escola estabelece como diálogo e suas características, com as famílias que compõem o bairro onde ela se situa e a teia de relações intersubjetivas que nela encontram.

O passo mais importante para concretização da pesquisa começou no ano de 2012 quando fui morar no município de Jaciara no Estado do Mato Grosso. Esta imersão cidadã na realidade, na vida e nos contextos individuais e coletivos contribuiu na percepção dos problemas que assolam os habitantes das zonas periféricas da cidade, entre eles a pobreza, a prostituição e o elevado número de jovens usuários de drogas.

Buscando refletir sobre os desafios e possibilidades para que o diálogo entre escola e famílias aconteça, escolhi a escola Magda Ivana, no Município de Jaciara. Situada na periferia mais pobre da cidade e rodeada por vários problemas de cunho social, esta escola pública, por outro lado, tem procurado estabelecer uma abertura

às famílias de seus alunos, visando a mudança pelo envolvimento das famílias no processo educativo.

Uma primeira constatação é que o número dos estudantes incentivados pelas famílias a estudarem e de fato são acompanhados por professores na escola, dificilmente se envolvem nos problemas elencados antes. Isso corrobora que a escola e as famílias são as instituições basilares na educação do ser humano e fornece a viabilidade de elaborar a questão que rege a busca de respostas que serão apresentadas ao longo da pesquisa.

Para que a investigação pudesse ter início e se realizasse dinamicamente, parti do seguinte problema: como acontece concretamente o diálogo entre escola e famílias? A partir desta questão central foi traçado também o objetivo principal da pesquisa que é compreender e investigar a respeito dos desafios e possibilidades na visão dos gestores, professores e famílias, para que o diálogo na perspectiva de educação libertadora freiriana possa acontecer. Neste sentido procurou-se observar as iniciativas que decorrem da escola e das famílias para que o diálogo seja realizado. A partir do referencial teórico, foi possível também, dialogar sobre a abertura à participação das famílias na escola e a respeito do diálogo gerador das transformações das práticas educativas e que propicia uma participação mais consciente em questões pedagógico-políticas.

Por que assumi a perspectiva qualitativa dialética crítica fenomenológica humanista e dialógica progressista, valorizando os aspectos da pessoa construindo-se com as outras na ação que elas realizam e na reflexão das vivências, priorizei os encontros dialogais participativos com as pessoas, para concretização do processo de pesquisa.

Os dados foram colhidos em vários contextos, ou seja, na Secretaria de Educação do Município, na escola e nas famílias, seguindo a perspectiva freiriana, foram construídos pela observação, anotações, gravações, experiências variadas de relação e principalmente pelo diálogo entre o pesquisador e os sujeitos.

A questão problema só pôde ganhar conteúdo por que houve esta possibilidade histórica de encontrar-se e dialogar com pessoas interligadas por relações familiares, educacionais, pedagógicas, geográficas, culturais, interpessoais, históricas, epistemológicas, políticas e sociais.

Fundamentar o diálogo entre escola e famílias, como criação dialética da esperança, do amor, da humildade, da fé, em busca do pensar crítico, superando a separação sujeitos-sujeitos, sujeitos-mundo, numa construção cidadã, ética e sabendo que é pela qualidade dialógica da relação entre escola e famílias que o mundo de fato vai à mudança, justificam a relevância, acadêmica, social, pedagógica e política desta investigação.

A estrutura do trabalho foi organizada a partir de três capítulos articulados e distribuídos da seguinte forma: no primeiro capítulo sobre a questão metodológica trago a justificativa da escolha do método dialético crítico e fenomenológico, relacionando-a com a opção de Freire, que também assumiu essa perspectiva na sua criação epistemológica e na sua práxis. Abordo logo em seguida os procedimentos da pesquisa e procuro apresentar os sujeitos que compõe o quadro da investigação. Apresento também quais instrumentos e procedimentos foram empregados para coleta de dados.

O segundo capítulo é o fundamento teórico da pesquisa. Procurei trazer num primeiro momento, através de um levantamento de obras de autores que dialogam com Paulo Freire e a organização do material bibliográfico, quais são as principais características do diálogo a serem propostas como possibilidades de construção da relação entre escolas e famílias. Em um segundo momento apresento uma visão de educação dialógica entre escola e famílias como concretização da cidadania.

No terceiro capítulo apresento a análise dos dados. Quatro temáticas principais foram consideradas na sua interconexão com os contextos da Secretaria Municipal de Educação, escola e famílias onde os dados foram recolhidos. A partir do diálogo com gestores, professores, mães e pais, foram criados os seguintes eixos de análise: 1) a existência de um projeto de formação para famílias na escola como política de inclusão cidadã; 2) as iniciativas e possibilidades que existem na escola para aproximação dialógica das famílias; 3) as dificuldades para que o diálogo entre escola e família possa acontecer; 4) e sobre quais problemas dialogam escola e famílias. É importante lembrar que a análise interpretativa reflexiva crítica deste capítulo aponta para os desafios e possibilidades da construção do diálogo entre escola e famílias.

## 2 QUESTÃO METODOLÓGICA

Saber por onde começar a pesquisar para compreender o fenômeno humano no seu contexto e complexidade, numa perspectiva qualitativa, requer dedicação pessoal, rigor metódico e abertura ao diálogo com quem já trilhou o árduo, mas enriquecedor caminho da construção do conhecimento e a capacidade de aceitar as possibilidades de ao nos transformar, mudar também as condições materiais e históricas da vida humana onde ela é vivida em sociedade.

Para a construção metodológica tomou-se como referência principalmente Paulo Freire (2011; 2009; 2014a/b; 2015a/b); Outros autores importantes foram: Marx (2013), Husserl (2002; 2012; 2013), Guareschi (1996), Streck (2003). Estes pensadores pesquisados no processo de construção do saber metodológico ensinaram, juntamente com o orientador, a importância de ter clareza sobre o ponto inicial de onde partir na vereda de pesquisador.

As experiências de relações dialógicas, encontros formais, não formais, informais e pessoais com estudantes e docentes do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Mato Grosso *campus* de Rondonópolis, contribuíram para o processo de conscientização do pesquisador a respeito dos problemas que principalmente as classes populares enfrentam para obterem educação de qualidade.

Paulo Freire ajudou na conscientização progressiva a respeito das opressões e exclusões sociais determinadas principalmente pelos sistemas: econômico e político. A partir disso foram sendo tecidos diálogos com pessoas (gestores, estudantes, docentes, pais, mães) componentes do quadro de sujeitos da pesquisa e foi sendo constatado que estamos sendo humanos, numa ordem fabricada e pensada arditosamente para contribuir com a concentração das “riquezas” - não somente materiais - de toda a humanidade nas mãos de poucos seletos privilegiados.

Amparando-se no método fenomenológico foi gestada a percepção dos problemas que assolam a sociedade humana e crescendo o leque de problemáticas que podem ser apresentadas nas seguintes inquietações: quais pessoas, lugares, palavras, conceitos, marcas e desafios permanecem de forma latente na composição da subjetividade? Quais elementos contribuem para formar o pensar

crítico? De onde é preciso partir para se construir dialeticamente o conhecimento? Reflexivamente e historicamente quais descrições são possíveis sobre o complexo fenômeno educativo numa perspectiva de diálogo entre escola e as famílias? As respostas a estas questões não estão circunscritas somente à análise positivista ou em construções idealistas *a priori*, por isso a realidade foi tratada dialética e fenomenologicamente.

Ao se dizer que as transformações acontecem pelo diálogo entre humanos pensantes e atuantes, mesmo que se encontrem numa ordem social injusta, pode-se afirmar também, que o inacabamento como categoria dinâmica proposta por Freire, constitui a força que cria novas possibilidades e gera uma nova maneira de ser, atenta ao que está acontecendo no mundo globalizado e sendo dialogado entre os sujeitos temas que ampliam a constituição relacional de uns com os outros.

A percepção e descrição do processo dialógico dinâmico de conscientização para construção da educação como prática da liberdade, no entanto, não foi elaborada fecundamente no período escolar e nem mesmo, assumiu forma clara, durante os anos em que o pesquisador decorava pensamentos de filósofos na graduação em filosofia.

Pouco instigado e interessado, pois, preso às malhas restritivas da concepção de pesquisa bibliográfica positivista, permaneceu indiferente ao caminho de busca epistemológica qualitativa e não percebeu a vastidão dos horizontes potenciais da construção de saberes, quando é possível o comprometimento com as lutas sociais, pedagógicas, políticas e populares.

Por muito tempo prosseguiu na “escola da vida”, copiando, reproduzindo tudo, sem contestação, crítica, sem nem mesmo balbuciar uma tímida indignação filosófica: por quê? Pairavam dúvidas, sobre o que era transmitido aos alunos sentados naquelas carteiras, sufocadas, porém, pela prática de ensino autoritária dos conteúdos e antidialógica.

Mas a realidade inacabada dinâmica é a prova de que o mundo muda, que a sociedade de hoje não é a mesma de ontem nem será a mesma amanhã e o fluxo das transformações antropológicas e culturais se direcionam rumo ao futuro que pode ser problematizado. Neste sentido afirma Freire (2014b, p. 64-65) que

a desproblematização do futuro numa compreensão mecanicista da história, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou

à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança. É que, na inteligência mecanicista, portanto determinista da história o futuro é já sabido. A luta por um futuro já conhecido *a priori* prescinde da esperança. A desproblematização do futuro, não importa em nome de que, é uma ruptura com a natureza humana, social e historicamente constituindo-se.

Os seres humanos esperam um futuro melhor e constituem-se nas relações em lugares geográficos determinados, mas os transcendem por sua capacidade de diálogo problematizador, pela construção de ideias e produtos, e neste processo são envolvidos, ao mesmo tempo em que se envolvem em propostas, metas e objetivos, desenhando configurações grupais e sociais que os levam a progredir.

A metodologia desta pesquisa não está respaldada nas fórmulas rigorosamente e definitivamente fechadas em si mesmas ou modalidades meta-históricas de construção do conhecimento, mas sobre a complexidade da história do fenômeno humano. Ao mesmo tempo em que são considerados fenomenologicamente os problemas e possíveis soluções à questão dos desafios ao diálogo na realidade vivida e concreta da existência pessoal e comunitária dos seres humanos em diálogo, emprega-se também o método dialético crítico na abordagem dos fenômenos sociais e na proposta de construção do conhecimento ético transformador.

Como precedentemente foi afirmado, com Freire a questão da dinamicidade da história, a realidade humana dialógica também é considerada em sua descrição como fenômeno em movimento e não como simples objeto estático. Assim, o espaço contextual social, escolar e familiar são tomados como fundamentos de onde partir. É aceita teoricamente a síntese feita por Paulo Freire entre a fenomenologia da existência humana e o método histórico dialético crítico, como base que forja a metodologia desta dissertação.

Os processos metodológicos foram desenvolvidos com rigor filosófico-científico. Numa perspectiva qualitativa dialético-fenomenológica foi pesquisada a realidade dos sujeitos nos seguintes ambientes: contexto de secretaria municipal de ensino, contexto escolar e contexto familiar, na fala dialogada com os gestores, docentes e famílias, identificando as resistências, desafios, contraposições, contradições, concepções, possibilidades, atitudes, iniciativas e projetos que giram em torno da construção do diálogo.

Foram anotadas num caderno de campo as críticas feitas aos processos de aplicação das políticas públicas educacionais e limites impostos à educação e ao diálogo entre professores, gestores, pais, mães e responsáveis dos estudantes do nono ano do ensino fundamental da escola onde estão matriculados.

No campo da educação nota-se a tentativa de superação da lacuna deixada pela pouca elaboração de políticas que incentivam a relação entre a escola e as famílias. Através da processualização de atividades e atitudes têm-se buscado a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes, pela participação dialógica e atuante das famílias na escola e de ambas no mútuo envolvimento na educação integral e cidadã dos jovens.

Mas para haver educação na perspectiva dialógica é necessário ainda, desatar os “nós” que dão coesão quase pétrea à complexa rede de interesses e ideologias antidialógicas, autoritárias e opressivas. De certo modo, elas tentam se perpetuar no sistema educacional e perpassam as relações pessoais e institucionais. É pelo diálogo, portanto, que surge a possibilidade de construir uma escola aberta às iniciativas populares, cidadãs, no respeito às iniciativas de participação das famílias e docentes tendo em vista a transformação do *status quo*.

A escola e as famílias pelo diálogo em busca de mudanças podem se unir ainda mais em esforços locais e marcharem revolucionariamente rumo à denúncia e anúncio de perspectivas educacionais cidadãs, porque “os homens são seres do “quefazer” e exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo.” (FREIRE, 2011, p. 167).

A compreensão do diálogo entre escola e famílias, pode acontecer a partir da abordagem dialética crítica da realidade “dura e crua” que cerca a vida dos gestores, pais, mães, responsáveis, professores e estudantes, resignando-os cruelmente e servilmente aos ditames opressores.

Como já foi argumentado, o primeiro passo da abordagem metodológica da realidade humana educacional na realização deste processo investigativo, aconteceu a partir do despertar para conscientização, segundo Freire (2009), de que não estamos simplesmente no mundo, mas que somos com ele, sendo juntos entre seres humanos buscadores de sentido para vida.

A verdadeira busca é sabedora da dominação dilatada pelas elites econômicas e políticas, mas também é capaz de compreender a realidade humana

como fenômeno em sua essência, no intuito de constituir mudanças, respaldando-se na dialética histórica crítica e na fenomenologia, para resultar em um saber humano rigoroso e transformador do mundo.

A rigorosidade metodológica científico-filosófica foi buscada intencionalmente na tentativa de superação da dicotomia das abordagens que priorizam somente o sujeito ou somente o objeto, o homem ou o mundo. Como afirma Freire (2011, p. 51),

a objetividade dicotomizada da subjetividade, a negação desta na análise da realidade ou na ação sobre ela, é *objetivismo*. Da mesma forma, a negação da objetividade, na análise como na ação, conduzindo ao subjetivismo que se alonga em posições solipsistas, nega a ação mesma, por negar a realidade objetiva, desde que essa passa a ser criação da consciência.

A construção de conhecimento nesta pesquisa abandonou abordagens de cunho estritamente idealistas em relação à realidade tematizada, pois predicam o objeto destituído de contexto material. Também não pode ser afirmadas possibilidades de compreensão do fenômeno em posições estritamente materialistas destituídas da subjetividade do sujeito histórico.

Incorrer em uma dessas abordagens é cair na alienação do sujeito de si mesmo ou da realidade das relações humanas e da vida social. Assume-se, por isso, nesta pesquisa, o método histórico dialético, pois “em Marx, como em nenhum pensador crítico, realista, jamais se encontrará esta dicotomia. O que Marx criticou, e cientificamente destruiu, não foi a subjetividade, mas o subjetivismo, o psicologismo.” (FREIRE, 2011, p. 51). Neste sentido, superando-se a dicotomia, é possível uma análise processual da realidade, evidenciando as leis que regem o início e o desenvolvimento do fenômeno humano. (GADOTTI, 2012).

Ao aproximar-se gradualmente da escola, da secretaria de educação do município, das famílias, professores, gestores, pais, mães e responsáveis dos estudantes e das pessoas envolvidas no processo educativo dos alunos do nono ano e em geral de questões que se ligam à sociedade que eles compõem, especificamente, do diálogo que interprendem, foi possível gestar a conscientização de que “através do método dialético o fenômeno ou a coisa estudada deverá apresentar-se ao leitor de tal forma que ele o apreenda em sua totalidade. Para isso

são necessárias aproximações sucessivas e cada vez mais abrangentes.” (GADOTTI, 2012, p. 33).

Outro ponto importante que orienta metodologicamente a pesquisa é a consciência de complementariedade fecunda entre o método histórico dialético crítico e a fenomenologia. Na perspectiva de que utopicamente pode ser produzido conhecimento considerando o contexto escolar, as famílias e a comunidade, as categorias fenomenológicas contribuem como método capaz de descrever experiências intencionalmente realizadas e a educação na sua “abertura às múltiplas dimensões do real; ao mundo humano, mundo do trabalho, do lazer, da arte, da ciência, da família, da religião, da política, da cultura”. (PEIXOTO, 2011, p. 157).

O fenômeno principal que possibilita análises críticas profundas, para transformação e gera a intenção de continuar no processo de construção pronunciante de um mundo melhor, é a vida humana fragilizada, oprimida, indignificada em nome de interesses particulares, sejam eles teóricos ou ideológicos neoliberais, mas essa vida é também potencialmente capaz de aportar na construção ativa da cidadania pelo diálogo histórico crítico.

Educar dialogicamente quem está sendo no mundo, em contextos variados, transforma a sociedade, ao mesmo tempo em que intencionalmente une os sujeitos numa conscientização ética praxiológica de luta por outro mundo possível. Este primeiro tópico foi gerado a partir da perspectiva histórica crítica dialética das experiências vitais humanas, descritas de acordo com a metodologia fenomenológica.

## **2.1 Abordagem dialética-fenomenológica**

Para melhor compreender a realidade pesquisada entende-se que “quantidade e qualidade são categorias que permitem analisar a realidade física, natural, humana e social das pessoas vivendo em sociedade.” (CARVALHO, 2005, p. 28). Com esta visão complementar entre qualidade e quantidade, toma-se como referência teórica na compreensão do fenômeno dialógico educativo o educador brasileiro Paulo Freire.

Na compreensão da realidade foram assumidos os métodos: histórico dialético crítico e fenomenológico numa perspectiva de síntese realizada por Paulo

Freire. Isso se refletiu na formulação do roteiro das perguntas e muito mais ainda quando aconteceu a entrada no campo de pesquisa.

No pensamento dialético filosófico de Hegel e Marx, sobre o qual a obra de Freire também encontra suas raízes epistemológicas, fundamenta-se a compreensão da sociedade na qual o diálogo entre a escola e as famílias acontece como fenômeno intrínseco às práticas educativas numa concepção cidadã.

Ressalta-se que esta opção está amparada na relevância da dialética, a começar no contexto da Grécia Antiga, onde filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles, se deparam com questões dialéticas relacionadas à identificação das contrariedades lógicas discursivas. Na Idade Média a dialética, colocada diante da Teologia oficial eclesiástica, foi condenada ao desprezo pelo caráter dinâmico da abordagem da realidade. Ela oferecia à consciência popular a percepção das potencialidades de transformação da ordem social dominante, possibilitando criar valores e conceitos, instigando mudanças das instituições consolidadas.

Sabe-se que “a concepção dialética da história oposta à concepção metafísica da Idade Média, começa a criar forma como o filósofo social e pedagogo suíço Jean-Jacques Rousseau.” (GADOTTI, 2012, p. 16). Rousseau concebia a liberdade humana no condicionamento imposto pela sociedade, desta forma aquilo que uma classe realiza num determinado tempo e lugar a partir dos próprios interesses, acarreta em benefícios ou não aos indivíduos que compõem o todo social.

Porém, é com Hegel e Marx que a dialética adquiriu importância nos debates filosóficos, sendo pensada de maneira distinta por esses dois filósofos. Em Hegel a dialética “é o momento negativo de toda realidade, aquilo que tem a possibilidade de não ser, de negar-se a si mesma.” (GADOTTI, 2012, p. 16). É importante frisar que o entendimento da realidade feita por Hegel concebe que “a ideia, a razão é o próprio mundo que evolui, muda, progride, é a história.” (GADOTTI, 2012, p. 16).

O ponto de partida para construção do conhecimento e compreensão da realidade de Marx é diferente, tomando a realidade material dinâmica na sua história social. Segundo Gadotti (2012, p. 17) “é apenas com Marx e Engels que a dialética adquire um status filosófico (o materialismo dialético) e científico (o materialismo histórico)”.

É encontrada na matriz dialética do “pensamento de Hegel, o expoente máximo do idealismo, e no pensamento de Marx ligado ao materialismo, duas importantes raízes epistemológicas de Freire”. (BRUTSCHER, 2005, p. 27).

O método dialético freiriano ensina que a construção do conhecimento novo, acontece pela correta compreensão da relação entre sujeito-objeto e sujeito-sujeito, devendo ser evitadas as dicotomias entre estes polos, o que incorreria no erro de conceber a ação dos seres humanos de forma separada do mundo ou independentemente dos sujeitos de relação à qual a ação é endereçada.

Partindo desse pressuposto, em se tratando da pesquisa qualitativa é necessário evitar o risco de cair num objetivismo estéril ou no subjetivismo solipsista. A dicotomia entre objetividade e subjetividade pode ser superada por uma escolha que não aceite como fundamento “nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade.” (FREIRE, 2011, p. 51).

A verdadeira relação dialógica intersubjetiva transformadora, compreendida como fenômeno humano, encontra-se na consciência de que

é como homem que os oprimidos têm de lutar e não como ‘coisas’. É precisamente porque reduzidos a quase ‘coisas’, na relação de opressão em que estão, que se encontram destruídos. Para reconstruir-se é importante que ultrapassem o estado de quase ‘coisas’. Não podem comparecer à luta como quase ‘coisas’ para depois serem homens. É radical esta exigência. A ultrapassagem deste estado, em que se destroem, para o de homens, em que reconstroem, não é *a posteriori*. A luta por reconstrução começa no autorreconhecimento dos homens destruídos. (FREIRE, 2011, p. 76).

Homens e mulheres, famílias e professores reconstroem-se se possibilitarem a si mesmos serem no mundo, em constante diálogo entre sujeitos, excluindo as formas que os enquadram como coisas manipuláveis.

Os intelectuais podem contribuir se ajudarem na percepção de que o contexto está prenhe de elementos viáveis de transformação pela reflexão e ação, numa metodologia crítica aos condicionamentos que prendem a educação e a vida humana na aceitação passiva do *status quo*.

A investigação com as famílias e na escola esclarece a percepção de que a qualidade da vida humana e das transformações sociais depende da educação pensada pedagogicamente sobre bases dialéticas e dialógicas. É por isso que Paulo

Freire (2011) critica as relações entre educador e educando na escola quando são relações fundamentalmente “narradoras, dissertadoras”. (FREIRE, 2011, p. 79)

Esta crítica deve ser estendida às relações entre as famílias e a escola. Na maioria dos casos, não se reconhecem reciprocamente e não oportunizam entre si o diálogo aproveitando-o para criarem novos saberes; as famílias e escola todos os dias têm a chance de construir uma concreta percepção da realidade onde estão, libertando-se das correntes e das malhas do sistema ideológico opressor vigente.

Por isso que, para tecer o processo investigativo, foi assumido como base direcional, a potencialidade transformadora dos sujeitos capazes de dialogar e agir em função da humanização no contexto histórico social onde a vida deles está acontecendo. Neste sentido a escola e as famílias são percebidas como contextos vitais imprescindíveis no processo educativo dos jovens, tendentes à geração da autonomia pela própria construção do projeto participativo dialógico.

Considerando o método fenomenológico na abordagem da relação dialógica entre escola e as famílias, tem-se como objetivo trazer à consciência, o diálogo que acontece entre estas instituições representadas nas equipes de apoio compostas por gestores, professores, pais, mães, responsáveis e estudantes, admitindo que “se os homens são seres de busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a ‘educação bancária’ pretende mantê-los e engajar-se na luta por uma libertação.” (FREIRE, 2011, p. 86).

Conhecer a natureza específica do diálogo que está acontecendo, traz benefícios para ambas as instituições e naturalmente para educação dos jovens, pois amparados integralmente pelo envolvimento responsável e criativo dos pais, mães e professores com as questões educativas podem ir imprimindo um ritmo qualitativo nas relações que constituem a prática transformadora.

O diálogo é também o fenômeno humano em torno do qual se constituem, pessoas, atitudes, buscas, reflexões e análises, capazes de compor um todo coerente, propiciando compreensão e melhoria das práticas educativas e da vida familiar, escolar e social.

Ligado intrinsecamente à educação o diálogo é uma realidade indispensável à existência humana, pois além de abrir possibilidades de relação entre humanos, contribui para realização plena da vida. O diálogo ainda que individualizado na

constituição pessoal, não pode ser realizado e caminhar separado das determinações contextuais históricas e sociais nas quais é forjado.

A relação dialógica é sempre contextualizada, pois parte sempre de um sujeito histórico que experimenta quotidianamente as determinações condicionantes às suas ações, seja por suas próprias limitações, seja por aquelas impostas pelo grupo. Ninguém pode viver separado do todo social tentando idealizar as famílias e uma escola desligada do tempo e da história. Por isso a pesquisa toma como referência as instituições de apoio, as famílias e professores dos estudantes de uma escola da rede municipal de ensino de Jaciara no estado do Mato Grosso.

De acordo com o método dialético e com a fenomenologia, são problematizados numa perspectiva de pesquisa qualitativa, as concepções e práticas educativas que visam a aproximação dialógica entre escola e famílias, construindo-se metodologicamente o conhecimento a partir da realidade histórica e social contextualizada na qual se inserem através do fenômeno humano do diálogo que constroem dinamicamente.

## **2.2 Diálogo entre escola e famílias**

No universo educativo percebe-se o quanto as famílias e a escola são basilares para vida e o desenvolvimento do ser humano na sua integralidade e na sua sociabilidade.

Ao revisitar a consciência histórica reflexivamente, o pesquisador percebeu que durante os anos de estudos na escola pública estadual no Paraná, os pais eram, de vez em quando, convidados para reuniões e encontros com educadores na escola. Porém, nunca foi alimentado interesse em descobrir sobre que bases acontecia e se de fato acontecia diálogo.

Pode ser que cronologicamente dê a entender que esteja sendo falado de épocas diferentes entre o passado na consciência subjetiva do pesquisador e a realidade dos contextos: escola e famílias dos dias de hoje.

Então vale lembrar, que a busca aqui feita, não estabelece um paralelo histórico entre o que era vivido especificamente pelo pesquisador e a realidade concreta das famílias e de cada escola hoje, mas estabelece uma continuidade temática do que é essencial ao ser humano em todas as épocas, ou seja, o diálogo.

E pode ser dito mais. Com Paulo Freire descobre-se que o diálogo é construído entre homens mediatizados pelo mundo, na busca de superar pela transformação as dominações denunciadas principalmente por Marx.

Explicado o porquê de revisitar na consciência subjetiva histórica e nela encontrar a continuidade da temática sobre o diálogo entre famílias e ambiente escolar formativo, mesmo que em épocas diferentes, foi desenvolvido também metodologicamente o percurso sobre a relação dialógica entre escola e famílias, considerando um quadro moldurado por inquietações, estas foram ganhando força conforme o imiscuir-se do pesquisador na realidade das relações educativas.

Dois autores, Silva e Stoer, foram importantes para delinear os questionamentos da investigação. Eles afirmam que em se tratando do diálogo de pais e professores “estamos perante uma relação tradicionalmente pouco problematizada. E, no entanto, bastaria ouvir o que pais e professores dizem, por vezes, uns dos outros... Estamos perante uma relação que suscita inúmeras questões.” (SILVA; STOER 2005, p. 13). De acordo com esta ideia, dá pra perceber que quando alguém se coloca em atitude de escuta é por que outra pessoa está pronunciando palavras num discurso e o mais interessante é que os autores falam de pais e professores, sujeitos centrais nesta pesquisa.

Sobre a relação dialógica de pais, gestores e professores, cabe então perguntar: se pais, professores e gestores dizem palavras uns dos outros, qual é o conteúdo destes dizeres? São construídos dialogicamente? Quais espaços e contextos são envolvidos neste dizer recíproco?

São inquietações que apresentam vários desafios, a começar pelo termo de base sobre o qual construir a reciprocidade dialógica entre escola e famílias. Mas apresentam também inúmeras possibilidades de desenvolvimento de respostas a respeito do tema do diálogo entre escola e famílias.

Ao buscar respostas para estes questionamentos pretende-se contribuir com a melhoria qualitativa de participação conjunta de pais e professores na transformação da realidade onde estão localizadas escola e as famílias, bem como a conscientização dos elementos e situações concretas fundamentais ao diálogo profícuo que influencia no processo de ensino e aprendizagem dos jovens estudantes.

Metodologicamente a reflexão sobre a realidade do diálogo entre as famílias e a escola foi traçada, a partir de concepções, configurações e estruturas familiares e escolares (às vezes, tratadas preconceituosamente ou de maneira estereotipada, pela atribuição dos problemas da esfera educativa ou somente à escola por parte das famílias ou somente ao polo familiar por parte da escola), numa tentativa de esclarecer os pontos que mais afligem pais e principalmente os professores no seu trabalho educativo.

Entre as aflições mais frequentes dos professores apareceu o fato de que as famílias estariam “deixando que a escola eduque seus filhos, como se os pais vissem a escola como única responsável pela formação da criança e do jovem.” (CAETANO; YAEGASHI, 2014, p. 20). Essa postura pode determinar a instauração ou não do profícuo diálogo entre as instituições. Procede-se no esclarecimento pela pesquisa de quanto isso possa ser verificado como fator negativo na relação entre escola e famílias.

### **2.3 Procedimentos da pesquisa**

Ao delinear o quadro sistêmico da rede de ensino municipal de Jaciara, quantificando o número de escolas e estudantes matriculados nos estabelecimentos de ensino, foi possível definir qual unidade escolar constituiria o campo de pesquisa. Este quadro dos sistemas educacionais: estadual e municipal de Jacira /MT, será apresentado no capítulo de análise de dados.

O passo sucessivo para o desenvolvimento da pesquisa aconteceu pela seleção da unidade escolar. O critério principal foi a sua localização na zona periférica e pobre da cidade. Ruas sem asfalto, poeira intensa na época de estiagem; muita lama na época das chuvas, um lixão ao lado da escola, bem como a construção de trezentas e cinquenta novas casas populares no entorno da escola e o alto índice de violência e prostituição, constituíram outros fatores, o motivo de interesse para investigação.

Como é uma escola da rede municipal, foi elaborado o pedido de permissão para a realização da pesquisa junto à secretaria municipal de ensino. Aceito o pedido pelo secretário de educação, procedeu-se em seguida, a um encontro com o corpo gestor da escola, onde foram delineados os procedimentos que seriam

realizados com os professores, com as famílias e os próprios gestores. Houve aceitação livre de todos os envolvidos, confirmado no preenchimento e assinatura do termo de livre e esclarecido, onde constava a explicação dos objetivos quanto ao tema da pesquisa e quais procedimentos seriam adotados para coleta de dados.

Fato interessante que ao se realizar o pedido de permissão para realização da pesquisa, junto à secretaria municipal de ensino, foi sugerida pelo secretário de educação que as entrevistas acontecessem também naquele ambiente. Acatada a sugestão pelo pesquisador, considerando que o corpo gestor da secretaria municipal é bastante numeroso, foram selecionados para participarem da pesquisa: o próprio secretário de educação, pela visão abrangente que possui de todo o sistema educativo do município e a coordenadora pedagógica do ensino fundamental do município, por trabalhar diretamente com as questões políticas-pedagógicas que envolve os alunos do nono ano e com o corpo gestor pedagógico da escola escolhida na investigação.

Além da equipe de apoio da secretaria municipal, foram entrevistados os seguintes gestores da escola: diretor, coordenadora pedagógica e duas secretárias. O corpo docente foi o mais relutante em participar, mesmo assim das sete professoras que compõem o quadro profissional de educadores da escola, cinco aceitaram participar. Não houve desistência de participantes do corpo gestor e docente.

O convite às famílias para participarem da pesquisa foi realizado numa reunião de pais dos alunos do nono ano convocada pela coordenação pedagógica da escola com a presença do pesquisador. Estavam presentes três pais e sete mães. Foi dito pela coordenadora pedagógica e confirmado em seguida pelo diretor que a presença do pesquisador era muito importante para a escola, pois este traria uma devolutiva e assim poderia ser aproveitada para realizar mudanças na escola com a intenção de melhorar a educação dos alunos.

Houve imediatamente após a fala da coordenadora pedagógica e do diretor a adesão de cinco famílias representadas por sete mães e dois pais. Os membros das demais famílias disseram que iriam pensar sobre a possível participação. No decorrer do processo de investigação duas mães e um pai desistiram de participar por motivos de trabalho. Foram entrevistados os pais e mães dos estudantes em horário pré-definido com os participantes.

Os integrantes da secretaria municipal de educação, corpo gestor e docente da escola pública de ensino e as famílias formadas por pais e mães dos estudantes do nono ano do ensino fundamental compõem o quadro geral de sujeitos. Foram desenvolvidos os seguintes procedimentos de pesquisa: definição da unidade escolar, fundamentação teórica bibliográfica e entrevistas dialogadas a partir de um roteiro de perguntas gravadas em áudio. Com a entrada no campo de pesquisa foi possível a coleta de dados dialogando com os membros destas instituições.

Estes procedimentos trouxeram à consciência o fenômeno dialógico que intercorre entre as famílias e escola nas relações de participação dos pais na escola, nas decisões que dizem respeito aos estudantes do nono ano e execução das políticas educacionais, a partir dos dados concretos da produção das formas existenciais dos atores envolvidos.

Não foram excluídos da investigação outros temas relacionados à educação e o contexto social onde é tecida a relação dialógica entre as famílias e escola. Procurou-se descobrir quais as concepções que o diretor, a coordenadora pedagógica, gestores da secretaria municipal de educação, professores, pais, mães e responsáveis dos estudantes do nono ano, têm da participação, diálogo e colaboração das famílias com a escola no processo educativo de ensino e aprendizagem de qualidade dos alunos e na transformação das condições de injustiça locais.

Outra importante decisão para proceder no processo investigativo aconteceu na definição da bibliografia que pautou a compreensão da realidade empírica. Isso ajudou o pesquisador na realização do enquadramento teórico do fenômeno do diálogo.

É importante dizer que no decorrer do processo de pesquisa muitos outros temas foram aparecendo nas falas dos entrevistados, entre eles: o desinteresse dos pais e responsáveis dos estudantes nas atividades propostas pela escola, a evasão escolar dos estudantes, a progressão assistida e ciclo de formação humana, a organização do ano escolar, a análise de índices governamentais, a formação de professores e os projetos realizados pela escola e pela secretaria de educação do município para que possa acontecer a participação dos pais no acompanhamento dos filhos e nas questões da escola. É bom lembrar que as temáticas serão

consideradas na medida em que apareçam relacionadas com os objetivos da investigação.

## **2.4 Sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos que compuseram o quadro geral de participantes da pesquisa foram escolhidos seguindo os seguintes critérios: serem gestores, docentes e famílias compostas de pais e mães biológicos de alunos do nono ano de uma escola pública da rede municipal de ensino e que fosse uma escola localizada na periferia do município de Jaciara/MT.

Outros critérios foram: a aceitação livre dos gestores, docentes e famílias, a permissão de gravar em áudio os diálogos e a colaboração por meio de respostas orais a um conjunto de perguntas a respeito do diálogo entre escola e as famílias. A todos foram devidamente explicadas por parte do pesquisador: a temática e os objetivos a serem alcançados pela pesquisa. Foi garantida a preservação das identidades e assegurada a não revelação dos nomes de quem foi entrevistado.

O fundamento de escolha dos sujeitos, segundo os critérios apresentados, encontra-se na ideia de que é preciso conhecer a realidade concebida e vivida a ser dialogada entre escola e as famílias, clareando quais elementos são importantes para inserção no ensino médio do aluno que está no nono ano do ensino fundamental.

Quanto às famílias foi considerado ainda outro elemento importante: a participação nas reuniões de pais e nas propostas desenvolvidas pela escola. Sabe-se que os alunos no nono ano se preparam para a formatura e precisam organizar este momento. Desta maneira os pais participam mais intensamente visando este objetivo. Isso possibilitou a colheita de dados em outros momentos, entre eles a preparação e realização de dois bazares na escola.

Inicialmente pensou-se em entrevistar somente pais e professores. Posteriormente percebeu-se que a participação da equipe pedagógica e gestora tanto da escola quanto da secretaria municipal de ensino têm uma grande importância na elaboração e aplicação de políticas pedagógicas que sejam mais abertas ao diálogo entre a escola e as famílias. Era necessário, portanto, ouvir as

vozes desses sujeitos para tecer um quadro geral de compreensão das perspectivas adotadas que incentivam a participação dialógica das famílias na escola.

## **2.5 Instrumentos e procedimentos da coleta de dados**

Para coleta de dados empíricos utilizaram-se dois instrumentos distintos. O primeiro instrumento, uma ficha preenchida pelo entrevistado no início da entrevista, tinha por objetivo delinear um perfil biográfico dos participantes, isso serviu para caracterizá-los. O segundo, um roteiro de questões elaborado com a colaboração do professor orientador Dr. Ademar de Lima Carvalho, tinha por objetivo facilitar e estimular o diálogo a respeito da temática definida no projeto de pesquisa. Este roteiro investigativo foi o principal instrumento de coleta de dados durante as entrevistas.

Na pesquisa em educação a entrevista é um dos principais instrumentos de coleta de dados. Sobre bases dialógicas e interacionais, esta técnica veio ao encontro dos objetivos da investigação. É preciso então esclarecer os motivos de sua escolha para construção metodológica da abordagem da realidade.

Segundo Lüdke (1986, p.33) é necessário “atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista.” Na interação existe uma exposição experiencial recíproca entre entrevistador e entrevistado que extrapola os restritos objetivos temáticos e metodológicos definidos anteriormente ao momento em que é realizada.

Em todos os depoimentos foi verificada esta sobrepujança, mesmo assim foi mantido o roteiro de perguntas elaborado precedentemente às entrevistas, porém, é importante lembrar que não houve supervalorização preponderante do seu uso e nem configurou-se como elemento limitador do diálogo e das expressões orais e gestuais dos entrevistados.

Foi mantido um profundo respeito ao entrevistado pelo exercício da escuta e observação dos silêncios e entonações da voz. Em muitos momentos foi necessário explicar o sentido da temática abordada, bem como estimular aprofundamentos sobre aspectos importantes da relação dialógica entre a escola e as famílias.

O fato de encontrar-se como pessoas, capazes de comunicação e verbalização de palavras e construir o diálogo possibilitou o rompimento de preconceitos e a tomada de consciência de problemas como: a indisciplina, a não

participação dos pais na escola e nos processos políticos pedagógicos, dificuldades de aprendizagem dos estudantes, as novas configurações familiares, a questão do incômodo causado pela poeira devido a ausência de asfalto onde está localizada a escola e do lixo ao seu entorno. Mas também foram percebidas possibilidades presentes em ambas as instituições – escola e as famílias – para construir a educação numa perspectiva participativa e trazer resoluções possíveis a esses problemas.

Grande quantidade de dados foram colhidos nas quinze entrevistas realizadas, corroborando o que diz Lüdke (1986, p. 34) “na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.”

## **2.6 Metodologia da análise de dados**

Ao proceder na análise de dados foram consideradas três fontes importantes: 1) o arquivo das gravações em áudio, 2) as anotações escritas em um caderno de campo pelo pesquisador durante as entrevistas registrando frases, intervalos, gestualidade, expressividade, entonações da voz, repetições, risos, sentimentos, concepções a respeito da temática pesquisada e 3) as transcrições escritas dos diálogos gravados em áudio.

Em um primeiro momento, as quinze entrevistas gravadas com gestores, docentes e famílias dos alunos do nono ano de uma escola da rede municipal de ensino foram ouvidas repetidas vezes. Após este processo de audição os diálogos foram transcritos e realizadas várias leituras do conteúdo de cada entrevista.

Em um segundo momento foram combinados os processos de leitura e escuta, evitando-se privilegiar aspectos presentes somente na leitura ou somente na escuta das gravações. Foi considerado o que alerta Rego (2003, p. 90) sobre esse “risco de privilegiar a leitura a ponto de renunciar a escuta, pois sabe-se que toda transcrição, mesmo bem feita, é uma interpretação, uma recriação, já que é uma representação de uma outra natureza.”

Ao comparar as anotações do caderno de campo, as gravações em áudio com os textos das transcrições, algumas correções foram necessárias e até mesmo pequenas adições para que as falas dos entrevistados se tornassem mais

compreensíveis, levando em conta momentos vividos nas entrevistas que ficaram registrados na memória do pesquisador. Neste sentido, também, foram excluídas do texto transcrito jargões, repetições de palavras, frases inconclusas e divagações que fugiram dos objetivos da temática abordada.

Ressalta-se que o objetivo da análise de dados não recai sobre o discurso dos entrevistados, mas orienta-se pelo sentido que a consciência do sujeito na sua intencionalidade atribui ao fenômeno do diálogo entre a escola e as famílias para concretização da transformação socioeducacional. O ponto central neste trabalho de análise foi a compreensão do sentido do conteúdo das experiências vividas, dos diálogos experienciados, rememorados, transcritos e analisados.

Para a organização de análise das entrevistas foi estabelecido uma ordem ligada às instituições e aos contextos onde foram sendo realizadas: na secretaria municipal de ensino, na escola e nas famílias, compreendidas como *lebenswelt*, que “ensina-nos a tomarmos o mundo da vida, que é o mundo da existência humana, como referência”. (PEIXOTO, 2011, p. 159).

Os relatos das entrevistas foram examinados na perspectiva do método dialético-crítico e fenomenológico, portanto, houve análise do sentido de ideias, conceitos, experiências pessoais, coletivas e concepções a respeito da construção do diálogo entre a escola e as famílias numa perspectiva transformadora.

O volume de dados colhidos nas entrevistas foi bastante significativo, por isso foi necessário criar três categorias contextuais de diálogo intersubjetivo para a análise dos dados, seguindo a perspectiva do *lebenswelt* da fenomenologia, sendo abordados: 1) o contexto das secretarias da escola e do município na voz dos gestores, 2) o contexto escolar na voz dos professores e 3) o contexto familiar na voz dos pais e mães dos alunos do nono ano.

O emprego da categoria contexto na elaboração da compreensão analítica dos dados segundo a dialética-crítica e fenomenológica justifica-se pelo fato de que ambas compreendem o ser humano e a sociedade não apenas como “corpo ou razão, social ou individual, razão ou emoção, sentidos ou intelecto, objetivo ou subjetivo, mas enquanto totalidade, valorizando todas as suas dimensões: corporais, intelectivas, sociais, emotivas, imaginativas.” (PEIXOTO, 2011, P. 157).

Desta maneira algumas partes dos depoimentos dos sujeitos incorporados à dissertação, foram intercaladas com comentários críticos feitos pelo pesquisador,

fundamentado na perspectiva teórica freiriana, buscando-se com isso, produzir possibilidades de compreensão da realidade do diálogo humano na sua composição complexa na relação entre escola e famílias. O sentido do diálogo entre a escola e as famílias foi se desvelando nas falas dos sujeitos que aceitaram a colaborar com a pesquisa, proporcionando dados que contribuem para formação de professores e a elaboração de políticas públicas educacionais de aproximação dialógica entre ambas as instituições.

### **3 PAULO FREIRE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

Este capítulo visa desenvolver a compreensão freiriana a respeito da educação como prática dialógica. Aborda as várias características que compõe o fenômeno do diálogo, numa perspectiva de crítica ao fatalismo histórico e opressivo, oferecendo um novo olhar no desenvolvimento sobre a questão da relação entre escola e famílias.

Como a pesquisa que está sendo desenvolvida se fundamenta na teoria e prática dialógica freiriana e na sua concepção de educação como prática de liberdade, a relação entre escola e famílias é investigada a partir das possibilidades de realizarem a transformação social, organizando-se autonomamente pela construção ética da cidadania.

O desenvolvimento do capítulo encontra sua direção no contexto histórico-antropológico do homem como ser capaz de expressar-se dialogicamente na relação intersubjetiva em função da mudança social. Antes de poder afirmar a relação entre escola e famílias, pressupõe-se que os sujeitos que constituem a base relacional, são impelidos a atuar pelas mais variadas concepções de educação em nível pessoal e social. Por isso o diálogo é visto como fenômeno indissociável da educação e como necessidade para formação do ser humano. Se não é possível uma reflexão sobre educação prescindindo do homem, também não é possível refletir e dizer quem é o ser humano excluindo o diálogo.

A prática educativa de Paulo Freire demonstrou que é possível traçar o outro projeto de sociedade a partir da educação como exercício de diálogo. Se somos seres de relação, esta acontece na pronúncia da palavra entre sujeitos que buscam a superação crítica da realidade opressora.

A fundamentação teórica desta dissertação encontra no pensamento de Freire uma possibilidade de unir ainda mais a escola e as famílias no diálogo em função da conscientização diante dos meios opressivos instaurados pelo sistema neoliberal e na formação do ser humano ético-cidadão.

#### **3.1 Aspectos importantes do pensamento Freiriano**

Paulo Freire é apresentado em diversas obras e autores pelo mundo afora. Sugere-se para maiores aprofundamentos sobre ele o excelente trabalho de Moacir

Gadotti.<sup>1</sup> O pensamento filosófico-pedagógico libertador de Paulo Freire é fundamental para sustentar a concepção dialógica de educação. Não foi possível abranger nesta dissertação, no entanto, toda a vastidão do legado freiriano. Foram escolhidos os aspectos fundamentais relacionados à educação como diálogo, numa decisão de aceitação da ideia de construção do processo permanente de libertação dos seres humanos excluídos e oprimidos da sociedade.

Um dos aspectos principais do pensamento de Paulo Freire é a capacidade de pensar a partir da vida concreta das pessoas. Ele foi educador comprometido em dialogar e refletir com os mais diversos expoentes intelectuais ou camponeses de sua época, e permanece consistente em questões relacionadas à existência humana. Esses fatores, entre outros, foram preponderantes na decisão de fundamentar-se teoricamente na sua obra.

Outra característica da prática e da teoria de Freire é a concepção da educação como política e a visão da essência da educação como dialogicidade. Sendo educador comprometido com os oprimidos, percebe-se que o objetivo de sua prática educativa se inspirava na esperança de libertação enquanto processo antropológico-pedagógico-filosófico dialógico em permanente construção histórica.

A educação como dialogicidade está intrinsecamente ligada à curiosidade vivida nos processos cotidianos, estéticos e epistemológicos da existência humana. Para Freire o processo dialógico situa-se dentro da esfera da curiosidade que é “uma espécie de abertura à compreensão do que se acha na órbita da sensibilidade do ser estimulado ou desafiado” (FREIRE, 2013a, p. 132).

Mas a realização do diálogo pressupõe a aceitação de que o “homem está no mundo e com o mundo.” (FREIRE, 2008, p. 30). Ser com o mundo e estar no mundo possibilita ao sujeito perceber-se como outro em relação ao mundo e aos outros sujeitos e “isto o torna um ser capaz de relacionar-se.” (FREIRE, 2008, p. 30). Transcender-se para ser capaz de ir ao encontro é uma marca característica específica do ser humano encontrada na práxis freiriana.

O fato é que ir ao encontro do outro, como ser capaz de relação pela comunicação, constitui-se como fenômeno complexo. Percebe-se que um dos elementos fundamentais no encontro entre sujeitos acontece pela expressão verbal,

---

<sup>1</sup> GADOTTI, M. (Org.). **PAULO FREIRE: Uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

inautêntica ou autêntica, neste caso, esperançosa, amorosa, humilde, plena de fé na humanidade e desejosa de construir a verdade como afirma Freire (2011).

Pronunciar autenticamente as palavras verdadeiras é pronunciar as transformações e modificações sendo realizadas no mundo. A dialogicidade, portanto, é a pronúncia do mundo na ação transformadora e na reflexão conscientizadora.

É importante lembrar que a compreensão que vem sendo tecida até o momento foi conduzida considerando que a educação acontece na relação: pais-filhos, estudantes-professores, escola-famílias, sociedade-estado não dicotomizados entre eles e nem entre si. São polos interligados, onde a relação dialógica acontece, mas muitas vezes, sem uma elaboração mais ampla nos seus aspectos filosóficos e pedagógicos.

Enfatiza-se que o tratamento da dialogicidade entre todos os polos elencados, levaria a pesquisa a fugir dos seus objetivos. É priorizado aqui o diálogo entre escola-famílias, pois ambas as instituições são tidas como as principais responsáveis na formação e educação do ser humano.

Disso decorre a constatação de que o aprender a ser humano não acontece destituído do contexto de relações e construções dialógicas. É por isso que o diálogo enquanto fenômeno e processo dialético de construção da cidadania e da ética relacional entre humanos é questão central compreendida na pesquisa.

E para além da compreensão da educação em seu aspecto estritamente pedagógico, Freire assume a natureza política do ato educativo, visando a transformação social pelo combate a todas as formas de desumanização. O diálogo como meio concreto de crítica às causas de degradação do ser humano, imposta pela lógica da globalização, é um meio de organizar o enfrentamento ao ideal neoliberal, dando voz à consciência de pais e professores na construção de uma sociedade justa e solidária.

Com Paulo Freire é possível denunciar o antidiálogo operado pelo discurso produzido pela ética de mercado. Freire é importante porque com seu método e práxis busca desenvolver um ser humano consciente, dando possibilidades de pronunciar dialogicamente a construção ética e cidadã de outro projeto de sociedade, coerente com a humanidade solidária e liberta das mordidas do sistema neoliberal.

### 3.2 O ser humano nas relações

Diferentemente de qualquer outro animal, somente o ser humano pode refletir sobre o mundo e sobre si mesmo. É característica básica de sua existência a capacidade de perceber a realidade, pensar e transformar-se transformando o mundo.

Ao mudar-se, ao transformar a realidade pelo conhecimento e trabalho, o ser humano produz cultura e preenche com sua história os espaços geográficos que ocupa. Por isso que a educação é muito mais que diálogo que transmite o já produzido e sabido, a educação reflete a essência humana, ou seja, o permanente processo de desenvolvimento dialético da vida.

Pode-se dizer então que o ser humano é criativo e o que cria condensa sua história, sua cultura, sua visão de mundo e de si mesmo. Mas, homem e mulher pela sua humanidade não criam isoladamente, pois são seres relacionais, sendo assim, o diálogo conscientizado e fonte de conscientização mostra profundamente o que é a sua existência. Quem renuncia ao diálogo, nega o que é o ser humano em sua essência, isto é, criação, comunicação na relação com o que não é ele mesmo identificado nos outros “eus” e no mundo.

Sendo capaz de relações o ser humano é igualmente capaz de “distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo.” (FREIRE, 2008, p.30). Cabe ressaltar que a compreensão de educação deve superar a determinação relacional Eu-Tu e projetar-se ao horizonte EU-TU-NÓS no mundo, com o mundo e pelo mundo em processo de libertação.

Ao refletir sobre essa capacidade relacional do ser humano, nota-se que ela é constituída de elementos importantes. Paulo Freire (2008) os elenca caracterizando as relações humanas como sendo: reflexivas, consequentes, transcendentais e temporais, contrapondo aos contatos que são reflexos, inconsequentes, intrascendentais e intemporais, típicos dos animais irracionais.

Para Freire (2008) a primeira característica do homem como ser de relação é a capacidade que ele tem de refletir sobre o ato mesmo de relacionar-se. Pela reflexão o ser humano pode apreender a realidade construindo o conhecimento.

A possibilidade de criação e recriação é outra característica sobre a qual é importante conceber o diálogo. Isso quer dizer que o diálogo não pode ser repetição

argumentativa de forma passiva. Dialoga-se para transformar e transforma-se para dialogar. Nesta dialética, percebe-se que diante das relações entre humanos e entre instituições apresenta-se um mundo consumista e preso à lógica mercadológica que precisa ser mudado.

Aos ditames do fatalismo neoliberal, o pensamento freiriano apresenta a possibilidade de diálogo como construção da história e de novas relações que possibilitem à humanidade a libertação do sistema opressor. É dentro destas dimensões distintivas antropológicas humanas, que cabe fundamentar debates acerca da educação dialógica, porque “uma sociedade aprendente se realiza nas ações do cotidiano sendo construídas, passo a passo, na direção de um horizonte utópico, ele mesmo em permanente reconfiguração.” (STRECK, 2003, p. 128).

Não é possível, porém, conceber a complementariedade, ínsita no próprio processo de construção dialógica, deixando às características relacionais uma composição estrita e única sobre a integralidade da vida humana. A complexidade cultural e a diversidade de ideias demonstram a importância de se dialogar num processo permanente de busca em comunhão, no sentido de que para Freire (2011), ninguém educa ninguém ou a si mesmo solitariamente, mas os seres humanos educam-se entre si mediatizados pelo mundo. Portanto, o que torna possível a comunhão dos homens é a capacidade de conhecer e dialogar intersubjetivamente mediatizados pelo mundo. Isso é cidadania, isso é libertação na construção de práticas livres e educadoras.

Por isso a busca reflexiva acompanha a humanidade ao longo de sua construção histórica. O fato de o ser humano refletir sobre o diálogo e sua condição social, seja ela qual for, sobre a realidade e até sobre si mesmo, indica a sua capacidade de objetivação cognoscitiva. “Isto é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns (por isso a consciência reflexiva dever ser estimulada: conseguir que o educando reflita sobre sua própria realidade).” (FREIRE, 2008, p. 30).

A objetivação cognoscitiva operada pela reflexão é bastante evidente no conhecimento científico, ficando claro que todos os sujeitos podem processualmente elaborar o conhecimento rigoroso. O conhecimento pertence intrinsecamente ao fato de sermos humanos. O diálogo verdadeiro deve contribuir com a educação na conscientização de que “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode

transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias.” (FREIRE, 2008, p.31).

É por isso que o diálogo é pedra fundamental no desenvolvimento da criatividade cultural e histórica. E é por isso que é possível afirmar que nascemos para conhecer, ser e criar cultura no processo histórico. Assim, o ser humano é criação e “a cultura consiste em recriar e não em repetir.” (FREIRE, 2008, p. 31). O homem não cria a natureza, é programado, mas não condicionado na sua fisicalidade-orgânica. O homem cria sim a cultura, e “cultura é tudo aquilo que é criado pelo homem. Tanto uma poesia como uma frase de saudação.” (FREIRE, 2008, pp. 30-31).

Tão necessário para educação é saber trabalhar a relação entre o inato e o adquirido da cada ser humano. Isso porque a criação atribuída às práticas educativas se relaciona intimamente com o que elas criam em favor da humanização.

A educação nesse sentido implica na familiarização

com a sintaxe, com a semântica dos grupos populares, de entender como fazem sua leitura do mundo, de perceber suas ‘manhas’ indispensáveis à cultura de resistência que vai se constituindo e sem a qual não podem defender-se da violência a que estão submetidos. (FREIRE, 2014a, p. 147).

Imbuir-se da sintaxe e leitura de mundo dos grupos familiares e comunitários populares para construção da humanização é despertar-se na consciência de que “não há, nunca houve nem pode haver educação sem conteúdo, a não ser que os seres humanos se transformem de tal modo que os processos que hoje conhecemos como processos de conhecer e de formar percam seu sentido atual.” (FREIRE, 2014a, p. 151)

Homens e mulheres considerados ontologicamente são seres de criação pela própria constituição natural. A educação dialógica dá a possibilidade a eles e elas de perceberem-se como criadores de cultura e história na construção da humanização.

O diálogo é criação na relação estabelecida entre sujeitos que se respeitam. Quando o olhar se volta para a sociedade, a tarefa da educação é construir processos dialógicos capazes de recriar o ser humano para que ele recrie o coletivo das existências pessoais. Nas palavras de Freire (2008, p. 31) “O homem não é,

pois, um homem para adaptação. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais (a propaganda política ou comercial fazem do homem um objeto).”

Na recriação relacional dialógica é que o homem transcende-se, busca, educa-se em comunhão com os seres buscentes. Identificar-se na ação dialogicamente compartilhada e refletida com os outros, possibilita a inserção da pessoa na história e a superação da cruel alienação que faz do ser humano um objeto estático e dominado. Recriar é viver, e este impulso basilar não pode passar despercebido na educação como diálogo libertador.

O diálogo se firma, portanto, como processo incindível do ser humano, pois só o ser humano é capaz de articular a palavra e constituir-se nas relações com a realidade. A conscientização desse processo e sua construção são bastante evidentes nas práticas educativas de Paulo Freire. Faz-se necessário, desta maneira, compreender de forma abrangente qual a concepção de diálogo emerge da obra freiriana e as relações que são estabelecidas pelo educador entre educação e diálogo.

### **3.3 O diálogo em Paulo Freire**

Falar em diálogo como fenômeno humano na sua relação com a educação problematizadora, numa tentativa de superação da educação bancária, em Paulo Freire, é trazer à tona a palavra como constitutivo inegável da relação dialógica na fundação da conscientização e da cidadania.

A palavra deve ser compreendida não simplesmente como meio para realizar o diálogo, mas considerada nas suas dimensões integradas complementarmente na ação e reflexão. Somente o ser humano pode existir ontologicamente radicado sobre estas duas dimensões da palavra. A dicotomia, destas dimensões, resulta por um lado no verbalismo irrefletido ou por outro no ativismo da ação cega e sem conteúdo.

Para Freire “qualquer destas dicotomias, ao gerar-se em formas inautênticas do existir, gera formas inautênticas de pensar que reforçam a matriz em que se constituem.” (FREIRE, 2011, p. 108). As dicotomias resultam na palavra inautêntica, que é por um lado o esgotamento da dimensão da ação da palavra ou por que esta é minimizada na sua dimensão reflexiva.

A palavra verdadeira quando pronunciada carrega em si a complementariedade significativa entre ação e reflexão para o ser humano. Carrega em si o contexto vital do pronunciante, sua cultura, seu modo de conceber a existência e o conhecimento. Só a palavra verdadeira concede o poder de romper o silêncio alienante, de transformá-lo em pronúncia autêntica do mundo. É por isso que “a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo.” (FREIRE, 2011, p. 108).

Viver subjugado à condição de alienado é estar no mundo, como roubado da palavra e impedido de fazer história, e constitui situações onde não são aproveitadas as contribuições de modificação da realidade, ocorrendo o ofuscamento da própria humanidade de perceber soluções aos problemas que se apresentam na sociedade e no mundo.

Para que ocorra mudança na concepção de mundo e da ação do ser humano na contemporaneidade é necessário mudar a escola, a política, as famílias, o contexto comunitário e social, por exigência ontológica e epistemológica, pautando-se por metas e objetivos que eduquem e formem o ser humano na sua integralidade pelo e no respeito ao diálogo.

É como afirma Freire (2011, p. 108) “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.” Se o mundo volta aos sujeitos problematizado exigindo novo pronunciar, isso indica que a pronúncia dialógica é comprometimento de práxis com as causas libertadoras, é luta contra tudo que faz o ser humano ser menos, para instaurar um novo modo de existir na coletividade que o leve a ser mais.

O diálogo não é verbalismo “palavresco”, mas elemento crucial da dialética que faz ruir a opressão e opressor. É trabalho de pronúncia da vida criativa na recriação do mundo em novas perspectivas de educação e na construção da cidadania ativa, crítica e democrática. O silêncio da palavra interessa a poucos, mas aliena a muitos, objetiva a vida na estaticidade inoperante e amarga da resignação. A educação dialógica é intrinsecamente transformadora, pois permite ao ser humano existir nas suas bases antropológicas e ontológicas de maneira a que ele possa se

dizer como ser dialogante que é. O ser humano é palavra pronunciada pronunciando-se no pronunciamento do mundo.

Em Freire, portanto, “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação Eu-Tu.” (FREIRE, 2011, p. 108). Sendo a educação, diálogo, ela possibilita a denúncia da violência desumanizante, pois “a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens.” (FREIRE, 2011, p. 109). É inaceitável, por isso, o silêncio imposto e pretendido de alguns poucos seres humanos sobre os outros na sua maioria. Lembra Paulo Freire (2011, p. 109) que “precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.”

Neste ponto cabe recordar o direcionamento dialético que a pesquisa assume. Compreende-se que é necessário histórica e contextualmente desvelar o sentido do diálogo como superação daquele tipo de sociedade que nega a palavra aos mais pobres e oprimidos seres humanos. É neste sentido que Freire (2011, p. 109). afirma: “é preciso primeiro que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que esse assalto desumanizante continue.”

Ninguém pode significar-se se não pode dizer-se, dizer a palavra sobre o mundo. A significação de si é uma exigência fundamental da existência vital. Só quem está morto não expressa dialogicamente a si mesmo, é significado, no entanto, por quem vive. Viver é significar e compreender os sentidos profundos dos fenômenos. E não existe significação no isolamento solipsista, mas sim na comunhão que os homens estabelecem entre si.

Percebe-se, então, que

o diálogo é uma exigência existencial. E se ele é encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2011, p. 109).

O sentido do diálogo deve ser a busca da verdade, não a imposição de ideias discursivas entre os sujeitos. Fazer do outro depósito de ideias constitui-se num desrespeito à existência do ser humano, pois este é ontologicamente criativo,

criador, questionador, contestador, um ser em permanente busca pelo próprio fato de existir.

Se diálogo é encontro para pronúncia do mundo “não deve ser doação do pronunciar de um a outros.” (FREIRE, 2011, p. 110). Não é concebível o justificar-se do assalto do ato criativo dialógico pertencente a todos os seres humanos. A única conquista aceitável é a “conquista do mundo para a libertação dos seres homens.” (FREIRE, 2011, p. 110).

Explicitou-se até o momento qual é a concepção de diálogo defendida por Paulo Freire. A educação mantém estreito vínculo com a dialogicidade, não sendo possível falar de ensino-aprendizagem pedagogicamente sem considerar a relação dialógica, porque a educação se dá no ato da intersubjetividade humana. Tendo presente a questão da relação escola e famílias, para produzir uma reflexão sobre o processo de aproximação é importante destacar as características centrais do diálogo enquanto fundamento essencial da educação.

### **3.3.1 O diálogo como Esperança**

Paulo Freire (2011) afirma que não existe diálogo sem esperança. Quando os seres humanos se comunicam entre si expressam a busca de superação de seu inacabamento. Neste sentido, a esperança é elemento constitutivo da relação transformadora dialógica, pois “a esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca.” (FREIRE, 2011, p. 114)

Esperança e humanidade se interpenetram inseparavelmente na proposta progressista de construir o ensinar-aprender dialógico entre seres humanos. Para Freire (2015b, p. 71),

a esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do seu inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança.

O diálogo como esperança desenvolve-se na luta pelo futuro que não é dado inexoravelmente. Assim, Freire (2015b, p. 71) fala da

enorme contradição que uma pessoa progressista, que não teme a novidade, que se sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate pela decência, que luta contra impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa

A educação pelo diálogo como esperança é construção política da história, sabendo-se que a transformação da realidade presente não exaure a possibilidade de transformação no futuro. Na concepção dialética da educação dialógica “a esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria história, mas puro determinismo. Só há história onde há tempo problematizado e não pré-dado.” (FREIRE, 2015, p. 71)

Ser consciente do inacabamento implica aceitar a complementariedade relacional que os seres humanos se proporcionam na relação dialogal. Ao mesmo tempo é encontrar-se no mundo como pessoa capaz de doar-se e acolher tudo o que os sujeitos são e produzem na sua existência. Se a aceitação das propostas e de ideias do outro contribuem para a elaboração de uma esperança histórica concreta, é importante lembrar, todavia, que não é a única maneira, se isolada, capaz de gerar as mudanças esperadas.

É por isso que a contestação é outro pilar essencial na construção da esperança, pois ao considerar a realidade cotidiana, são encontrados jogos de interesses que visam sanar os problemas apenas de grupos restritos da sociedade, relegando a esperança do povo ao amanhã que nunca chega.

Ao falar desta realidade social respeitante da dignidade humana que parece distante a muitos e é presente já na vida de poucos, não é defendida aqui um projeto idealista da sociedade sem história, pelo contrário, parte-se da constatação consciente de que a esperança é fundamento imprescindível para o respeito e a convivência ética e solidária dos seres humanos. Não é afirmado que a sociedade sustenta-se sobre bases imutáveis, mas que existem grupos que se organizam para manter o povo na “eterna” desesperança e isso pode ser mudado.

Então, é preciso que os sujeitos dialoguem sobre o que estão buscando pela existência que vai se constituindo no próprio diálogo e no desenrolar da história social e individual. O campo educativo precisa proporcionar aos pais, professores, estudantes e gestores, essa atmosfera dialogal. São seres de busca, isso os torna fraternos no caminho que “não se faz no isolamento, mas na comunicação entre os

homens – o que é impraticável numa situação de opressão.” (FREIRE, 2011, p. 114).

Contrárias à educação como diálogo esperançoso instauram-se muitas maneiras de agredir o ser humano. No caso específico da educação formal que exige uma relação de proximidade de diálogo é peculiar a violência simbólica. Uma vez praticada, a agressão leva ao desespero, à desunião e ao desamor. Na consciência de sermos seres inacabados encontram-se as possibilidades de doação e acolhimento mútuo que ato agressor contraria essencialmente. Sem esta esperança consciente, o agressor e o agredido são relegados à situação do ser menos, impedindo qualquer possibilidade de diálogo e de libertação de ambos.

O diálogo esperançoso é contraposição ao desespero. “O desespero é uma espécie de silêncio, de recusa do mundo, de fuga.” (FREIRE, 2011, p. 114). É fácil perceber nos ambientes educativos e sociais o quase total silêncio político imposto ao cidadão, pela construção elitista avessa ao diálogo, à autonomia e à esperança.

Em última análise, diante do sistema monstruosamente opressor, que parece ser ele mesmo o mundo na plenitude de significações ao ser humano: resta fugir? Proteger-se? Abrigar-se, à sombra do próprio medo, talvez, desse adversário imbatível? Não. Freire diz que “a desumanização que resulta da ‘ordem’ injusta não deveria ser razão da perda da esperança, mas, ao contrário uma razão de desejar ainda mais e de procurar sem descanso, restaurar a humanidade esmagada pela injustiça.” (FREIRE, 2011, p. 114).

Não seja esquecido que a ordem injusta é constituída para o benefício de alguns em detrimento da humanidade dos homens e mulheres da terra. Se a desumanização condena à fuga desesperada, o diálogo como esperança ilumina a razão para união coletiva entre sujeitos pelo desejo de restaurar os princípios fundamentais da existência humana.

Os oprimidos são esmagados pelas injustiças e excluídos da sociedade, mas são também, se organizados, os protagonistas, dentro e fora dos ambientes politicamente educativos – escolas, universidades – para se construírem responsabilmente e de consequência efetivar a concretização de outro mundo possível. Conceber a educação como campo próprio para que isso seja realizado é reconhecer a importância do profissional de ensino neste processo histórico dialético. Por isso “não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Move-

me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero.” (FREIRE, 2011, p. 114).

### 3.3.1.1 A esperança libertadora

O mundo pode ser melhor, mais humano, mais justo, mais pacífico. Para construir, no entanto, este mundo é necessário que a educação como diálogo esperançoso assuma o papel de conduzir os seres humanos na sua vocação de ser mais. É preciso que contribua para superação das dependências físicas, emocionais e históricas dos sujeitos entre si, e promova a conscientização dos problemas a serem enfrentados na atitude dialógica de maneira autônoma.

Não é possível falar em esperança de destruição da vida, esperança de morte ou guerra, por isso, a esperança liga-se incindivelmente a um projeto futuro amplo de libertação da humanidade, pela luta organizada principalmente nos contextos educativos escolares, familiares e universitários.

Os educadores são os primeiros responsáveis em fazer com que as pessoas acreditem e se engajem amorosamente na luta pela libertação. Dialeticamente pais e professores, educadores fundamentais para as novas gerações, precisam unir-se e propor novos horizontes que melhorem as escolas e contribuam para um novo projeto de sociedade, superando a convivência silenciosa com sistema opressor.

O diálogo aponta necessariamente para superação da ordem relacional opressor-oprimido. Aqui não se está a apregoar que se constituam unificações grupais do tipo opressor-opressor versus oprimido-oprimido, mas sim que se constitua um contexto onde os seres humanos se libertem em comunhão.

A esperança libertadora é uma descoberta que nutre-se de reflexão e práxis, intelectualidade e ação. Nutre-se da palavra autêntica porque “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.” (FREIRE, 2011, p. 107).

Se a educação é libertação isso implica a realização do diálogo crítico e libertador que aponte os problemas e comprometa os sujeitos na luta, não simplesmente para suscitar ou provocar reações criando situações de controle e de opressão ainda maior, mas para protagonizar processos de construção de cidadania.

A esperança libertadora é o comprometimento político na transformação da verticalidade dialógica em horizontalidade comunicativa. É empenho consciente de participação nos processos históricos, é levar o sujeito a saber-se em comunhão de sujeitos com o mundo a ser mudado. É processo que envolve a superação da mentira acrítica, almejando plenamente a descoberta da verdade existencial da vitalidade contextual humana.

### **3.3.2 O diálogo como Amor**

O ato de amor está profundamente ligado ao ato educativo dialógico. Não existe contradição entre amor e conhecimento, portanto, ninguém precisa deixar de amar para educar ou aprender. O diálogo se fundamenta no amor relacional entre as pessoas, para que elas vislumbrem as modificações que atuarão amorosamente juntas no mundo. Para Freire (2011, p. 110) “sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo”.

Ao defender o diálogo como amor e fundamento da educação para transformação do sistema de ensino, defende-se também que a prática educativa só ganha sentido se for um amoroso acontecimento entre os sujeitos mediatizados pelo mundo, atuando os princípios básicos da educação cidadã que são: a gestão democrática e a autonomia da escola. Como afirma Gadotti (1998, p. 261)

o princípio da gestão democrática e da autonomia da escola implica uma completa mudança do sistema de ensino. Nosso atual sistema de ensino assenta-se ainda no princípio da centralização burguesa, em contraste com o princípio social da democratização da gestão.

Amor à vida do cidadão autônomo e não à morte do ser humano considerado coisa manipulável. Amor à “libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.” (FREIRE, 2011, p. 93)

A educação problematizadora está profundamente comprometida com o amor ao sujeito capaz de instaurar processos dialógicos libertadores. Ao contrário da educação que considera o ser humano um depósito de conteúdos, bancária, a característica que compõe o diálogo como amor fundamenta a prática educativa em

contraposição às práticas que afirmam serem os sujeitos mecanicamente instrumentalizados, compartimentados e fadados à especialização fragmentada da vida.

Educar problematizando o mundo pelo diálogo é superar a contradição da prática pedagógica verticalizada que não considera a participação ativa do educando. A prática pedagógica dominante ainda persiste na relação entre educador e educando. A educação bancária a serviço da dominação, por isso anticidadã mantém fortemente essa contradição. E para “manter a contradição, a concepção ‘bancária’ nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica.” (FREIRE, 2011, p. 95).

Uma educação que não prima pelo caminho da libertação, promoção do educando em sujeito, constitui-se como produtora da alienação. E pode-se constatar que é produtora de alienação dos seres humanos do próprio contexto onde a vida acontece e se desenvolve. As respostas a serem buscadas não podem excluir o diálogo como amor proferido no mundo entre os seres humanos. Muitas respostas não podem ser encontradas nas fórmulas e muito menos em conceitos epistemológicos rebuscados, mas na capacidade de nutrir “um profundo amor ao mundo e aos homens.” (FREIRE, 2011, p. 110). O diálogo sendo pronúncia do mundo é pronúncia do amor em ação para a criação e recriação da vida como base de sustentação das modificações almejadas pela sociedade.

Quem aliena, oprime. Quem oprime não ama, domina, mas não liberta. Daí que a dominação não pode conciliar-se com o amor, mas invade a vida como violência imposta. Talvez, imposta pela força ou por meios injustos, às vezes, legitimada, porém, jamais justa e coerente com a vida doada e com os princípios dialógicos.

Se o amor é diálogo, ele é condição fundamental para que o encontro aconteça, para que a transformação não se degenere em guerra, mas busque a superação das injustiças. É tarefa do ser sujeito construir o diálogo e pelo diálogo dizer o mundo novo. A palavra verdadeira que pertence essencialmente ao ser humano, não é uma imposição externa escravizadora e não é nem mesmo uma realidade da qual ele possa isentar-se ao dizer-se no mundo, pois de outra forma não seria possível transformar-se e nem mesmo viver.

A relação de dominação é hierarquizada por princípios alheios à própria vida do ser humano, por isso, é cruel e patológica. Neste tipo de relação “o que há é patologia de amor: sadismo de quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não.” (FREIRE, 2011, pp. 110-111). Ao buscar as mudanças em determinado contexto, no diálogo com as pessoas, certamente aparecerão dificuldades, embates e negações fortes às transformações. Se a busca de libertação que acontece pela educação dialógica é um ato de amor, deve ser também uma prática corajosa para vencer o silêncio diante da violência à vida, ao mundo e à humanidade.

O mundo atual é cheio de sujeitos amparados nas “palavrerias, verbalismos, blá-blá-blá.” (FREIRE, 2011, p. 108) e pouco no comprometimento em unir-se vigorosamente em favor da causa dos mais pobres e excluídos. E para Freire “este compromisso, por que é amoroso, é dialógico. Como ato de valentia não pode ser piegas; como ato de liberdade, não pode ser pretexto para manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade.” (FREIRE, 2011, p. 111).

Assumir o compromisso dialético histórico de lutar contra a injustiça e opressão não é a negação pura e simples da realidade na sua totalidade, pois desta forma nem seria possível dialogar. Como diz Freire (2011, p. 111) “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo.” Neste sentido a crítica à opressão apresenta a proposta de construir a vida como amor.

### **3.3.3 O diálogo como Humildade**

Humildade encontra sua raiz etimológica na palavra latina *humus*. Daí deriva também o termo homem e humanidade. Humildade não significa medo, submissão ou pobreza material, mas sim respeito à vida e a relação profunda que mantemos com o mundo e com as outras pessoas. Portanto, a relação para ser dialógica se caracteriza pela humildade. Sem humildade não é possível haver diálogo, mas ato de arrogância de um sujeito sobre o outro. A relação perde seu caráter horizontal e se torna manipuladoramente vertical.

Se não pode haver diálogo sem humildade, isso significa que o encontro entre seres humanos para ser educativo não pode acontecer plenamente sem o reconhecimento de que o outro na sua alteridade precisa ser aceito, enquanto ser

complexo que é, da mesma maneira que não é possível encontro sem aceitação de que sou na minha complexidade pelo outro diante de mim. Sem humildade este processo não acontece.

Ser humilde é possibilitar que o transcender recíproco dialógico dos sujeitos aconteça numa atmosfera de encontro entre pessoas e estas possam reconhecer e aceitar a importância da vida como possibilidade de união para transformação daquilo que os aflige como problema, apresentando soluções colaborativas com igual respeito a qualquer sugestão tecida no contexto dialogante.

A humildade com que os homens se reconhecem e se respeitam não é arrogância, da mesma maneira que “a pronuncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante.” (FREIRE, 2011, p.111).

A arrogância gera a impossibilidade de parceria, colaboração e diálogo. Neste sentido impossibilita o ato educativo radicalmente e dificulta a emersão do ato transformador e criativo por parte de ser humano.

Freire afirma que “o diálogo, como encontro dos homens para tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus polos (ou um deles) perdem a humildade.” (FREIRE, 2011, p.111). A humildade nesta visão não é encontro de silenciosos resignados, mas de homens que sabem agir politicamente em função da educação libertadora e da cidadania ativa.

A humildade não exclui o envolvimento dialógico, pelo contrário, pressupõe o encontro dos homens para a ação comum. Esta ação não pode estar destituída da reflexão, do saber como agir na educação visando a libertação. Não existe humildade sem relação dos polos humanos em diálogo. O fundamento da humildade é antropológico relacional, pois é característico do ser humano saber respeitar, acolher e renunciar-se para que a humildade aconteça.

Ao contrário da relação caracterizada pela humildade dialógica existe também um tipo de relação chamada de arrogante. O rompimento da humildade em um dos polos gera arrogância. Na atitude arrogante o foco das transformações é o outro visto como ignorante incapaz de contribuir, incapaz de pronunciar o mundo. O arrogante tem sempre alguma coisa para transmitir, dado que para ele o inacabamento do qual o ser humano participa, não faz parte da sua existência ou se se admiti que os homens podem ser mais, o arrogante, está sempre em um nível superior, numa posição de ensinar, não dialogar.

Onde falta o diálogo como humildade, os problemas e as soluções são ditados pela atitude arrogante, jamais compartilhado, como na educação dialógica. Na atitude de arrogância prioriza-se a narração objetiva e estática dos conteúdos produzidos por aqueles que conheceram o mundo e a sociedade, em detrimento da pronúncia transformadora e criativa da palavra do ser humano enquanto capaz de ser gerador único e irrepetível de si e certamente de conteúdos e respostas ainda não criados e produzidos da atitude dialógica humilde.

A educação como humildade não exclui a importância do conhecimento em favor da vida dos dialogantes que se encontram no processo do ser mais. Neste sentido, todos os seres humanos, são participantes da geração de novos saberes de uma educação como diálogo, desde que humildemente reconheça o valor da vida criativa e se una pelo diálogo em função de outro mundo possível.

Quando o ser humano dialoga ele se produz produzindo novos conhecimentos, mas “como dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros meros “isto”, em quem não reconheço outros eu?” (FREIRE, 2011, p.111). Para Freire é possível que entre si os homens se reconheçam como “isto”, objetos de uso e abuso, o que impossibilita o diálogo como humildade.

Enxergar-se seletivo, escolhido para produzir a palavra, alienando os seres humanos de criá-la, talvez seja, na atualidade o maior meio de opressão escravizadora da humanidade. A democracia não é o roubo da palavra do povo, mas o povo que pronuncia e age humildemente e com amor. A libertação é urgente, porque é preciso que as pessoas falem, pronunciem seus anseios, problemas, sua cultura e o sentido que constroem para sua existência. É preciso que falem amparadas por instituições públicas, civis e religiosas. É urgente retomar o gosto pela pronúncia da palavra verdadeira no diálogo.

Sem humildade não é possível o desenvolver-se pleno do ser humano. Não é possível nem mesmo a pronúncia da palavra verdadeira. Construir o diálogo como humildade é dar ao sujeito as possibilidades de construir-se modificando o contexto vital. É ver-se em comunhão com outras pessoas e não simplesmente um ser virtuoso diante de outros não reconhecidos como gente.

A humildade restitui ao homem o respeito às ideias e posições divergentes, pois garante à consciência, que não existem os donos da verdade incólumes às

imperfeições e à ignorância. No diálogo humilde podemos sempre reconhecer o conhecimento que cada um vai constituindo nas experiências de relações existenciais.

Outra constatação é que sem diálogo humilde surgem fortes dificuldades de relação com o povo. Para Freire “os homens que não têm humildade ou a perdem não podem aproximar-se do povo, não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo.” (FREIRE, 2011 p.112).

Sentir-se seletivo ou autossuficiente criando incompatibilidades com as possibilidades de diálogo, faz do homem um ser incapaz de comunhão.

Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito a caminhar, para chegar ao lugar do encontro com eles. Neste lugar de encontro não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão buscam saber mais. (FREIRE, 2011, p.112).

Sem o diálogo humilde dificilmente poderão ser criadas situações em que sejam respeitadas as capacidades da ação comum. Temos um longo caminho na educação a ser trilhado para que a escola e as famílias percebam-se como lugares de encontro, onde não existem de uma parte nem de outra sábios ou ignorantes absolutos.

### **3.3.4 O diálogo como Fé**

Para Freire “não há também diálogo se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens.” (FREIRE, 2011, p.112). Fé é a atitude de confiança em quem está trilhando o caminho da libertação.

A fé sabe identificar nos sujeitos as suas potencialidades. A fé incentiva capacidade criação do ser humano. Não pode ser superficial e desconfiada de quem e com quem dialoga, mas pelo contrário deve ser intensa e profunda, revelando o poder que cada ser humano carrega nas suas palavras e ações.

A fé é um elemento fundamental no diálogo que visa a transformação, pois ela une na palavra a significação que acontece entre ação e reflexão, se existe fé no

outro, cria-se a possibilidade de encontro coerente entre quem humildemente se reconhece em união para transformação.

Cabe ressaltar que a visão freiriana coloca a fé num contexto histórico, ainda que, ele não exclua a fé no ser transcendente que é Deus. Porém, não será aprofundado suas bases cristãs católicas, pela coerência com os objetivos desta pesquisa e sua metodologia. Percebe-se que a fé para Freire encontra seu fundamento na antropologia filosófica; ele afirma: “a fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo. Por isto, existe antes mesmo de que ele se instale.” (FREIRE, 2011, p.112).

A fé nos homens, no seu poder de fazer refazer de criar recriar, na sua vocação de ser mais (Freire, 2011) acontece antes mesmo do diálogo esperançoso, amoroso e humilde. Assim, “o homem dialógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles.” (FREIRE, 2011 p. 112).

A princípio, falar de fé nos homens pode dar a ideia de ingenuidade. Freire, contudo, não fala de uma ingênua fé, mas afirma que “o homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado.” (FREIRE, 2011 p. 112). O saber e a fé são duas dimensões importantes para o homem dialógico.

O homem dialógico deve colocar-se diante do homem alienado, prejudicado no seu poder fazer, não de maneira desconfiada, como se alienação fosse capaz de matar a fé no poder de transformação do ser humano. A fé nos homens faz com que o diálogo seja um desafio, uma etapa não um obstáculo intransponível.

Ao combater a alienação da palavra, esta que tira o poder de criar e transformar, quem se coloca na atitude dialógica deve perceber que “o poder de fazer e transformar, mesmo que negado em situações concretas tende a renascer.” (FREIRE, 2011 pp. 112-113). O renascimento pode ser vivido somente plenificado pela fé que se alimenta pela confiança que os seres humanos doam-se entre si. Construir o diálogo como fé no homem é saber palavrear dialogicamente uma nova constituição educacional e social.

Buscar a libertação do homem sem alimentar as possibilidades de um verdadeiro diálogo que seja a fé nos homens é uma farsa. Para Freire (2011, p .113) “manipulação adocicadamente paternalista”.

A fé gera confiança e a confiança gera a busca pela verdade. Sem fé no homem o discurso se esvazia da verdade e a vida se transforma numa superficial falsidade. Se não pode haver diálogo sem esperança, sem amor, sem humildade e sem fé, não haverá diálogo, que seja importante, destituído da busca pelo pensar verdadeiro.

### **3.3.5 Diálogo e pensar verdadeiro**

Foram precedentemente elencadas, principalmente, a partir da obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, as dimensões componentes do diálogo para educação libertadora, ou seja, a esperança, o amor, a humildade e a fé. Mas, esses elementos não são independentes do sujeito vivente pensante. Daí que resulta a afirmação que “não há o diálogo verdadeiro se não há nos sujeitos um pensar verdadeiro. Um pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade.” (FREIRE, 2011, p.114).

É possível pensar criticamente, isto é, pensar certo, com a “presença de educadores e de educandos criadores, investigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.” (FREIRE, 2015a, p. 28). É por isso que o ensinar não é transmissão de conteúdos, mas diálogo crítico, onde percebe-se “a preposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo a experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos.” (FREIRE, 2015a, p. 28)

Ao constituir-se no diálogo o pensamento verdadeiro, dialético, implica ser compartilhado e comunicado. Pensar verdadeiramente é comprometer-se, trabalhar, dizer e agir sabendo-se feitos na história em profunda solidariedade entre sujeitos.

Descobrir-se sendo com o outro no mundo pelo diálogo libertador é saber-se protagonista pronunciante da palavra verdadeira, por que empenhada pela valorização da vida e na busca de ser mais. Perceber-se unido aos outros sujeitos e ao mundo é romper a alienação da palavra, é romper o silêncio existindo como sujeito histórico.

O pensar verdadeiro “é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não dicotomiza a si

mesmo na ação. Banha-se permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme.” (FREIRE, 2011, p.114).

O pensar verdadeiro é o pensar dialógico crítico que se contrapõe à estaticidade e ao peso das imposições das narrações transmissoras das experiências e situações passadas. A percepção dialética da realidade caracteriza profundamente o homem dialógico. Evita desta maneira a incoerência da dicotomia operada pela separação entre homem-mundo.

O pensar verdadeiro é oposição ao pensar ingênuo “que vê o tempo histórico como um peso, como uma estratificação das aquisições e experiências do passado<sup>2</sup> da que resulta dever ser o presente algo normalizado e bem-comportado.” (FREIRE, 2011, p. 114). Uma das características fundamentais do pensar ingênuo é a acomodação e o que caracteriza o pensar verdadeiro é a ação da atitude dialógica.

O pensar verdadeiro é crítico e visa “a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens.” (FREIRE, 2011, p. 115). Agir e refletir para garantir mudanças caracteriza o ser sujeito humano, ao mesmo tempo que potencializa o ser humano na sua busca; portanto a palavra para ser verdadeira não poderá desconsiderar o que essencialmente ele é: ação e pensamento sobre a realidade em permanente movimento.

Ao invés de ajustar-se ao dado, o pensar verdadeiro problematiza a realidade, construindo possibilidades de relação dialógica. Como afirma Freire (2011, p. 115) “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também de gerá-lo.” É neste sentido que à base da educação encontra-se a dialogicidade como sua essência, não sendo possível ignorar que a busca constitutiva e básica de cada sujeito passa necessariamente pela relação dialógica.

### **3.4 Educação e diálogo**

Ao falar de educação é preciso considerar alguns pontos importantes. Primeiro, que não existe educação dialógica quando somente um dos polos subjetivos narra o conteúdo ao ouvinte passivo e silenciado. Segundo, que a realidade em que se dá a prática educativa precisa ser problematizada e relacionada às construções teóricas sistematizadas, isso quer dizer que a educação dialógica

---

<sup>2</sup> Trecho de carta de um amigo do autor

não é espontaneísmo destituído de conteúdo programático. Essa afirmação leva a um terceiro ponto crucial na compreensão de educação, ou seja, à crítica da educação como transferência de conteúdos alheia ao contexto vital, cultural e existencial do educador e do educando.

Na contemporaneidade que fragmenta e isola o ser humano e exige dele a solução de grandes problemas sociais, políticos e econômicos através de decisões individualistas, a educação como prática dialógica propõe um olhar coletivo histórico na superação desta lógica. As bases da transformação do mundo estão localizadas nas famílias e na escola quando atuam o diálogo como educação libertadora.

Educação e antropologia são inseparáveis. E para fazer uma reflexão pedagógica, filosófica e antropológica é necessário perceber a unidade fundamental em que se constituem os processos educativos com a vida de cada ser humano envolvido na busca de transformação.

É por isso que esta pesquisa concebe educação na sua ligação intrínseca como o homem e encontra na categoria do inacabamento a sua possibilidade. Como diz Freire

a educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso, ninguém, educa ninguém. (FREIRE, 2008, pp. 27-28)

Essa maneira de conceber a educação leva às práticas libertadoras e políticas do educador em contradição à concepção bancária de educação. O sujeito no processo educativo não pode jamais ser objetificado, pois “se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem cedo ou tarde, perceber a contradição em que a ‘educação bancária’ pretende mantê-los e enganar-se na luta por sua libertação.” (FREIRE, 2011, p. 86)

Permanece atual a crítica à educação depositária, prescritiva, domesticadora, que está a serviço da desumanização e opressão das novas gerações. Contradita-se, a esta concepção a que fundamenta, a educação como diálogo onde o educador e a

sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. Isto exige dele que seja um companheiro dos educandos, em suas relações com estes. (FREIRE, 2011, p. 86).

O diálogo para que aconteça nutre-se de conteúdo contextualizado. Procura responder a questões básicas: dialogar com quem? E dialogar sobre o quê? É impossível estabelecer pronúncia comunicativa se os falantes estão destituídos desta capacidade básica. Por isso que para Freire (2011, p. 115) “a concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes.”

É importante frisar que na educação como prática para liberdade, o diálogo constitui sua centralidade. Como já dito não existem ignorantes absolutos e nem sábios absolutos, por isso o que existe são educadores-educandos e educandos-educadores, demonstrando quais dimensões conceituais instauram a educação dialógica. Não pode haver dicotomia nesta relação, sob o risco de constituir-se como prática antidialógica.<sup>3</sup>

A situação pedagógica do encontro é preparada pelo educador-educando pela constatação dos pontos fundamentais que formam o contexto e a vida do educando-educador. “Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação.” (FREIRE, 2011, pp. 115-116).

Constata-se, então, que a educação como prática de dialógica não é improvisação, mas profundo envolvimento e responsabilidade com o contexto onde a vida do educando-educador cresce e se desenvolve.

Em situação pedagógica, no ambiente escolar, o estudante traz a riqueza das experiências de relação com os pais, amigos, parentes e pessoas do local onde mora, isso implica na impossibilidade de fazer recortes rígidos em relação à situação que educando-educador existencia na sua família e na sua comunidade.

Se a sistematização do conhecimento é determinada aprioristicamente sobre bases descontextualizadas, a escola e as famílias não podem falar de si, de seus

---

<sup>3</sup> Cf. FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. pp. 167-226.

alunos e filhos, de seus problemas, dos seus saberes, das suas metas; são impedidas de construir a libertação pela apresentação de alternativas aos conteúdos ditados por interesses do mercado capitalista.

À prática do educador-educando se contrapõe o educando-bancário. Assim

para o educador-bancário, na sua antialogicidade, a pergunta, obviamente, não é propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando *seu* programa. (FREIRE, 2011, p. 116).

Nesta atitude o sujeito educando-educador não pode ser aguçado ao debate crítico, à consciência sistemática das experiências feitas com a natureza e com a sua cultura. O que Freire afirmava sobre o modo pedagógico de educação dos analfabetos, serve para falar de um 'analfabetismo cultural e antropológico humanista' dos dias atuais. É importante compreender esta constatação.

Freire dizia que a “alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes.” (FREIRE, 2009, p. 119). Logo a cultura e o respeito à humanidade não é um conjunto de conceitos e regras estáticas, mas um construir-se conscientemente a partir do contexto do sujeito.

Seguindo esta forma de pensar e atribuindo-a ao ambiente escolar e familiar na sua relação dialógica é importante propor um avanço nas ideias considerando contexto onde a pesquisa se desenvolveu. Assim, se a concepção libertadora de educação

implica, não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas – mas numa atitude de criação e recriação. Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre o seu contexto. Daí que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto, sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os instrumentos com que ele alfabetiza. (FREIRE, 2009, 119).

Quem é alfabetizado ou não, se torna pronunciante do mundo quando o conteúdo mesmo do seu pronunciar está ligado à sua situação existencial refletida conscientemente e desenvolvida na sua práxis.

Então, para que a proposta crítica à educação bancária se sustente é necessário acontecer o diálogo já na busca do conteúdo programático. Implica, também, numa construção metodológica que não sirva somente ao educador, mas também ao educando. A identificação entre conteúdo e seu contexto cultural, leva a outro fator fundamental, que é a superação da dicotomia vida do sujeito-conteúdo programático. Por isso

para o educador-educando dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 2011, p. 116).

A educação como prática dialógica é autêntica pronúncia da palavra porque não é feita de um sujeito para o outro e nem mesmo de um sujeito sobre o outro, “mas de A com B, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 2011, p. 116). Até o momento pode ser que não esteja evidente a compreensão de qual significado é atribuído ao termo mundo. Para Freire o mundo é aquilo “que impressiona e desafia a uns e outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele.” (FREIRE, 2011, p. 116).

Cada ser humano em situação pedagógica ou não, tem na sua relação com o mundo “visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação.” (FREIRE, 2011, p. 116). Tornar o diálogo, pelo próprio diálogo construído, conteúdo programático da educação, como ele acontece concretamente na relação escola com as famílias, é um desafio dialético importante a ser trilhado.

Da situação concreta das pessoas brotam os conhecimentos e modelos organizativos da educação dialógica libertadora. Existem não poucos

exemplos que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de uma visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em situação a quem se dirigia seu programa, a não ser com puras incidências de sua ação. (FREIRE, 2011, p. 117).

A atitude antidialógica da concepção bancária da educação assume a incidência da ação de um sujeito sobre o outro numa busca de dominação relacional verticalizada. Para Freire (2011, p. 117) “quem atua sobre os homens para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada são os dominadores.” Percebe-se que na atitude dialógica desenvolvida pelo “educador humanista ou revolucionário autêntico, a incidência da ação é a realidade a ser transformada por eles com os outros homens e não estes.” (FREIRE, 2011, p. 117).

A busca pelo domínio, imposto pela força, poder ou violência, objetifica estaticamente o ser humano histórico numa ordem conservadora. Sistemáticamente, o diálogo entre escola e as famílias, tem sido colocado em segundo plano no que se refere à definição do projeto educativo do educando. O diálogo entre escola e famílias, constitui-se como instrumental fundamental para fortalecer a gestão democrática, visando o desenvolvimento da educação de qualidade social. Neste estudo o diálogo é apresentado como movimento de um processo de luta dinâmica com o “povo pela recuperação da humanidade roubada e não conquistar o povo.” (FREIRE, 2011, p. 118).

Para o educador dialógico na situação pedagógica o educando-educador é visto não como alguém passivo a ser conquistado, mas ser humano com que está em processo de libertação. Não existe uma elite de sabedores dissertadores quando o diálogo é horizontalizado entre A e B, mas existem sujeitos que percebem em comunhão o mundo a ser transformado. Pela transformação concreta do mundo, consciente de ser sujeito histórico, o homem pode concretamente processualizar-se aprendendo e refletindo a sua práxis.

A atitude dialógica libertadora é contrária à dominação apassivadora que trata o sujeito como “recipiente”. Para Freire (2011, p.118) “um trabalho verdadeiramente libertador é incompatível com esta prática. Através dele, o que se há de fazer é propor aos oprimidos os *slogans* dos opressores, como problema, proporcionando-se, assim, a sua expulsão de ‘dentro’ dos oprimidos.”

O empenho do educador dialógico não é simplesmente a proposição de ideias próprias, como se a sua mensagem fosse a única possibilidade de redenção de uma legião de pobres oprimidos. O educador-educando empenha-se para a tomada de consciência sobre a dualidade que se encontra aquele que carrega o opressor como

hóspede. A prática libertadora exige dois passos importantes. Primeiro a conscientização da realidade objetiva. E segundo a transformação do quadro opressor.

Para Freire com as massas populares não basta “levar-lhes uma mensagem ‘salvadora’, em forma de conteúdo a ser depositado, mas, para, em diálogo com elas, conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade.” (FREIRE, 2011, p. 119).

Programar o conteúdo desconsiderando a história, a vida dos sujeitos constitui uma invasão narradora destituída do conteúdo que possa realmente transformar o mundo. Não existe maneira mais eficaz que o diálogo para conhecer e gerar conhecimento entre seres humanos. A visão de mundo não pode ser desconsiderada ou deslocada do contexto histórico dos seres humanos. O educador-educando dialógico precisa saber problematizar dialogicamente o conteúdo sistematizado que vai sendo compartilhado com o educando-educador.

Qualquer tentativa de diálogo, entre a escola e as famílias no processo educativo, sobretudo, é feita a partir da situação presente em que ambas se encontram e não apenas partindo dos marcos e programas estabelecidos *a priori* idealisticamente em outras esferas externas a elas. Todos os seres humanos existem concretamente envolvidos por um conjunto de esperanças e problemas que precisam ser considerados conscientemente na prática do diálogo e na educação.

Dialeticamente na educação a prática dialógica propõe aos sujeitos um conjunto de contradições concretas a serem problematizadas e transformadas. À prática educativa antidialógica se contrapõe a prática dialógica. Pelo diálogo o sujeito envolvido no processo de sua construção percebe “através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação.” (FREIRE, 2011, p. 120).

A ação aqui investigada ocorre na construção do processo dialógico entre escola e as famílias, pois

tanto a família como a escola são instituições sociais responsáveis pela formação e estruturação de indivíduos. Portanto, são instituições veiculadoras de valores éticos, políticos, sociais e morais. Ambas criam espaços de vivências nos quais aprendemos a ser gente tanto

no que diz respeito à formação de valores como ao aprendizado de inserção e compreensão do mundo. (DOWBOR, 2008, p. 117).

Se escola e famílias participam na estruturação afetiva e cognitiva da criança e do jovem estudante, dos processos de socialização primária e secundária,

mais do que nunca, portanto, se faz necessário que ambas se reconheçam em sua especificidade para que atuem de forma complementar – ambas na busca constante de um espaço de diálogo crítico e criativo que torne possível a descoberta da continuidades e descontinuidades para que façam frente às novas demandas vindas tanto dos alunos como dos filhos.” (DOWBOR, 2008, p. 123)

O diálogo acontece com a perspectiva de que

a responsabilidade e o compromisso da construção de um espaço de diálogo entre a família e a escola é tarefa de todos e de cada um como sujeitos concretos que ousam sonhar e desejar uma escola mais digna, atualizada e cidadã para todos os alunos.” (DOWBOR, 2008, p. 123)

A investigação que trata da relação dialógica entre escola e as famílias, tem como pressuposto básico buscar identificar a construção de um novo projeto de sociedade e os elementos que potencializam a educação como prática da liberdade e cidadania. Porém, pensando em melhorar a qualidade da educação é preciso perceber quais elementos aproximam a escola de seu entorno, bem como traçar um quadro que compreenda a escola e as famílias como instituições fundamentadas no diálogo.

### **3.5 A relação dialógica entre escola e famílias**

Existem muitas possibilidades de relação entre a escola e as famílias, entre elas destacam-se: a relação de cooperação, a relação de parceria do pai responsável e a relação de submissão; existem também relações conflituosas que potencializam indiferenças quanto a temas importantes da política escolar e pedagógica.

Este tópico trata da relação entre famílias e escola numa perspectiva de educação dialógica cidadã defendida por Paulo Freire. Parte-se da ideia de

estabelecer um elo entre a sua experiência teorizada de educador e a releitura fundamental da realidade atual do diálogo que acontece entre escola e famílias.

Freire percebeu a importância da participação da família na escola, mas também o distanciamento que impedia o diálogo mútuo. Ele disse que

trabalhava então no SESI e, preocupado com as relações entre escolas e famílias, vinha experimentando caminhos que melhor possibilitassem o seu encontro, a compreensão da prática educativa realizada nas escolas, por parte das famílias; a compreensão das dificuldades que as famílias das áreas populares, enfrentando problemas, teriam para realizar sua atividade educativa. No fundo, buscava um diálogo entre elas de que pudesse resultar a necessária ajuda mútua que, por outro lado, implicando uma intensidade maior da presença das famílias nas escolas, pudesse ir aumentando a conotação política daquela presença no sentido de abrir canais de participação democrática a pais e mães na própria política educacional vivida nas escolas (FREIRE, 2014, p. 28)

Esta experiência que “ocorreu exatamente no núcleo ou centro social do SESI chamado Presidente Dutra, em Vasco da Gama, Casa Amarela, Recife” (FREIRE, 2014, p.34), reflete a esperança de ligar dialogicamente escola e famílias. Esta relação entre instituições nem sempre é fácil, pois cada uma possui especificidades que podem gerar ajudas mútuas, mas também conflitos. Como afirma Romanelli (2013, p. 33)

nem a família nem a escola configuram-se como realidades homogêneas; são diversas entre si e em seu interior. Ambas são grupos nos quais há intensa convivência social, nos quais há formas de sociabilidade específicas e, simultaneamente, são instituições, constituídas por normas.

O caminho de construção da educação dialógica é um passo importante a ser dado na atualidade. Em se tratando da educação escolar, a formação do educando alicerçado no diálogo ganha forma peculiar pelo contexto que muda muito rapidamente sob os efeitos da globalização. Tanto é verdade que no cenário atual é difícil conceber a escola como *lòcus* isolado de atividades pedagógicas realizadas somente entre professores e alunos. Como afirma Gallo (2009, p. 83)

uma análise dos diferentes atores que compõe a organização escolar aponta necessariamente para as relações não só entre professores e alunos em atividades associadas, mas de todos os seguimentos,

como os pais e mães de alunos, as associações de bairro, a universidade, as agências oficiais de apoio e as organizações não governamentais.

É importante lembrar que o objetivo da pesquisa que está sendo desenvolvida não é buscar uma conceituação rígida das configurações familiares, mesmo porque,

não obstante a instituição familiar seja objeto de estudo não apenas da sociologia e da antropologia, e constitua objeto de interesse da psicologia, psicanálise, história e demografia, não há consenso em conceituá-la. O que se nota é uma ênfase na dimensão empírica da família, vale dizer, na forma de seus arranjos que são diversos e se modificam devido a determinantes múltiplos. (ROMANELLI, 2013, p. 34)

Os estudos a respeito da relação dialógica entre escola e as famílias dos estudantes são recentes, por isso, nota-se a necessidade e a importância que há de maior produção de conhecimentos em torno destes objetos para construção do diálogo entre ambas para que aconteça a verdadeira cidadania ativa.

Alguns questionamentos instigam as pesquisas atuais neste sentido, entre eles: a localização das escolas em áreas centrais ou periféricas das cidades podem revelar pontos importantes da relação com as famílias dos educandos? Entre a escola e as famílias existe relação de parceria dialógica ou conflitante? Quais elementos políticos, pedagógicos e laborativos aproximam ou afastam a participação das famílias na escola? Essas perguntas contribuem para conscientização a respeito da ampla problemática que se esconde por trás da relação entre escola e famílias.

Mesmo que produção acadêmica no Brasil sobre esta relação é muito recente, uma tentativa de reunir estudos ligados ao tema foi feita pela pesquisadora Márcia Gallo. Ela para discutir as relações entre a escola e as famílias fez “o levantamento da produção existente sobre o tema da família e sua relação com a escola”. (GALLO, 2009, p. 67).<sup>4</sup>

Se por um lado, “a preocupação com respeito ao diálogo entre famílias e escola não existia a algumas décadas atrás”. (Rios, *Apud*, CAETANO; YAEGASHI, 2014, p.11), por outro lado, as pesquisas apontam que

---

<sup>4</sup> Cf. GALLO, M. A **parceria presente. A relação família-escola numa escola da periferia de São Paulo**. São Paulo: LCTE Editora, 2009. pp. 67-77.

o crescente interesse pela temática se vê refletido na própria tendência mundial – também encontrada aqui no Brasil – de desenvolvimento, por parte dos governantes, de políticas de aproximação da família na escola, instigando e incentivando a parceria, colaboração e cooperação entre as duas instituições. (CAETANO; YAEGASHI, 2011, p. 12)

É constatado que o diálogo entre escola e famílias dos estudantes melhora o desempenho destes.

Várias pesquisas envolvidas nesta temática têm demonstrado que, quando a escola abre espaço para a participação familiar no projeto pedagógico da instituição, há maiores possibilidades de boa integração entre a família e escola e, assim, os alunos são beneficiados nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. (CAETANO; YAEGASHI, 2014, pp. 11-12).

O diálogo entre a escola e as famílias traz possibilidades de conhecimento recíproco, mas não pode se restringir a este conhecer. A relação concretizada no diálogo entre estas instituições pode proporcionar também a resolução de problemas ligados às lacunas deixadas pelas limitações presentes em ambas. Lacunas que podem determinar a formação das singularidades dos alunos envolvidos no processo educativo.

Vale ressaltar que as famílias e a escola desencadeiam influências significativas positivas muito fortes, principalmente sobre o estudante, quando se unem em diálogo para o seu benefício.

Na visão de Rego (2003, p. 55),

a família, entendida como primeiro contexto de socialização, exerce, indubitavelmente, enorme influência sobre a criança e o adolescente (diversos autores, de diferentes áreas do conhecimento, defendem essa posição, tais como: Lorenzer; 1976, Caparrós, 1977; Gomes, 1991; 1994; Moreno & Cubero, 1995; Lahire, 1997).

A educação dialógica para politização social em busca de transformação por meio de debates éticos e da realização ativa da cidadania visando a formação integral do ser humano complementa o que afirma a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, no seu artigo segundo:

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

Se a LDB/1996 afirma que a educação é responsabilidade da família e do Estado, cabe à relação dialógica entre escola e famílias significarem qual educação querem para os estudantes. Para Carvalho (2005, p. 184),

no espaço da escola, a educação deve ser dialógica, interativa e problematizadora, para que o aluno possa se transformar em sujeito de sua própria aprendizagem, sobretudo descobrir como é prazeroso aprender e construir projetos interessantes para sua existência.

Sem o diálogo com as famílias não é possível para escola individualizar quais são os valores éticos, políticos e sociais que exercem função formativa sobre o sujeito na família, onde ele passa a maior parte do tempo e onde são estabelecidas as primeiras relações dialógicas.

Se a escola deixa marcas formativas sobre o sujeito, o mesmo pode ser dito da família. Assim,

a atitude dos pais, suas práticas de criação e educação, a atmosfera cultural da família, são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e conseqüentemente, influenciam no comportamento da criança e do jovem na escola, bem como nos resultados que ela irá atingir. (REGO, 2003, pp. 55-56).

A aproximação dialógica entre a escola e as famílias deve proporcionar muito mais que informações recíprocas dos desafios e problemas de ambas. É necessário que o foco recaia sobre o processo permanente da atitude dialógica no compartilhamento de responsabilidades na construção das singularidades e na superação dialética das exclusões sociais. À base do diálogo relacional repousa o fato de que a escola e as famílias são as responsáveis institucionais pela formação do ser humano cidadão.

O Estado tem tentado fazer a aproximação entre escola e famílias por meio da gestão democrática. Mas, vale lembrar que

A democracia, entretanto, depende de inúmeras condições para se consolidar e sua ampliação, por meio da educação, inclui

preocupações centrais das escolas democráticas, que estendem a ideia de democracia também aos adultos, tanto aos profissionais como aos pais e mães, aos ativistas comunitários e outros cidadãos que têm o direito de estar bem informados e de ter participação crítica na criação das políticas e programas escolares para si e para os jovens. (GALLO, 2009, p. 99).

É importante esclarecer: mesmo que

se critique a postura adotada pelas políticas públicas, não podemos negar a existência de algumas medidas tomadas pelo Ministério da Educação, como, por exemplo, o Dia Nacional da Família na Escola ou a elaboração e distribuição da *Cartilha da Família* [...] como estratégias que, de forma bem-intencionada ou não, provocaram ao menos a ampliação do interesse e chamaram a atenção dos pais para o acompanhamento do trabalho da escola. (CAETANO; YAEGASHI, 2014, p. 13).

A questão geradora de críticas está relacionada, porém, às políticas públicas que não estimulam mais fortemente uma ligação estreita e permanente entre pais, gestores e docentes, para que eles encontrem e façam da escola um espaço de diálogo, criação e compartilhamento de saberes e responsabilidades. Sem uma sistematização de conteúdos que tenha como fonte o contexto vital dialógico escolar e familiar qualquer proposta política soará externa e pontual, jamais processual e continuada.

Ainda que a formação psicológica-afetiva de um sujeito dependa fortemente do contexto familiar, o contexto social também exerce uma potente influência no desenvolvimento cultural e gnosiológico do ser humano, o que indica que a temática da educação deve ser considerada a partir de um contexto mais amplo que estrutura a vida de cada sujeito de diálogo.

Isso porque para entender o educando-educador é preciso ir além de sua participação no ambiente escolar.

Por essa razão a compreensão dos resultados e comportamentos escolares dos indivíduos só se completa quando há uma reconstrução da rede de interdependências familiares por meio da qual constitui-se as disposições, os procedimentos cognitivos e comportamentais que lhe possibilitam responder adequadamente às exigências escolares. (REGO, 2003, p. 60).

Como foi apresentado até o momento, a busca de diálogo, entre ambas as instituições, acontece em meio a desafios e novas possibilidades. Na relação, a escola e as famílias, devem assumir fundamentalmente o papel que compete a cada uma sem culpabilizações recíprocas. Por essa razão “a definição desses papéis é algo muito simples e direto: a escola é espaço coletivo, portanto, lugar onde a criança deve ser educada para cidadania, enquanto a família é espaço privado, e os pais devem ensinar seus filhos a viver” (CAETANO; YAEGASHI, 2014, p. 22).

A educação do ser humano é um processo muito complexo que envolve basicamente a escola e as famílias. Considerando a diversidade das estruturas familiares e organizações escolares é preciso que o diálogo possibilite a interação destas instituições, em função da formação do sujeito comprometido eticamente na construção da cidadania.

### **3.6 Educação, famílias e cidadania**

Ao destacar o diálogo necessário entre escola e famílias, objetiva-se que esta relação seja uma fonte de cidadania ativa para o exercício democrático das decisões importantes sobre a escola e o contexto comunitário onde ela se constrói em função do bem dos estudantes. Por isso entende-se que

A cidadania está ligada a democracia, o cidadão tem deveres, mas também direitos de participar das decisões sociais. Se estes direitos são de alguma forma negados, ele tem direito de reivindicá-los, pois vivemos numa sociedade ‘democrática’. Temos que considerar que no Brasil existe ainda uma ditadura civil, velada, que limita a construção da cidadania em seu sentido pleno, como participação social de forma democrática. (RODRIGUE; ALVES, 2014, p. 108).

A luta pela democratização da gestão escolar converge com a luta pela conquista do direito social à educação, esta que é um dever do Estado para com seus cidadãos. No Brasil a construção da cidadania ganhou importante força com a criação dos conselhos da escola que abriram espaço à participação da comunidade nas decisões e organização do projeto político pedagógico da instituição escolar. Como afirma Gadotti (1998, p. 261) “a participação e a democratização num sistema público de ensino é a forma mais prática de formação para cidadania.”

É importante dizer que o conceito de cidadania no Brasil foi se formando a partir do desenvolvimento histórico do país<sup>5</sup>. Constatase, no entanto, pouca convergência na práxis de pais e educadores a respeito do que seja realmente a cidadania como prática da educação dialógica entre escola e as famílias. Muitas pessoas envolvidas na educação conceituam vagamente o que é cidadania. Para Carvalho (2014, p. 26)

conceituar cidadania, constitui uma questão bastante complexa, porque, por um lado, ordena uma série de direitos, deveres e atitudes ao cidadão e a sua pertença, maneira pela qual se relaciona com o Estado. Por outro, porque há diferente forma de se conceber o mesmo objeto, que pode estar vinculado à concepção de mundo, posições sociais, filosóficas e ideológicas.

Ao pensar no diálogo entre famílias e escola e na sua construção cidadã pela prática da educação problematizadora, afirma-se a importância da reflexão sobre as condições éticas de vida humana e, sobretudo o fato de “compreender a educação e cidadania como uma questão política enquanto instrumento fundante para emancipação humana.” (CARVALHO, 2014, p. 21)

Para que possa haver educação dialógica como exercício da cidadania é preciso não esquecer-se que elas devem gerar a “produção da crítica da sociedade constituída e gerida pela lógica do capital.” (CARVALHO, 2014, p. 21). As famílias e a escola são bastante afetadas por esta lógica e pela exaltação do consumismo mercadológico. A educação cidadã tem muito a dizer em relação às pretensões de imposições da ideologia consumista, por isso que “pensar a educação e cidadania implica em pensar na condição humana, produção e relação do mundo da vida” (CARVALHO, 2014, p. 22).

Existe coerência da relação entre educação e cidadania. São complementares e intrinsecamente inseparáveis, mas não são a mesma coisa. Sobre as questões de definições conceituais do que é cidadania e educação, é necessário ter presente os pressupostos dialéticos que embasam metodologicamente esta pesquisa.

---

<sup>5</sup> Cf. RODRIGUE, S. G. S.; ALVES, J. S. **A construção do conceito de cidadania mediado pela geografia escolar em escolas do campo no Município de Iporá/GO**. pp. 175-186. In: SILVA, A. C.; CARVALHO, A.L.; CARDOSO, C. J. (Orgs.) **EDUCAÇÃO, CIDADANIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS**. Cuiabá: Edefmt, 2014.

E dentro do movimento dialógico entre educação e cidadania, Carvalho (2014, p. 27) conceitua “cidadania como direito de ter direitos. Cidadão, por sua vez, como o que está em condições de exercer e de fato exerce seu direito de definir direitos.” A educação como instrumento nuclear para compreensão da realidade é definida como conquista e construção de direitos e cidadania, a luta com o objetivo de atingir a emancipação humana (CARVALHO, 2014).

É interessante identificar, muito mais que definir, onde repousa os fundamentos concretos, o ponto inicial da construção dialógica da educação cidadã, política e social dos dias atuais. Não é possível falar de cidadania partindo somente de argumentos e definições teóricas, por que cidadania é práxis, então, também é necessário imbuir-se de ação local e contextualizada no ambiente escolar e familiar para que de fato ela possa acontecer.

Sem escola de fato cidadã que se preocupa com a construção do seu projeto histórico e sem famílias cidadãs comprometidas em envolver-se nos processos de construção de outra escola, não é possível falar de diálogo para criação de uma nova cidadania. Pois, como afirma Gadotti (1998, p. 266),

a escola pública autônoma é, antes de mais nada, democrática – para todos -, democrática na sua gestão, democrática enquanto acesso e permanência de todos. É, além disso, popular, isto é, tem um caráter social comunitário, espaço do público para elaboração da sua cultura. Sem estas instituições basilares na formação e estruturação do ser humano, dialogando reciprocamente, não ocorrerão transformações sociais e participativas.

Para Carvalho (2014, p. 25),

a educação no espaço escolar deve ser compreendida pelos educadores e educandos como processo de debates, produção, aprendizagem e exercício de cidadania. Porque no espaço da escola cidadã a ação de ensino-aprendizagem deve estar voltada ao compromisso como a formação humana, na dimensão do desenvolvimento da autonomia no pensar e agir criticamente na sociedade.

Situar-se politicamente na realidade onde o pensar é forjado contribui para um planejamento pedagógico da educação que tutele a sua viabilidade contextual. Por isso, que a educação é

compreendida como prática social ordenada por uma ação política de compromisso com o mundo, que se insere no processo dialógico constitutivo entre os sujeitos visando formar o cidadão consciente de suas responsabilidades e seus direitos. (CARVALHO, 2014, p. 24).

É necessário refletir sobre educação e cidadania, isso não ocorre, porém, sem antes haver um processo prático que estimule a reflexão mesma. Não pode haver reflexão sem ação e vice-versa. Neste sentido as políticas públicas educacionais são pífias, planejadas a partir de uma lógica de resolução de problemas e não como propostas críticas que constituam a libertação em permanente processo de construção cidadã. Propor que o diálogo em toda sua gama seja conscientizado pelo sujeito e se torne elemento base da educação na família e na escola, é incentivar atividades, encontros, formação e educação comprometida com a integralidade do ser humano.

Não é possível construir cidadania sem o diálogo, sem refletir, bem como não é possível excluir a escola e as famílias deste processo fundamental para efetivação de uma nova sociedade. É preciso ser sujeito em criação e recriação nas famílias e na escola para a sociedade que almeja um ser humano cidadão comprometido em derrubar as injustiças. E “ser cidadão é estar preocupado com os nossos direitos e deveres. É estar ainda ocupado com o outro, ser solidário, respeitoso, tolerante com aqueles com quem convivemos, com aqueles a quem educamos e com aqueles com que trabalhamos.” (DOWBOR, 2008, p.113).

O exercício da cidadania pressupõe o engajamento em atividades que proporcionem o dizer-se pelo diálogo do sujeito em sua liberdade. Perceber-se em comunhão é fator fundamental não somente para transcender-se e superar-se no adentramento da própria consciência de inacabamento, mas também para o rompimento crítico com a lógica individualista. É como diz Carvalho (2014, p. 22) “compreender que a educação é implica em um envolvimento numa ação transformadora da realidade social injusta.”

Além da autonomia (GADOTTI, 1997), a constituição dialogal da cidadania, exige que as relações sociais sejam permeadas por valores éticos. Ao estabelecer a relação entre educação e cidadania, e ao afirmar que a escola e a famílias são responsáveis pela educação e pela cidadania ativa, não há como negar que é necessário a relação dialógica entre estas duas instituições. Elas são fontes tuteladoras dos direitos e deveres do cidadão em processo formativo.

A luta dialética, portanto, deve acontecer pela comunhão dialogal de pais e educadores, contra lógica que exalta a “constituição do não ser, da ausência de espanto e admiração no contexto da realidade da existência que ordena a vida cotidiana das pessoas.” (CARVALHO, 2014, p. 22).

### **3.6.1 Escola e famílias como instituições cidadãs**

Para haver educação cidadã é necessário que a escola e as famílias se construam nesta educação e vice-versa. A educação como prática da liberdade se constitui na relação dialógica dialética e “traz como exigência as condições pedagógicas para educar na perspectiva do surgimento de uma nova cidadania.” (CARVALHO, 2014, p. 29).

Ainda que passem por crises, repensamentos, reordenamentos, reestruturações e mudanças, a escola e as famílias são instituições consolidadas no tecido social. Não é possível conceber a educação do ser humano sem fazer referência a pelo menos uma delas. Se a escola é fruto do estado organizado politicamente, a família é uma realidade institucional ligada a princípios antropológicos, filosóficos, culturais e sociais, para veiculação de uma educação, que na maioria das vezes, passa despercebida nas esferas de elaboração das políticas pedagógicas.

Ser escola cidadã e famílias cidadãs consiste em dialogar dialeticamente na busca de compreensão do fenômeno da educação, estabelecendo uma relação que vise a transformação crítica do mundo e a busca de uma nova configuração “enquanto instrumento impulsionador da práxis pedagógica comprometida com o processo de humanização do ser humano com a finalidade de potencializar a sua atuação como sujeito histórico protagonista da constituição de uma mundo melhor para todos” (CARVALHO, 2014, p. 29).

O espaço das vivências, experiências relacionais, dialógicas e da construção do ser gente é o contexto que condiciona o sujeito e que se constitui no desenvolvimento existencial particular e social.

Na composição de ser humano em sua integralidade, entende-se a complexidade entregue às escolas e às famílias, por isso é necessário o diálogo contextualizado e não simplesmente estruturas físicas para a educação do ser

humano cidadão ético. Pode-se dizer que o ser humano é cognição e afetividade. Desta forma,

a escola, em seu 'que fazer' específico, tem como foco prioritário a estruturação do cognitivo, e a família, a do afetivo. No entanto, nenhuma das duas vive essa função de forma exclusiva, já que em toda a aprendizagem cognitiva existem aspectos afetivos e em toda aprendizagem afetiva existem aspectos cognitivos. (DOWBOR, 2008, p. 117).

Como a escola e as famílias estão inseridas num tecido social histórico, elas são atingidas por mudanças concebidas nas mais variadas arenas. A lógica capitalista liberal, talvez, seja a que mais influenciou nas transformações destas instituições. O poder do capital tem se colocado diante das críticas das concepções cidadãs e éticas de educação. É por isso que é preciso propor em primeiro lugar a união basilar dialogal entre escola e famílias, para que aconteça a recriação do ser humano e isso reflita em novas políticas capazes de gestar formas mais igualitárias de distribuição de poder e riquezas.

O entorno, o ambiente escolar e a realidade das famílias, no processo de conscientização, apresentam muitas possibilidades de aprendizagem e construção de saberes, portanto, o diálogo entre escola e famílias é no sentido de fazer acontecer as transformações políticas necessárias para a escola e as próprias famílias que formam o contexto cultural local. É uma recomposição de base da sociedade como um todo.

Se está claro a grande influência que a escola e as famílias exercem na educação do ser humano é legítimo perguntar-se sobre qual concepção de mundo e de educação essa influência se fundamenta. É legítimo perguntar se a escola está realmente preocupada em formar cidadãos que em comunhão pronunciam valores éticos transformadores ou sujeitos resignados à ordem dominadora e injusta.

Cabe perguntar se as famílias estão conscientes de sua situação de alienação dos processos de elaboração e implementação das políticas públicas educacionais. Pesquisar para incentivar a relação dialógica como construção da cidadania é desenvolver a percepção da importância de agir diretamente no ambiente educativo e de valorizar as iniciativas pessoais e os projetos das escolas. (Gadotti, 1998.). Pois "O problema não está na crise da escola, mas na crise do sistema, na rotina que ele produz na escola, pelo seu excessivo controle. A crise do

sistema aprisiona a escola à padronização sob o pretexto da democratização das oportunidades.” (GADOTTI, 1998, p. 266).

Por fim é preciso saber para quem o educador e os pais “trabalham”, se para o capital do mercado globalizado instrumentalizador do ser humano como objeto ou com o educando-educador na construção da sua palavra para mudar o mundo. A escola na sua relação com as famílias precisa construir um projeto de escola autônoma que “cultiva a curiosidade, a paixão pelo estudo, o gosto pela leitura e pela produção de textos, escrito ou não. Aprendizagem criativa e não mecânica. Propõe a espontaneidade e o inconformismo.” (GADOTTI, 1998, p. 266).

Se, é verdade que é preciso saber para exigir e vivenciar plenamente os direitos e deveres que habilitam o ser humano como cidadão, e que não existe verdadeiro cidadão sem um verdadeiro amor, sem humildade e sem fé nos homens e mulheres, é também verdade que não existe cidadania que se aplica somente à esfera pessoal de um indivíduo. Se eu sei e sinto é por que em comunhão estou me constituindo no saber e no sentir e pelo diálogo comunicativo se realiza a possibilidade do encontro entre humanos. Esse encontro que supera o silêncio é pronúncia, portanto, é cidadania ativa, processo que constitui o ser mais da vida humana.

A esfera política organizada tem valorizado pouco o trabalho realizado pelas escolas e pelas famílias, com políticas que viabilizem o diálogo entre ambas. Tem havido também pouco reconhecimento para que este diálogo seja a fonte do saber sistematizado no conteúdo curricular da unidade escolar e a compreensão de que o processo é permanente, assim como é a renovação da vida e os acontecimentos históricos.

A organização político-social na qual estamos sendo não proporciona ainda possibilidades efetivas para o diálogo necessário à construção da cidadania. Pais cansados pelas extenuantes jornadas de trabalho, educadores mal remunerados e obrigados a cumprir múltiplas tarefas em mais de uma escola, são alguns entre tantos fatores que impedem o encontro entre pais e professores para conscientizarem-se na prática dialógica e construir um projeto político cidadão que vise alcançar as mudanças pertinentes do sistema educativo-social.

Até que não exista efetivamente uma política pública pedagógica do diálogo, este continuará acontecendo despercebido, sem ser conscientizado e refletido por

parte de muitos e sem o reconhecimento do seu poder transformador e abrangente. A luta a ser empreendida é para que o diálogo permanente vença a lógica individualizante e fragmentária, que isola a pessoa na esfera do não ser e proporcione ativamente a comunhão entre a escola e as famílias no “que fazer” do presente histórico para construção da verdadeira participação cidadã.

#### 4 AS VOZES DOS SUJEITOS: ANÁLISE DOS DADOS

As páginas de análise de dados endereçam à construção histórica dialética e fenomenológica deste trabalho, mostrando de onde partiu-se na produção do conhecimento e para onde pretende-se ir ao desvelar os dados colhidos na prática reflexiva das vivências dialógicas e no embasamento teórico crítico.

Procurou-se escrever o capítulo amparando-se no delineamento dos contextos vitais de trabalho e relações que subjazem a experiência de sermos seres humanos dialogantes. A análise dos dados foi inspirada numa questão importante trazida por Freire no seu diálogo com Myles Horton quando ele se questiona: “como é possível que nós, no processo de fazer o caminho, estejamos conscientes sobre o nosso próprio processo de fazer o caminho, e possamos deixá-lo claro a quem vai nos ler.” (FREIRE; HORTON, 2011, p. 38).

No caminho, quem o fez e continuará fazendo, pela experiência de ser com a humanidade, uma coisa é certa: qualquer que seja o espaço ou tempo, o diálogo será sempre uma complexa encruzilhada de possibilidades. E compreendê-lo a partir da relação entre escola e famílias nos dá a chance de adentrar e contribuir com pesquisa, para melhoria da qualidade da educação e da escola pública no Brasil.

Os dados que foram colhidos e foram tratados considerando uma matriz de forte respeito e amor aos sujeitos que no diálogo os tornaram possíveis de composição. Por isso, muitos conhecimentos estão implicados nestas páginas e eles foram constituídos nos encontros comunicativos onde marcadamente foi priorizado o diálogo. Diz-se isso por que a comunicação de um ser humano pode acontecer também pelo silêncio das palavras, gestos e sons inarticulados, porém, é importante reafirmar que o objeto de estudo desta pesquisa é a compreensão de como acontece a relação dialógica entre escola e famílias.

Ambientes variados, lembrando que esse se constituiu como um critério de busca de dados, ou seja, a variação de localidades contextuais onde as pessoas envolvidas na pesquisa estão sendo e onde as vivências são construídas e são possibilitados encontros que efetivamente se realizam pelo diálogo, serviram como fonte para a elaboração dos eixos de análise do material colhido. Os dados foram organizados seguindo os contextos vitais (*lebenswelt*) da composição das experiências de diálogo e também a partir de onde os entrevistados partem para

observar e falar a respeito da relação dialógica que intercorre entre escola e famílias.

Na Secretaria Municipal de Educação do Município de Jaciara no estado do Mato Grosso, na Escola Municipal Magda Ivana do referido município e nas casas dos pais e mães dos alunos do nono ano do ensino fundamental da referida escola, encontramos o *lebenswelt* que orienta os eixos da análise.

Pela atitude crítica fenomenológica procurou-se descobrir se de fato ocorre a relação dialógica entre escola e famílias na perspectiva freiriana e compor um quadro que mostre seus os desafios e possibilidades, buscando contribuir para melhorar ainda mais o que já está sendo realizado. Abordado como fenômeno humano o diálogo possibilita a aproximação de pessoas e instituições para enfrentar dialeticamente as lógicas dominadoras.

Foi verificado que, entre ambas as instituições pesquisadas – escola e famílias – existem de forma incipiente aberturas estruturais e iniciativas pessoais por parte dos gestores, professores e famílias para que ele aconteça, porém, está bem longe de assumir aquela forma concreta e fundamental nas relações entre escola e famílias visando a construção do ser humano ético e cidadão.

O capítulo de análise de dados procura mostrar que ao se fundamentar em Paulo Freire existe uma perspectiva assumida na compreensão do fenômeno dialógico entre escola e famílias, ou seja, que ele foi investigado como realidade que acontece de forma prática e reflexiva e não simplesmente como articulação de sons em palavras idiomáticas entre um eu e um tu. Portanto, foi investigado e analisado o diálogo nos elementos que o compõe na prática e na reflexão realizadas por gestores, pais, mães e professores e os envolvidos na educação dos alunos do nono ano.

O percurso seguido para proceder na análise dos dados construídos na práxis e na reflexão das experiências dialógicas é compreendido a partir da descrição fenomenológica da realidade através da apresentação de dados a respeito do sistema educacional municipal e estadual do município de Jaciara/MT. Em seguida são apresentados dados empíricos geográficos, socioeconômicos, da escola e a das famílias de um bairro periférico da cidade. Seguindo a ordem contextual em que os dados foram colhidos foram apresentados as características dos ambientes e dos sujeitos que tecem o diálogo, ou seja, gestores, famílias e professores.

Fundamentados teoricamente na concepção de pesquisa qualitativa dialético-fenomenológica, a realidade complexa investigada, careceu da apresentação dos 16 sujeitos envolvidos na pesquisa através da identificação por meio de palavras repetidas no diálogo que caracterizaram a voz específica de cada um(a) principalmente durante a entrevista.

Foram feitas quinze entrevistas, mas com a participação de dezesseis sujeitos, pois em uma das entrevistas estava presente o casal, pai e mãe, de uma das estudantes do nono ano. Foi importante também trazer concretamente a ambientação geográfica municipal onde se localizam as instituições investigadas e também caracterizações específicas da escola e das famílias envolvidas na pesquisa.

Para proceder à análise qualitativa recorreu-se à utilização de duas fontes principais: o arquivo de áudio das gravações realizadas em cada entrevista e as transcrições das falas de cada entrevistado compondo um texto escrito. Foram ouvidas repetidas vezes as gravações e entrelaçadas com a memória experiencial histórica do pesquisador e em seguida combinadas com a leitura das transcrições. Todos os conteúdos das entrevistas seguem uma ordem cronológica temporal organizada a partir da primeira entrevista até a última, sendo identificadas por códigos que vão de 1 a 15.

As entrevistas foram apresentadas tendo como base de compreensão o ponto real de produção do diálogo, ou seja, as secretarias do município e da escola onde trabalham os gestores; a escola na sua organização política pedagógica, na sua práxis de ensino-aprendizagem onde estão implicados os gestores e professores; e as famílias geradoras da vida e mantenedoras materiais e axiológicas dos filhos e filhas integrantes do sistema formal de ensino.

Seguindo os eixos da análise fundamentados no *lebenswelt* fenomenológico e na concepção dialética crítica, foram apresentadas criticamente as vozes dos sujeitos: gestores, professores, pais e mães entorno da perspectiva que eles têm do diálogo que ocorre entre escola e famílias.

À medida que foram construídas e analisadas as vozes dos sujeitos foram sendo intercaladas considerações importantes e críticas a respeito da temática. Não foi gerado um documento específico para cada sujeito, mas as descrições obedeceram à ordem das perguntas feitas aos participantes. Portanto, os conteúdos

trazidos pelos colaboradores foram comentados e fundamentados teoricamente pelo pesquisador.

#### **4.1 Diálogo: ação e reflexão**

Em relação aos dados colhidos, tudo pode ser considerando importante, pois falamos de vivências humanas expressas na ação dialógica, mas nem tudo foi possível mostrar ao escrever a análise do fenômeno da relação entre escola e famílias na perspectiva de transformação libertadora defendida por Freire. As marcas do conhecimento construído no diálogo com gestores, professores e famílias ganharam conteúdo conscientizado durante a realização da pesquisa na medida em que foi sendo concretizada. É justamente o misto de ação crítica e reflexão da vivência humana em estado de diálogo que possibilitou a interpretação dos dados seguintes na perspectiva crítico-fenomenológica.

Para que possa haver diálogo é preciso que a ação corresponda ao enfrentamento das dificuldades que se interpõe entre a aproximação da escola com as famílias. Para que possam construir dialogicamente a educação como forma de empenho político e pedagógico é necessário agir. Para Guareschi (2005, p. 26) “numa sociedade constituída e definida por relações, ação não é apenas colocar um ato que tenha efeito visível; permitir que algo aconteça ou omitir-se, fazendo com que algo que poderia acontecer não aconteça, também é ‘agir’.”

Quer dizer, perceber as dificuldades e não fomentar a aproximação para o diálogo entre escola e famílias é um modo de agir. Encontra-se, seja nas famílias seja em ambiente escolar, os quatro tipos de ação definidos por Guareschi (2005, p. 26)

Agir colocando um ato, fazendo com que algo aconteça; impedir, isto é, praticar uma ação para fazer com que algo não aconteça; permitir, isto é, não colocar nenhuma ação, mas com isso, porque permitimos, algo acontece; finalmente, omitir-se, não colocar nenhuma ação, e com isso algo que deveria acontecer, não acontece.

Pode-se dizer que são encontrados os quatro tipos de ações na sociedade composta por famílias e escola.

Foi estabelecido, porém, o interesse pelo vínculo de abertura que intercorre entre o agir dos sujeitos enquanto colocação de um ato, este identificado no diálogo concreto que acontece na relação entre escola e famílias. Em se tratando de diálogo estará sempre implicado “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros, inaugurando com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história.” (FREIRE, 2015a, p. 133).

E é na história em sociedade que

os homens constroem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. (MARX ; ENGELS, 1977, p. 301).

Se o modo de produção da vida material condiciona a sociedade e a política e se educação é política como nos diz Freire (2015b, p. 45), “não haveria exercício ético-democrático nem se quer se poderia falar em respeito do educador ao pensamento diferente do educando se a educação fosse neutra – vale dizer, se não houvesse ideologias, política, classes sociais”, então o diálogo a ser observado corresponde às construções dialéticas de transformação do modo político de determinar a escola pelo modo capitalista de concebê-la.

Para acontecer o diálogo entre escola e famílias é necessário refletir sobre como a ação, ato realizado em função da transformação libertadora cidadã, concede ao sujeito as possibilidades de conquistar o conhecimento na superação da dicotomia sujeito-objeto, mundo-história. Desta maneira “o retorno à intuição originária é a fonte de verdadeiro conhecimento. Por isso não convém que a impulsão filosófica parta das filosofias feitas, das opiniões de grandes pensadores, mas das coisas e dos problemas, tendo um ponto de partida imediato.” (HUSSERL, 2002, p. 20).

Na análise da relação entre a escola e as famílias pela intencionalidade o pesquisador refletiu sobre o mundo histórico e cultural que as relações humanas

compõem. É nesta perspectiva que a investigação analisou “o mundo da vida.” (HUSSERL, 2002, p. 56).

E o que significa mundo da vida?

Mundo da vida, no sentido de mundo experimentado pelo homem, significa uma realidade rica, polivalente e complexa, que o próprio homem constrói. Mas, ao mesmo tempo, o *lebenswelt* é constituído pela história, linguagem, cultura, valores... Quando se fala de experiência é ingênuo querer reduzi-la à empiria sensível do mundo físico. A experiência, sem dúvida, é um ato da consciência. [...] De modo algum a experiência pode ser reduzida ao mundo das ciências físico-objetivas.” (HUSSERL, 2002, pp. 50-51).

Ao aproximar-se da escola e das famílias para verificar o diálogo que se constrói entre ambas, a abordagem deu-se na perspectiva fenomenológica cuja compreensão dos seres humanos não é reduzida à dicotomia,

o corpo ou razão, social ou individual, razão ou emoção, sentido ou intelecto, objetivo ou subjetivo, mas enquanto totalidade, valorizando todas as dimensões: corporais, intelectivas, sociais, emotivas, imaginativas. É uma concepção que aponta para necessidade de uma educação integral, que se preocupa com a formação teórica, política, ética, estética, corporal e profissional. (PEIXOTO, 2011, p. 157).

A integralidade do sujeito que se apresentou ao diálogo foi considerada na análise dos dados colhidos. A busca de compreensão do diálogo entre a escola e as famílias carrega esta dimensão de superação da fragmentação operada pelo racionalismo, o empirismo e o positivismo, com vista a superar todo tipo de educação que situe o sujeito nas concepções que o definem como coisa, objeto apenas, quantificável e passível a ser instrumentalizado. Para superar esta dicotomia é necessário o resgate da consciência intencionada.

A intencionalidade da consciência do pesquisador buscou na reflexão das vivências dialógicas com os outros sujeitos, desvelar o percurso dialético de superação da opressão operada pelo neoliberalismo no campo da educação e sobre a vida de cada ser humano. Assim na prática dialógica freiriana pode ser encontrada, nos dias atuais, uma real possibilidade de construção da educação verdadeiramente cidadã na prática da relação entre escola e famílias.

## 4.2 Os contornos geográfico e socioeconômico dos sujeitos

Inicia-se este tópico objetivando apresentar onde acontece geograficamente a relação entre escola e famílias e quais os fundamentos socioeconômicos que caracterizam os sujeitos participantes da pesquisa. Três contextos foram considerados: o Município de Jaciara no Estado do Mato Grosso, a escola municipal do referido município e as famílias do alunos do nono ano que estudam na referida escola.

Para traçar a identificação do município de Jaciara recorreu-se ao Projeto Político Pedagógico da escola *lócus* da pesquisa, a dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aos dados da Confederação Nacional dos Municípios (CNM) e por fim ao Site Oficial do Município. “Etimologicamente, a palavra ‘Jaciara’ origina-se do tupi e significa *a lua*, do que designa mês lunar, ou ainda é nome em forma de um ornato de meia-lua + ‘ara’, que designa o tempo, o dia, a idade: Tempo lunar.” (PPP Magda Ivana, 2012, p.6).

A cidade de Jaciara teve origem no lugar conhecido como Fundão ou Cabeceira do Olho de Boi, denominações dadas pelos moradores da região do rio Brilhante nas cercanias desde o final do século XIX. No início da década de cinquenta, a direção da CIPA - Colonizadora Industrial Pastoril Agrícola, empresa criada por Milton Ferreira da Costa, o fundador da cidade de Jaciara, realizou um concurso para escolher a denominação da futura cidade. Entre muitos nomes sugeridos, prevaleceu o de Jaciara, que foi dado por Coreolano de Assunção, um dos sócios da empresa colonizadora e cunhado de Milton Ferreira. (IBGE, 2015).

Os primeiros colonos que chegaram em Jaciara por volta 1949, plantaram as primeiras lavouras e o comércio era feito em Cuiabá. A urbanização da cidade deu início por volta de 1950. Neste mesmo ano, inicia-se as atividades na primeira escola que disponibilizava apenas duas salas de aula. A Avenida Antônio Ferreira Sobrinho que na época recebeu o nome de Tamoyos foi aberta com foices. O atual nome desta avenida é uma homenagem ao Diretor Presidente da CIPA o verdadeiro idealizador e fundador da cidade de Jaciara.

“O Município de Jaciara foi instalado no dia primeiro de janeiro de 1959. Localizado na Mesorregião do Sudeste Mato-grossense e Microrregião de

Rondonópolis possui uma área de 1.653,54 km<sup>2</sup> (fonte CNM, 2015), distando 127,50 km da capital do estado do Mato Grosso.

Numa altitude de 480m; latitude sul – 16° 2'30; longitude oeste – 54° 59'45; relevo-depressão Rio Paraguai, calha do Rio São Lourenço; formação geológica coberturas não dobradas de fanerozóico, sul-bacia ocidental da bacia do Paraná. (PPP, Magda Ivana, 2012)

Possui densidade demográfica de 15,82 hab/km<sup>2</sup>. Teve como municípios de origem Cuiabá e Poxoréu, fazendo limite com os municípios de Campo Verde, Dom Aquino, Santo Antônio de Leverger, Juscimeira e São Pedro da Cipa.

O município tem como Bacias Hidrográficas, a Grande Bacia do Prata, para esta contribui a bacia do São Lourenço e seu clima é tropical – quente e subúmido, com quatro meses de seca, de maio a agosto. Precipitação anual de 1.750 mm, com intensidade máxima em dezembro, janeiro e fevereiro. A temperatura média anual é de 22° C, sendo a maior 40°, menor 0° C.

Na pecuária o município destaca-se pela criação de gado de corte e leiteiro. Na agricultura destaca-se na produção de cana-de-açúcar, soja, arroz, milho. Possui para a industrialização de açúcar e álcool a usina Pantanal (a partir de janeiro de 2015 Usina Porto Seguro), que emprega parte da população semestralmente. Por que o ciclo de produção da cana-de-açúcar dura apenas seis meses há no município durante este período um forte índice de desemprego.

Na área comercial Jaciara conta com um considerável número de lojas e casas comerciais que colaboram com as ofertas empregatícias. Quanto ao potencial turístico o município tem sido lembrado pelas mais de sessenta cachoeiras e águas termais existentes espalhadas pelo seu território.

Segundo estimativas do IBGE em 2015 a população de Jaciara conta com 26.401 habitantes espalhados pela zona rural e urbana.

### **4.3 A Escola Espaço da Investigação**

A investigação foi realizada na escola Municipal Magda Ivana localizada no Município de Jacira no Estado do Mato Grosso. Foram entrevistados 5 gestores, 5 famílias e 5 professores dos alunos do nono ano que estudam nesta unidade escolar.

Porém, antes de caracterizar a Escola Municipal Magda Ivana, foi trazido um quadro geral de escolas e alunado do sistema educacional estadual e municipal de Jaciara, para situar a compreensão a partir de dados estatísticos empíricos.

Oito escolas da rede estadual estão localizadas na zona urbana e a escola estadual Celestino Corrêa da Costa – Distrito de Celma – está localizada na zona rural do município.

Quadro 1 - Escolas da Rede Estadual do Município de Jaciara-MT

<b>Escola</b>	<b>Total de Alunos do 9º Ano</b>	<b>Turmas de 9º Ano</b>	<b>Total de alunos da Escola</b>
Escola Estadual Antônio Ferreira Sobrinho (Escola de Ensino Médio)	-----	-----	914
CEJA Marechal Rondon	41 nono ano 22 (multi/ 7ª e 8ª) 37 (multi/ 7ª e 8ª) 38 (multi/ 7ª e 8ª)	04	550
Escola Estadual São Francisco (Ensino fundamental)	104	04	721
Escola Estadual Prefeito Artur Ramos (Ensino fundamental)	56	03	509
Escola Estadual Francisco Soares de Oliveira (Ensino fundamental)	26	01	314
Escola Estadual Santo Antônio (Ensino fundamental)	14	01	273
Escola Estadual Francisco Araújo Barreto (Ensino fundamental)	25	01	219
Escola Estadual Milton da Costa Ferreira (Ensino fundamental)	54	02	628
Escola Estadual Celestino Corrêa da Costa (Campo) (Ensino fundamental)	14	01	132
08 Escolas localizadas na Zona Urbana			
01 Escola localizada na Zona Rural (E.E. Celestino Corrêa da Costa – Distrito de Celma)			

Fonte: Assessoria Pedagógica Jaciara/SEDUC-MT, 2014.

Tendo como base os dados da tabela fornecida pela assessoria pedagógica do município de Jaciara, ligada à Secretaria Estadual de Educação do Estado do Mato Grosso, constata-se que foram atendidos 4.423 alunos pela rede estadual de ensino no ano de 2014. Em toda a rede estadual de ensino no ano de 2014 em Jaciara tinham 17 turmas do nono ano com 431 alunos matriculados. O sistema municipal de ensino conta com o seguinte quadro de escolas e alunos.

Quadro 2 - Escolas Municipais de Jaciara

<b>Escola</b>	<b>Total de Alunos do 9º Ano</b>	<b>Turmas de 9º Ano</b>	<b>Total de alunos da Educação Infantil Escolas e UMEIs</b>	<b>Total de alunos do Ensino Fundamental das Escolas Municipais</b>	<b>Total Geral</b>
Escola Municipal Magda Ivana	22	01	169	389	558
Escola Municipal Maria Villany Delmondes	41	02	225	589	855
Escola Municipal Santa Rosa (Zona Rural)	--	--	30	105	135
Escola Municipal Amélia Freire Gomes	--	--	192	--	192
UMEI Menina Angélica (Creche)			114	--	114
UMEI Zulmira Barbieri (Creche)			103	--	103
UMEI Casa Da Criança (Creche)			133	--	133
UMEI João De Barro (Creche)			121	--	121
<b>Total</b>	<b>63</b>	<b>03</b>	<b>1.112</b>	<b>1.226</b>	<b>2.211</b>
03 Escolas localizadas na Zona Urbana (02 atendem educação infantil ( 4 e 5 anos) e ensino fundamental( 1º ao 9º ano) e 01 somente educação infantil de 4 e 5 anos)					
01 Escola localizada na Zona Rural (E.M. Santa Rosa) (atende educação infantil de 4 e 5 anos e ensino fundamental ( 1º ao 6º anos)					
04 UMEI - Unidades Municipais de Educação Infantil - Creche ( Crianças de 0 a 3 anos de idade)					

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Desporto e Lazer de Jaciara, 2014.

As escolas Municipais Magda Ivana, Maria Villany Delmondes, Santa Rosa e as Escolas Estaduais Prefeito Artur Ramos, Francisco Soares de Oliveira, Santo

Antônio, Francisco Araújo Barreto e Milton da Costa Ferreira desenvolvem o Projeto Mais Educação com alunos no contra turno com algumas oficinas. A Escola Magda Ivana aos sábados tem o Projeto Escola e Comunidade que desenvolvem diversas atividades com a comunidade escolar. A Escola Estadual Antônio Ferreira Sobrinho tem o Ensino Médio Inovador.

As Unidades escolares Municipais tem sala de recursos multifuncionais que atendem alunos com necessidades especiais educacionais: Magda Ivana, Maria Villany Delmondes e Umei Zulmira Barbieri. E nas unidades estaduais Santo Antônio, São Francisco, Francisco Araújo Barreto e Milton da Costa Ferreira.

Na rede municipal de ensino são 03 turmas do nono ano. Duas turmas são do nono ano da escola Municipal Maria Villany Delmondes e 01 turma do nono ano é da escola municipal Magda Ivana. No geral são 2.338 alunos atendidos pela rede municipal de ensino. Entre estes, 63 são alunos do nono ano.

A escola que se constituiu como espaço de investigação foi a Magda Ivana. Atualmente atende 580 alunos distribuídos da seguinte maneira: na educação infantil são 188 alunos. No ensino fundamental 39 são do primeiro ano, 72 do segundo ano, 41 são do terceiro ano, 53 são do quarto ano, 52 são do quinto ano, 46 são do sexto ano, 35 são do sétimo ano, 33 são do oitavo ano e 21 são do nono ano.

A fonte principal de consulta para descrição da escola foi o Projeto Político Pedagógico elaborado no ano de dois mil e doze. Muitos dados foram atualizados ao longo desses anos até o ano de dois mil e quinze. O novo P.P.P., segundo os gestores da escola, ainda está sendo reformulado.

A escola Municipal de Ensino Fundamental “Magda Ivana” está localizada no município de Jaciara – Mato Grosso. Foi criada pelo Decreto 1512 de 28/02/1990 e reconhecida pela portaria 3277 de 15/12/1992, autorizado pelo Parecer do Conselho Estadual de Educação 115/92. Está situada à Avenida Zé de Bia s/n, no bairro Jardim Aeroporto. Foi fundada com este nome em homenagem à Professora Magda Ivana, falecida 24/08/88. É mantida pela Rede Municipal de Jaciara, através da Secretaria de Educação. Funciona em regime de externato, nos turnos: matutino e vespertino. Atendendo a Educação Infantil e Ensino Fundamental. (PPP, Magda Ivana, 2012, p.15)

Os princípios da gestão democrática regem organização administrativo-pedagógica da escola. A escolha dos seus representantes é feita através da participação de toda a comunidade escolar.

A organização interna da escola tem como parâmetros os critérios estabelecidos na pesquisa realizada por Rocha (1984), que permitem diferenciar os tipos de organização interna das escolas. Evidencia-se o seguinte:

- a. As decisões cotidianas são tomadas em conjunto pelo grupo de profissionais/pais/alunos;
- b. Os objetivos da escola são conhecidos e discutidos por todos os segmentos;
- c. A comunicação é feita de forma horizontal;
- d. A localização da autoridade está no grupo de profissionais/pais/alunos.

Portanto, a organização interna da escola é feita de forma participativa, onde todos têm liberdade de expressão. A proposta de trabalho é com o tema gerador, haja vista que busca atender as reais necessidades, pois permite aos sujeitos melhor compreensão da realidade, buscando a essência dos fatos de forma globalizada, instrumentalizando sujeitos para intervir e transformar a realidade. O grupo de trabalho da escola é composto por 30 (trinta) professores, 2 (dois) seguranças, 1 (um) diretor 4 (quatro) coordenadores, 1 (uma) articuladora, 2 (duas) secretárias e 8 (oito) agentes de serviços gerais, somando um total de 29 funcionários. Dentre os 30 (Trinta ) professores, incluindo diretor e coordenador todos são graduados e todos possuem especialização. Em relação ao setor administrativo, das (seis) agentes apenas 2 (duas) têm o segundo grau completo, a secretaria possui curso superior, o segurança possui 2º grau completo. (PPP, Magda Ivana, p. 16)

A escola está organiza em Ciclos de Formação Humana para atender tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental Regular Diurno. O trabalho de organização dos Ciclos de Formação realizado na escola, no que se refere ao Ensino Fundamental, apontou alguns avanços, neste nível de ensino. A escola organizada em Ciclos incentiva

O desenvolvimento de habilidades e competências que os professores constroem entre si e com os alunos, uma proposta de ensino como produção coletiva de conhecimento. A mudança de postura dos professores, na medida em que evidenciam a ruptura com a prática cristalizada que desconsidera a realidade imediata. O avanço na prática de articulação e globalização dos conhecimentos. Ao elaborar o material para o aluno, o professor é impulsionado a estudar, pesquisar e atualizar-se, abrindo perspectivas que não se limitam a um livro didático. O espaço para estudo do professor é viabilizado pela hora pedagógica, espaço coletivo que desenvolve habilidades que dizem respeito às relações interpessoais, cognitiva e atitudinais. A auto-organização do coletivo dos professores possibilita

que todos os envolvidos tenham sucessivamente oportunidades de dirigir e serem dirigidos. (PPP, Magda Ivana, p. 19).

Portanto percebe-se que a proposta da escola municipal Magda Ivana no conjunto de todas as suas ações, dentro e fora dela, objetivam o rompimento da visão de educação como elenco de conteúdos previamente determinados. Por isso, adotou uma organização que é estimulada por temas geradores, ou seja, parte-se de um tema central onde são selecionados os conteúdos a serem trabalhados com os alunos fundamentando-se nas concepções histórico-dialética. De acordo com esta concepção a escola é o local principal do fazer pedagógico no contexto sócio-histórico-cultural e se desenvolve através de um processo participativo e reflexivo.

#### **4.4 A comunidade escolar: as famílias dos alunos do Nono Ano**

As formas de composição familiar encontradas no processo da pesquisa variam muito e a maneira com que as famílias concebem a importância da educação para os filhos(as) também diferem de uma família para outra. A localização da escola Magda Ivana em um bairro periférico da cidade e as famílias todas consideradas de baixa renda ajudaram na compreensão do diálogo entre escola e famílias dentro de um quadro de desafios a serem resolvidos para que possa haver educação com maior qualidade.

Sabe-se que “a família, por intermédio de suas ações materiais e simbólicas, tem um papel importante na vida escolar dos filhos, e este não pode ser desconsiderado. Trata-se de uma influência que resulta de ações sutis, nem sempre conscientes e intencionalmente dirigidas.” (ZAGO, 2000, p. 20).

A comunidade doméstica que participou da pesquisa é bastante variada “pertence a diferentes níveis socioeconômicos. Sua grande maioria reside nos bairros próximos. O papel da escola na comunidade é fundamental. Sempre há reuniões com pais para discutir interesses comuns.” (PPP, Maga Ivana, 2012, p. 17).

Com a participação nas reuniões de pais, observação realizada no dia da família na escola realizado no dia vinte e nove de agosto 2015, diversas visitas em dias de aula e momentos de oração na escola, nos diálogos com os gestores, professores e corpo dos funcionários da escola, com pessoas dos bairros vizinhos e pessoas do município e principalmente através da entrevista de cinco famílias que

têm seus filhos(as) estudando na escola, foi possível a conscientização de qual processo de diálogo que está sendo construído entre a escola e as famílias.

O índice de participação foi maior entre as famílias que não recebem o benefício da Bolsa Família e possuem renda entre 2 e 4 salários mínimos. Em duas famílias o trabalho desenvolvido pelos pais ocorre de forma ocasional sem carteira assinada. Um pai ao momento da entrevista estava desempregado. Das mães que aceitaram participar, apenas uma desenvolve trabalho autônomo; as outras trabalham com carteira assinada em empresas no município.

Todas as residências onde foram realizadas as entrevistas eram de propriedade dos entrevistados e possuíam água encanada, saneamento básico e luz. Apenas uma das residências era construída de madeira, as demais eram de tijolos. A dimensão de todas eram muito pequenas e não satisfaziam a comodidade dos moradores em questões relacionadas ao repouso e intimidade havendo apenas um quarto ou dois para todos os moradores da casa. Todas as famílias eram de tipo nuclear, sendo três de segunda união.

A escolaridade dos pais é bastante reduzida em relação aos próprios filhos(as) que estão no nono ano. Nenhum possui graduação e o máximo que chegaram foi à conclusão do ensino médio, sendo que a maioria parou de estudar durante os anos do ensino fundamental.

Ao impregnar-se dos dados colhidos nas entrevistas dialogadas nos propusemos analisar o que acumulamos nas vivências relacionais, com foco principal no ensino fundamental e especificamente com os pais e mães dos alunos do nono ano da Escola Magda Ivana.

#### **4.5 Os contextos da experiência dialógica**

Antes de serem apresentadas as vozes dos sujeitos concretizadas na comunicação dialógica durante as entrevistas, é necessário descrever os contextos onde foram feitas as entrevistas, pois eles marcam a constituição biográfica-existencial e dialógica dos gestores, pais e professores. Fenomenologicamente na descrição intencional da consciência eles constituem o *Lebenswelt* de cada ser humano. Foram considerados a Secretaria de Educação do Município de Jaciara no

Estado do Mato Grosso, a Escola Municipal Magda Ivana de Jaciara e as famílias dos alunos do nono ano da rede municipal de ensino fundamental.

No contexto da Secretaria Municipal de Educação foram colhidos dados por meio da realização de duas entrevistas. Uma das pessoas entrevistadas era coordenadora pedagógica da rede de ensino municipal de Jaciara. A outra pessoa entrevistada foi o secretário de educação do município de Jaciara.

No contexto da escola encontram-se os gestores e professores atuando em diversas áreas. Entre os gestores na escola foram entrevistados o diretor da escola municipal Magda Ivana de Jaciara/MT, bem como duas secretárias da referida escola. Entre o corpo docente foram entrevistadas a coordenadora pedagógica da escola e professoras de: ciências naturais, educação religiosa e arte, história e geografia e por fim a professora de educação física. Os professores das outras disciplinas não se disponibilizaram em participar, alegando falta de tempo para serem entrevistados.

#### **4.6 As características dos sujeitos de diálogo entrevistados**

Dentro destes contextos a vida subjetiva e coletiva é tecida e as vivências humanas construídas. O sentido de existirem é a presença de seres humanos organizados em função da realização da educação. De fundamental importância, portanto, são os sujeitos (homens e mulheres) autores das vozes que dão vida ao diálogo.

Eles(as) serão apresentados neste momento a partir de um substantivo identificador expresso de maneira repetida ao longo da conversa durante as entrevistas e com a função também de lhes preservar as suas identidades, como foi esclarecido no início de cada entrevista. Esta é uma escolha do pesquisador que não tem caráter classificatório ou pejorativo, pelo contrário, inscreve-se no desejo de valorizar cada uma das pessoas que se disseram no diálogo durante a investigação.

##### **A. Diálogo com Metodologia**

Mostrou-se muito interessada em responder e dialogar sobre a relação dialógica entre escola e famílias. Falou da importância da abertura da escola às famílias de todos os estudantes. Sendo professora pedagoga e casada, mãe de três

filhos, Metodologia revelou que os pais e a escola não têm uma metodologia para educarem os filhos, pois o mundo está uma bagunça e parece que tudo está certo e tudo está errado. Disse também que é por isso que os pais deixam para a escola a educação que deveriam dar em casa. Sua dedicação profissional é exclusiva às atividades pedagógicas educativas no município de Jaciara.

Nasceu em 1975 e possui pós-graduação em educação interdisciplinar pelo Instituto Várzea-Grandense de Educação e em mídias em educação pela Universidade Federal do Mato Grosso de Cuiabá. É graduada em letras e pedagogia pela mesma referida Universidade.

O pai de Metodologia era trabalhador rural e analfabeto. A mãe, porém, graduada em pedagogia foi professora e hoje encontra-se aposentada.

## **B. Diálogo com Disciplina**

Bastante evasiva nas respostas, demonstrou a princípio pouco interesse em participar da pesquisa. A medida que as perguntas foram sendo feitas ocorreu uma nítida mudança de atitude dialogal, pelo fato que começou a interagir com atenção e falou bastante sobre a indiferença dos pais e até dos maus exemplos de cunho moral de familiares dos alunos do nono ano que usam drogas e que por isso acabam afetando no comportamento indisciplinado.

Disciplina faz parte da equipe gestora, sendo graduada em administração de empresas, está cursando atualmente pós-graduação em gestão empresarial e educacional. Originária de Pedra Preta município do Estado do Mato Grosso, nasceu em 1982 e hoje é casada e mãe de um casal de filhos.

Segundo o relato de Disciplina a sua infância foi muito sofrida e quando seus pais perceberam que era necessário ir embora para a cidade, o pai decidiu abrir um comércio onde trabalhou até sua morte. A mãe não conseguiu chegar até o fim do curso de graduação e o pai estudou até a oitava série.

## **C. Diálogo com Escola**

Foi a pessoa mais aberta pela vontade de participar do processo de investigação. Vários diálogos foram possíveis com os outros participantes, incluindo pais, mães e professores, porque esta interlocutora os contatou e ela mesma explicou a importância de mostrar a escola para a Universidade. Em diversos

momentos tentou demonstrar o que está sendo feito para melhorar a escola e abertura à participação das famílias.

Nascida em Goiânia no Estado de Goiás em 1968, mora no município de Jaciara há mais de trinta anos. É casada e mãe de duas filhas. Possui graduação em pedagogia e pós-graduação em psicopedagogia clínica e institucional. Dedicou-se profissionalmente em tempo integral à educação na escola Magda Ivana.

Escola dialogou que depois de casada surgiu uma oportunidade de trabalho no Mato Grosso, foi então que decidiu vir, porém, seu pai que é técnico em contabilidade, mas que trabalha de forma autônoma e sua mãe que também tem curso técnico e outrossim trabalha como autônoma ficaram residindo em Goiás.

#### **D. Diálogo com Família**

Foi a entrevistada mais relutante em responder as perguntas. Demonstrou receio, medo de errar, sendo observado até mesmo o pedido de ajuda a uma colega de trabalho para dar uma das respostas. Em vários momentos da entrevista resgatava assuntos relacionados à participação da família na escola. Relatou a experiência de alguns projetos desenvolvidos no passado, porém, que nos dias atuais não são mais executados.

Nascida em Dom Aquino município do Estado do Mato Grosso no ano de 1963, é casada e tem dois filhos. Graduada em filosofia por meio do ensino à distância, trabalha a trinta e dois anos na educação.

Seu pai era motorista de caminhão e analfabeto. A mãe comerciante estudou até a quarta série do primário.

#### **E. Diálogo com Crítico**

Foi sem dúvida a pessoa que mais falou durante a entrevista. A transcrição do diálogo preencheu quinze páginas e meia de papel A4 com configuração de 2,5 de margens superior, inferior, esquerda e direita. O texto justificado foi escrito com fonte arial no tamanho 12. Demonstrou pautar-se por valores éticos progressistas na educação, tecendo críticas pertinentes à maneira com que o governo estadual pouco valoriza a educação.

Nascido em Jaciara em 1967 e hoje casado pela segunda vez, pai de três filhos e uma filha, morou até os quinze anos em fazenda com os pais. Possui

graduação em ciências biológicas e pós-graduação em coordenação escolar. É um assíduo participante do sindicato SINTEP/MT. Proveniente de uma família humilde, seu pai era trabalhador rural analfabeto e a mãe estudou até a quarta série primária. Tem sete irmãos, sendo três do sexo masculino e quatro do sexo feminino.

#### **F. Diálogo com Ciclo**

Entre os entrevistados(as) foi o que mais falou em ciclo de formação humana, como forma de transformar a educação para melhor e como projeto que possibilita um maior diálogo com os pais. Pessoalmente tem buscado novos conhecimentos e terminou neste ano de 2015 a sua segunda graduação. Trouxe a ideia de uma relação íntima entre o ciclo de formação humana como fundamento de um novo modelo de escola.

A família originária de Dom Aquino no estado do Mato Grosso, foi lá que nasceu em 1975 e cursou os primeiros anos de escola. Empenhado na carreira pública desde muito jovem, possui hoje graduação e licenciatura em pedagogia pela Universidade Federal do Mato Grosso; Bacharel em direito pela UNIC e pós-Graduação em avaliação do ensino-aprendizagem pela UNOESTE de Presidente Prudente no Estado de São Paulo. É pai de um filho, mas não é casado.

Seu pai trabalha como pedreiro e cursou o ensino fundamental. A mãe é professora pós-graduada. Tem um irmão e uma irmã.

#### **G. Diálogo com Preocupação**

Nesta entrevista foram colhidos as muitas preocupações advindas do diálogo realizado. É bom especificar que as preocupações foram tecidas embebidas de críticas aos problemas sociais e também pelo fazimento positivo de atividades em sala buscando uma alternativa no processo de ensino. Percebeu-se, porém, que as propostas avançam em muitos aspectos, mas não escapam da radicação no modelo de educação dominada pelo ideal burguês-capitalista.

Natural de São Pedro da Cipa, município do Mato Grosso, nasceu em 1974. Atualmente solteira, está grávida do segundo filho. É graduada em ciências biológicas e participa ativamente da Igreja Católica de Jaciara.

O pai de Preocupação é trabalhador rural aposentado e cursou o ensino médio. A mãe sempre foi dona de casa e nunca teve a oportunidade de estudar na

escola, pois teve sete filhas e tinha que cuidar das crianças enquanto o pai trabalhava na roça.

#### **H. Diálogo com Aprendizagem**

Logo no início do diálogo a dialogante disse que aceitou participar porque gosta de aprender com as outras pessoas. É uma jovem professora bastante empenhada na vida da escola. Percebe que para os estudantes apreenderem é necessário um maior conhecimento recíproco entre pais e professores.

Nascida no Estado do Rio Grande do Norte em 1986, ainda quando criança foi morar no Rio de Janeiro. É graduada em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e pós-graduada em docência do ensino superior pela mesma universidade. É casada, mas não tem filhos ainda.

O pai é graduado em direito mas trabalha como comerciante juntamente com a mãe que cursou o ensino médio. Tem um irmão e uma irmã.

#### **I. Diálogo com Humana**

Respeitando os valores religiosos que compõe cada pessoa, já no início da conversa a entrevistada falou a respeito da importância de Deus para transformação da sociedade e da pessoa humana. Percebeu-se que as suas referências encontram em uma sólida formação na Igreja Católica e isso se reflete nos diálogos que leva no cotidiano de sua prática educativa. Pessoa que se revelou tranquila, disse em linhas gerais acreditar na educação em sua relação com o transcendente para mudar a vida da humanidade.

Nasceu em 1972 no município de Jaciara no Mato Grosso e graduou-se em pedagogia pela Faculdade do Vale do São Lourenço de Jaciara. É solteira e mãe de dois filhos. Seu pai era agricultor e não teve a oportunidade de estudar. Sua mãe estudou até o quarto ano primário. Tem uma irmã e um irmão. É assídua frequentadora da Igreja Católica.

#### **J. Diálogo com Educadora**

Foi certamente o diálogo mais alegre entre todos. No desenrolar da entrevista ficou marcado a dimensão da importância de ser educadora comprometida com a própria formação. A exigência de buscar pessoalmente as soluções dos problemas

dos estudantes parece fazer parte da sua prática educativa, desenvolvida na realização de pequenos projetos visando a integração, educação alimentar, práticas de lazer e esporte pensadas pela Educadora.

Graduada em Educação Física em Santa Fé no estado de São Paulo, fez pós-graduação em educação física escolar em Londrina no Estado do Paraná. Nasceu em 1971 em Guiratinga no Estado do Mato Grosso, é solteira e mãe de duas filhas.

Seu pai é comerciante e cursou o ensino fundamental completo. A mãe trabalha como merendeira em uma escola. Tem um irmão e uma irmã.

### **K. Diálogo com Integração**

Começou dizendo que a escola busca uma integração com as famílias. Isso transformou muito o conceito que tinha precedentemente as pessoas sobre a escola onde estuda a sua filha. Se não tivesse acontecido esta maior integração, ela não teria insistido em mandar a filha estudar nesta escola.

Mãe de dois filhos e duas filhas, Integração é casada. Nasceu em 1963 em Senador Pompeu no Estado do Ceará. Cursou o ensino médio completo e atualmente trabalha na equipe de apoio no hospital municipal de Jaciara.

Seu pai era lavrador e não teve a oportunidade de estudar. A mãe trabalhava em casa e sabia apenas ler e escrever, mas nunca foi à escola. Integração tem quatro irmãos e uma irmã.

### **L. Diálogo com Comportamento**

Para este entrevistado a escola tem que olhar o comportamento e ser rígida quando o aluno não se comporta. A questão da rigidez na sua opinião consiste em passar muitas tarefas para serem feitas em casa e principalmente passar atividades e não deixar sair para o recreio na escola. Se em casa os pais ensinam o comportamento, na escola também deve ser ensinado a não fazer coisas erradas, por isso a escola ajuda a melhorar a atitude dos filhos em casa e na rua.

Nasceu em 1975 em Jaciara/MT e é pai de três filhos e uma filha. Hoje encontra-se divorciado. De origem humilde não aprendeu escrever, mas sabe ler a Bíblia. No momento em que foi realizada a entrevista estava desempregado. Atua profissionalmente como jardineiro.

Sua família, composta pelo pai que é analfabeto e a mãe também analfabeta, um irmão e três irmãs, são frequentadores da Igreja Católica. Expressou uma grande vontade de aprender a escrever outras palavras que não fosse simplesmente e somente o próprio nome.

### **M. Diálogo com Atenção e Atento**

Pra apreender é preciso ter atenção. Essa foi a visão expressa no compartilhamento dialógico do casal que participou da entrevista. Para eles, se os filhos não estão atentos no que fala os(as) professor(as) eles não aprendem nada. Disseram também que prestam muita atenção nos horários que os filhos saem e retornam da escola, pois têm medo que eles se envolvam com pessoas que não prestam.

Atenção e Atento vivem juntos já a vários anos. Ela natural de Brejo Santo no Estado do Ceará e ele original de Jaciara/MT. Juntos tiveram dois filhos e duas filhas. Ambos trabalham para sustentar a casa e os filhos. Os pais e mães de ambos entrevistados eram agricultores analfabetos. Não foi especificado o número de irmãos e irmãs.

### **N. Diálogo com Futuro**

Entre todos os diálogos realizados, este foi o mais “truncado”. Percebeu-se muito receio na atitude de responder do interlocutor. Parecia estar desconfiado que a entrevista lhe causaria problemas no emprego ou que poderia ser a respeito de alguma reprovação acerca da indisciplina dos filhos. Mesmo relutante quis participar e disse acreditar que a educação pode proporcionar às pessoas um futuro melhor.

A forma com que participou ficou condicionada às perguntas, pois não forneceu nenhum dado a respeito de sua biografia, portanto, não foi possível compor uma caracterização mais específica a respeito de sua família e pessoas com que quotidianamente convive. Provavelmente provém de família humilde, pois declarou ser analfabeto durante a realização da entrevista.

### **O. Diálogo com Obediência**

Durante esta entrevista foram repetidas várias vezes que a escola deve ensinar a obediência às leis e às regras. Foi dito também que é importante ensinar

que os filhos devem obedecer os pais em casa. Sabendo que a entrevistada é mãe de uma adolescente compreende-se o porque essa ideia de que a escola deve ensinar que quem manda são os adultos, pois eles têm mais experiência de vida, coisa que um jovem não tem.

Nasceu em 1984 em Jaciara/MT e é casada mãe de dois filhos e uma filha. Trabalha em casa como manicure e estudou até a oitava série.

Seu pai era operador de máquina agrícola e analfabeto. Sua mãe trabalhava em casa e estudou até a sétima série do ensino fundamental. Obediência tem um irmão e três irmãs.

#### **4.7 Diálogo com os sujeitos da investigação**

De agora em diante será trazido literalmente o que foi dito nas entrevistas a partir dos contextos onde os diálogos foram tecidos. O fenômeno de estudo é a relação dialógica entre escola e família numa perspectiva dialética transformadora.

Respeitando a complexidade do fenômeno dialógico no campo da educação, percebe-se que ao mesmo tempo em que a palavra é formada por um emissor, existe um necessário campo de silêncio para que seja ouvida e que pelo fato de sermos diversos naturalmente, também as vozes e maneiras de conceber a relação entre escola e famílias, assumem especificidades ligadas aos sujeitos e aos contextos culturais, geográficos, políticos e socioeconômicos onde estão desenvolvendo as suas atividades laborativas e formando-se existencialmente como seres humanos.

Ao reportar as vozes dos sujeitos, quer-se propor não simplesmente uma categorização estrutural, mas sim a expressão do *lebenswelt* onde são postos os atos e fatos como possibilidade de reflexão da consciência intencional. Encontraremos os dados organizados em três categorias subjetivas contextuais para falar da relação dialógica entre escola e famílias: 1) diálogo com os gestores; 2) o diálogo com os professores; 3) diálogo com as famílias.

Esses diálogos foram produzidos a partir de um encontro dialógico entre o pesquisador e os entrevistados, portanto, aparecerão organizados correlacionados ao roteiro de perguntas feitas aos gestores, professores e famílias.

#### 4.7.1 Diálogo com gestores

Foram realizadas cinco entrevistas com os gestores, duas entrevistas na Secretaria Municipal de Educação e três entrevistas na secretaria da escola municipal Magda Ivana. Serão analisados os dados criticamente segundo o roteiro cronológico de realização das entrevistas, observações e diálogos com gestores, partindo-se do roteiro de perguntas das entrevistas. Buscou-se, portanto, compreender no diálogo com os gestores: 1) se existe um projeto de formação da escola para os pais; 2) quais iniciativas e possibilidades existem por parte da escola de aproximação das famílias; 3) as dificuldades de diálogo entre escola e família; 4) e a respeito de quais problemas dialogam escola e famílias.

Quanto à existência de um projeto de formação para pais na escola como possibilidade de estabelecer uma forma concreta de diálogo foram encontradas respostas diferentes entre os gestores, portanto, apresentam-se dois grupos de vozes: as que disseram não existir um projeto de formação e as que afirmaram sua existência.

Entre as vozes que negaram a existência de um projeto de formação dos pais pela escola encontramos a brevíssima resposta da **gestora Metodologia** que disse: “*não, não existe.*” Ela não se delongou em apresentar uma análise de quais os possíveis motivos desta ausência ou quais as dificuldades para sua criação e implementação.

A **gestora Disciplina** também afirmou brevemente: “*no momento não tenho conhecimento por estar a pouco tempo nesta escola, um ano apenas.*” A preocupação não recai sobre a brevidade da expressão, mas sobre o conteúdo. Percebe-se nesta voz a dificuldade do profissional gestor em perceber quais pressupostos histórico-pedagógicos são fundamentos das vivências das pessoas da comunidade onde a escola está localizada, pois, estando a um ano trabalhando neste ambiente, mesmo não sendo muito, é por outro lado tempo suficiente para leitura do Projeto Político Pedagógico e a percepção da quase ausência de participação projetada e do pouco diálogo que existe com os pais.

Uma resposta mais elaborada a respeito de um projeto de formação para pais foi dada pelo **gestor Crítico**. Na verdade o que ele trouxe como exemplo de projeto

é um programa criado pelo Governo Federal, que permanece bem distante das reais problemáticas do bairro e das famílias dos alunos. Ele afirmou:

*Não, não tem, mas já tivemos, no momento não. Aos sábados no passado tinha. Era o quê? A uns três, quatro anos atrás os professores vinham. Os professores mesmos da escola que organizavam, tinha pintura, mas depois foi enfraquecendo, enfraquecendo e acabou que não vingou mais [...]. Isso era uma iniciativa da escola, da própria escola. Tem arquivado, tem fotos, tem tudo. Mas depois na verdade foi diminuindo. Quando nós começamos tinha tarde aqui que tinha trinta, quarenta pais, mas nos últimos... o ano passado (refere-se ao ano 2014) até teve Escola Aberta, mesmo tendo Escola Aberta do Governo Federal, como iniciativa do Governo Federal, tinha dia que você chegava aqui, tinha duas pessoas três pessoas. Porque na verdade não era só daqui, era de todos os bairros que poderia vir fazer, mesmo assim foi diminuindo, entendeu? Não se sabe o que acontece hoje, o ser humano parece que não quer nada com nada e foi decaindo foi diminuindo, diminuindo até que fica difícil.*

O **gestor Crítico** trabalha há vários anos na escola *locus* da pesquisa empírica. Entre as tentativas de aproximação ele trouxe como exemplo um programa elaborado pelo Governo Federal, Escola Aberta, em parceria com a UNESCO. O Programa Escola Aberta do Governo Federal na sua visão foi uma tentativa de aproximação da escola com as famílias; não deu certo na escola Magda Ivana. A participação que iniciou com quarenta pais foi caindo até a total ausência de presença dos pais. Entre a equipe gestora da unidade escolar ainda pairam questionamentos a respeito da diminuição participativa nas atividades que eram propostas às famílias.

Para Freire (2015a, p.132),

*nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo 'conquistá-los', não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam 'conquistar-me'.*

Portanto, qualquer programa governamental vindo de cima para baixo, que não leve em consideração as opções políticas, éticas e estéticas e fica atrelado somente a organização financeira está fadado à diminuição e desaparecimento por não responder às reais necessidades locais da comunidade.

A questão da decadência do número de participação está evidenciado na forma como é concebido o Programa Escola Aberta, ou seja, nas esferas de administração: do Governo Brasileiro e de um órgão Internacional (UNESCO). À escola resta aceitar e implementar/executar, mas não é dado a ela a possibilidade de diálogo com as famílias para planejarem juntas a escola aberta contextualizada e harmonizada que querem, com as possibilidades e dificuldades que envolvem a vida das pessoas do contexto local.

Em nenhum momento percebe-se a compreensão de que o “sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história.” (FREIRE, 2015, p. 132). E a explicação para o diálogo como fundamento da educação não pode aceitar a ideologia da que “os seres humanos não querem nada com nada”, pois isso é a negação do que eles são por essência, ou seja, seres humanos inconclusos e curiosos daquilo que não sabem ética e esteticamente.

Entre as vozes que afirmam a existência de um projeto de formação encontramos a **gestora Família** que disse: “*sim, o família na escola e os encontros de pais e comunidade escolar*”. “A família é a primeira instituição com que uma pessoa entra em contato em sua vida. E ela a acompanha, duma maneira ou outra, até sua morte. Direta ou indiretamente, ela está sempre presente.” (GUARESCHI, 1996, p. 79). A questão básica é saber como a família encontra-se dentro do projeto de escola.

O fato de a família estar na escola em um dia reservado ao desenvolvimento de atividades, sociais, de lazer e lúdicas, não aponta na direção do diálogo que seja uma crítica ao modo de produção e organização capitalista. O diálogo entre estas instituições como libertação pela construção político-pedagógica dialógica de um novo projeto de escola para uma nova sociedade humana, precisa despertar a família que não é consciente, que não se vigia, que ela está na maioria das vezes preparando os elementos para produção, que ela está formando cidadãos de acordo com as necessidades do sistema de mercado de consumo. (GUARESCHI, 1996).

Já para o **gestor Ciclo**:

*Sim. As escolas municipais hoje elas têm, elas direcionaram vários projetos [...]. O seguinte: a escola só conseguia trazer os pais dentro*

*da unidade, dentro da escola, no ano escolar, se houvesse alguma festa, alguma comemoração e que tivesse, por exemplo, os ‘comes e bebes.’ Isso aí a gente notava e dava muita gente. A escola começou a perceber que o pai só tinha, geralmente a grande maioria dos pais, só tinham esse interesse, quando tinha alguma comemoração voltada pra alguma festividade. E a escola começou a mudar esse quadro, hoje as escolas não trabalham assim, isso é mais na parte social [...]. A escola hoje ela trabalha o dia “D”, o dia da família na escola. É um dia de mutirão. Nesse dia aglomera-se outros serviços dentro da escola, pois não existe uma comemoração específica para o dia dos pais e para o dia das mães; faz o dia da família na escola. Nesse dia faz-se todo um trabalho voltado pra parte social, pra parte esportiva, para o lazer. A escola busca parcerias na comunidade com outros órgãos, pra trazer esse pai dentro da escola, pra ser mais atrativo o dia da família na escola [...] e nesse dia apresenta-se os alunos, os projetos que são desenvolvidos dentro da escola, as habilidades artísticas e aí têm apresentações culturais, então é um trabalho que a escola conseguiu potencializar para a parceria com a família.*

O Dia da Família na Escola Magda Ivana em Jaciara aconteceu no dia vinte nove de agosto de 2015. O pesquisador participou deste momento observando e dialogando com pais, professores e alunos. Este dia foi percebido como mais uma iniciativa do “aparelho criado pelo grupo dominante para reproduzir seus interesses, sua ideologia.” (GUARESCHI, 1996, p. 69). De fato todas as atividades que são propostas partem da equipe gestora-pedagógica da escola, não há um plano construído em conjunto com os professores, famílias e alunos.

Os diálogos observados se resumem em saudações informais entre as pessoas que participam. As expressões do senso comum não são colhidas criticamente pelos organizadores. Quando passa o dia da família na escola não é feita uma avaliação de como melhorar ou dar continuidade ao trabalho dos anos anteriores. Este dia configura-se como realização de várias atividades desconectadas entre si e da realidade socioeconômica das famílias.

Os fundamentos proporcionados por este aglomerar-se de pessoas para mutirão de ofertas de serviços sociais como: exame de vista, corte de cabelo, fazer unha e distribuição de sorvete, ofuscam o sentido da educação que

significa, pois, o processo de tirar de dentro de uma pessoa, ou levar para fora de uma pessoa, alguma coisa que já está dentro, presente na pessoa. A educação supõe, pois, que a pessoa não é uma ‘tábua rasa’, mas possui potencialidades próprias, que vão sendo atualizadas, colocadas em ação e desenvolvidas através do processo educativo. (GUARESCHI, 1996, p. 71).

O dia da Família na Escola nasceu, no município de Jaciara, da percepção de alguns problemas em relação a pouca participação dos pais no processo pedagógico e político e com a constatação da grande responsabilidade de educar as crianças e jovens vem sobrecarregando somente os professores, por isso, a escola implantou o dia da família na escola.

*Qual foi a necessidade de fazer esse trabalho? O dia da família na escola? Com o passar do tempo nós percebemos que os pais, eles jogavam toda a responsabilidade dos filhos dentro da escola. O professor ele tem, ele deveria ter, alguns momentos no processo pedagógico, processo educacional desses alunos, desses estudantes, dessas crianças; porém, eles acabam tendo que assumir muitas profissões é de: psicólogo, dentista [...] isso já tirava um pouco das responsabilidades dos pais. Com o passar do tempo houve essa necessidade de fazer com que os pais não viessem pra escola apenas por esse outro lado, mas viessem por causa dessa importância da participação no processo de ensino e de aprendizagem, acompanhando o crescimento psicossocial desse aluno, pra isso tem que ter muita participação dos pais dentro da escola. (Gestor Ciclo)*

Mantendo-se fundamentados na construção do conhecimento, a partir da perspectiva dialética crítica, foram procuradas também iniciativas e possibilidades que se contrapõem por ações e reflexões concretamente realizadas para superação dos desafios e que contribuem para aproximação e o diálogo entre escola e famílias. Em todos os diálogos foram unânimes em afirmar que existem muitas práticas concretas acontecendo no ambiente escolar.

Para a **gestora Metodologia,**

*Existem iniciativas para superar as dificuldades de diálogo. A escola ela se preocupa muito com essa participação dos pais. Ela tenta mostrar essa importância da articulação entre família e escola, tanto é, que desenvolve eventos: que é o dia da família na escola, com essa intenção de estar chamando, mostrando pra família o que a escola tem trabalhado. Então eles promovem as oficinas, chamam, buscam parcerias, a questão cultural também é levada pra dentro da escola pra desenvolver esse trabalho. E a escola visualiza muito a questão da presença do pai e da mãe pra conhecer o aluno, o filho, que o comportamento, às vezes, é muito diferente em casa em relação à escola. Às vezes, em casa pode ser rebelde e na escola não, ou vice-versa. E mostrar produção que, às vezes, também os pais não sabem nem como está a aprendizagem do filho e nesse dia é um dia importante.*

Outra possibilidade de diálogo entre a escola e as famílias acontece na visão da **gestora Metodologia**, através do projeto escola e comunidade.

*Nós temos [...] apesar de que este ano não foi disponibilizado verbas ainda, mas nós temos o projeto [...] escola e comunidade. Que escola e comunidade é um projeto que a escola permanece com as portas abertas no final de semana. No sábado. E a comunidade participa de oficinas que acontecem dentro da escola. Então nós temos lá oficina de pintura, oficinas esportivas, de aulas de inglês, de leitura, então a comunidade pode participar, então, não é só para o aluno, pode ir o pai, pode ir a mãe, que mora na comunidade, pode participar. Pra, já com essa intenção, tirar o ócio daquelas pessoas e então envolver numa prática social promissora. Tirar da rua, do não fazer nada.*

Mas esta relação da escola e comunidade como vem sendo construída? Respeita o contexto local das famílias e professores? Possibilita o diálogo a respeito dos verdadeiros problemas da comunidade? Visa a autonomia de decisões e planejamento pedagógico e político? São questionamentos que encontram fundamentos críticos no decálogo da escola cidadã de Gadotti (1991, p. 56) onde ele afirma que a escola

para ser autônoma não pode ser dependente de órgãos intermediários que elaboram políticas das quais ela é mera executora. Por isso, no sistema único e descentralizado, os técnicos dos órgãos centrais devem prestar serviços nas próprias escolas. Uma escola poderia ter mais de um prédio ou campus como as universidades. Portanto, todos nas escolas.

Na visão da **gestora Disciplina** as possibilidades são “*um aperfeiçoamento e melhorias das iniciativas conforme foi citado na questão sobre as iniciativas.*” Cabe recordar que para ela as iniciativas são: *workshops*, dia da família na escola, reuniões com pais e outros eventos. A melhoria das condições, em relação, a extenuante jornada de trabalho e melhoria de salário dos professores e gestores, para esta voz, parece não ser importante na construção do diálogo. Se a escola fosse verdadeiramente valorizada o docente não precisaria ter dois ou mais empregos e não levaria “trabalhos para casa a não ser que na escola não haja lugar adequado” (GADOTTI, 1991, p. 56)

Entre outras possibilidades a **gestora Família** percebe que se o “*professor procura a família quando os alunos estão com problemas*”, aí então, cria-se uma concreta situação de diálogo.

A abertura da escola à comunidade é uma fonte de conteúdo para educação, para o ensino-aprendizagem e poderia servir para sistematização de uma forma de conhecimento da vida e da cultura local. O problema é a organização curricular do conteúdo apreendido desta relação dialógica-cultural com as famílias e outros integrantes do processo político educativo. Para o **gestor Crítico**

*Sempre há alguma possibilidade. A gente busca aprender com as pessoas que entram na escola [...] a escola é aberta, tem gente que vem [...] eles usam, eles podem usar a escola quando é de necessidade da comunidade. Aqui nunca foi negado isso pra eles. Qualquer coisa que eles precisarem fazer, eles usam aqui na escola. Por exemplo, nós temos aqui a Igreja da dona Sônia, ela é da Assembleia de Deus e tem a Igreja O evangelho de Deus, então, têm essas duas igrejas que usa. A própria Igreja Católica também se tem necessidade usa [...] quando eles têm necessidade e precisa agrupar mais gente, eles fazem aniversário, até casamento já fizeram aqui. Então essa abertura sempre existiu, até mesmo por que a escola é pública, não tem como a gente fechar [...] não cobra-se nada, cede a escola [...] cedemos tudo. [...] nós temos os vigias. Pelo menos nos finais de semana, a gente abre pra eles, cede pra eles, sem problema nenhum. Graças a Deus eles nunca, assim, nunca teve problema, nunca tivemos. Até o ano retrasado mesmo, teve uma menina que mora aqui, que a família dela é bastante grande, ela fez dois dias de encontro de família, ela usou a escola. [...] se precisar da escola, não tendo aula, tranquilo, pode usar tranquilamente, sem problemas, pode usar à vontade. Mas isso depende muito da direção, se o diretor é aberto isso pode acontecer. Pode usar a vontade, não tem problema.*

Percebe-se nesta voz que a abertura corresponde às estruturas físicas, mas a escola não participa na organização pedagógica e política. Percebe-se que não é uma proposta da escola. Passa despercebido que a abertura é uma construção dialógica pedagógica-política e não simplesmente encontros pautados pela religião ou membros conhecidos da comunidade. As possibilidades de diálogo são vistas como o adentrar de pessoas na escola, sem a mínima atenção teórica e reflexiva dos verdadeiros problemas políticos e pedagógicos que estão na raiz da manutenção do sistema opressivo.

Para Freire (2014a, p. 152)

O problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra quê. Qual o papel que cabe aos educandos na organização programática dos conteúdos; qual o papel, em níveis diferentes, daqueles e daquelas que, nas bases, cozinheiras, zeladores, vigias, se acham envolvidos na prática educativa da escola; qual o papel das famílias, das organizações sociais, da comunidade local?

Para o **gestor Ciclo** está acontecendo um trabalho de fortalecimento de vínculo democrático com os pais através dos conselhos deliberativos. A respeito desta visão Freire (2014a, p. 152) diz:

em primeiro lugar, defender a presença participante de alunos, de pais, de mães de alunos, de vigias, de cozinheiras, de zeladores nos estudos de que resulte a programação dos conteúdos das escolas [...] não significa negar a indispensável atuação dos especialistas. Significa apenas não deixá-los como 'proprietários' exclusivos de uma componente fundamental da prática educativa. Significa democratizar o poder da escolha sobre os conteúdos a que se estende, necessariamente, o debate sobre a maneira mais democrática de tratá-los, de propô-los à apreensão dos educandos, em lugar da pura transferência deles do educador para os educandos [...]. Não é possível democratizar a escolha dos conteúdos sem democratizar o seu ensino.

Essa visão foi corroborada na fala do **gestor Ciclo**, quando falou que:

*Na questão das possibilidades, justamente é isso, nós já estamos fazendo esse trabalho de fortalecimento desse vínculo com a família, através dessa participação efetiva dos pais. Por exemplo, hoje os conselhos deliberativos, a maioria composto por pais, têm um ou dois profissionais, porque o segmento necessita, mas é a participação dos pais. Todos os conselhos hoje ou o conselho deliberativo escolar que é da unidade, o conselho municipal do FUNDEB, o conselho da alimentação escolar, o conselho da criança e do adolescente, todos eles têm a participação efetiva dos pais. Por quê? Porque dessa forma a gente consegue, quando lança um programa, quando lança um projeto, a gente consegue ter a participação dos pais, porque os próprios pais têm feito esse trabalho entre eles, de poderem juntar, e eles têm se mobilizado. Os pais hoje eles têm uma vontade muito grande, que eles acabam se mobilizando entre si, então a gente vê, que a gente conseguiu desenvolver essa democracia na comunidade através dessa aproximação da escola com os pais.*

Para alguns gestores o dia da família na escola é um projeto, para outros, como vimos na voz acima, é uma iniciativa da escola entre tantas outras. Uma coisa, porém, é certa: existe um profundo anseio de apresentar às famílias o que a escola está fazendo e a importância do seu papel na formação dos alunos. A questão é que não há uma profunda reflexão de qual formação ou o enfrentamento da formação opressiva que ainda rege as relações educadores-educandos e educadores-famílias.

Por isso,

a imaginação e a conjectura em torno do mundo diferente do da opressão são tão necessárias aos sujeitos históricos e transformadores da realidade para sua práxis quanto necessariamente fazem parte do trabalho humano que o operário tenha antes na cabeça o desenho, a 'conjetura' do que vai fazer. Aí está uma das tarefas [...], da *Pedagogia da Esperança* – a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo bla-bla-blá autoritário e sectário dos 'educadores', de sua linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfila as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho de invenção da cidadania. (FREIRE, 2014a, p. 96).

Outro elemento importante que apareceu durante uma das entrevistas é que hoje são utilizados pelos professores e gestores os recursos tecnológicos para o diálogo com os pais. Assim a **Gestora Metodologia** afirmou:

*E também se utiliza muito os recursos tecnológicos. No caso, liga pra saber, manda mensagem de celular e envia e-mail ou bilhete. Se tem ausência do aluno ou se o aluno está dando problema de comportamento. Então a escola se preocupa em estar informando e buscar ajuda junto à família.*

Para **Metodologia** as parcerias com outros órgãos do governo também contribuem para que os pais se empenhem mais na participação escolar dos filhos. É Neste sentido que a Lei n.º 9.394 de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no artigo 5º, inciso III, dispõe sobre o que compete aos Estados e Municípios, em regime de colaboração, mas também com a assistência da União, quanto ao zelo, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Estabelece, outrossim, o artigo 12, incisos VI e VII, a responsabilidade das escolas, no que se refere à articulação com as famílias e a comunidade, quanto a

criação de processos de integração da sociedade com a escola e também sobre a responsabilidade de informar aos pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos.

O artigo 13, inciso VI da Lei n.º 9.394/96, diz que os docentes devem colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. É por isso que a escola adotou a ficha FICAI (ficha de comunicação do aluno infrequente).

*Eu não sei se entraria aí, mas eu vou falar, pois existe uma metodologia pra resolver os problemas. Nós também temos um documento que chama ficha FICAI que é um documento que foi expedido pela nossa promotora [...] a ficha FICAI, que é do aluno infrequente, aquele que é indisciplinado. Infrator, indisciplinado e infrequente. Então se o aluno falta muito, se ele é indisciplinado, se ele comete alguma infração dentro de escola, essa ficha é preenchida e encaminhada para o Conselho Tutelar. E se não resolve dentro desta dimensão aqui, então encaminha para promotora. Mas primeiro nós fazemos o contato com os pais, antes de levar para essa primeira e segunda dimensão. Os pais são solicitados a tomar conhecimento do assunto [...] aí a gente caminha dentro do contexto escolar. Conversa lá com os pais, se não resolve passa para o tutelar e depois vai pra promotoria. O conselho tutelar é um parceiro e a promotoria também, tanto pra cobrar da gente como pra nos ajudar. (gestora Metodologia)*

Para a **gestora Disciplina** algumas iniciativas têm contribuído para o diálogo entre escola e famílias, ou seja,

*[...] a escola busca alternativas como reuniões, workshop, dia da família na escola e outros eventos. Quando a família não comparece, a escola sempre busca saber através de conhecidos ou parentes próximos a causa da ausência.*

Quase na mesma linha de resposta, a **gestora Família** disse que: “a escola procura frequentemente os pais na casa.” Mas por que a escola busca, toma iniciativas e percebe que não é correspondida também com iniciativas que partam das famílias para facilitar o diálogo? De um lado as famílias quase não participam, do outro a escola propõe iniciativas descontextualizadas. Isso mostra,

o quão importante e necessário é saber escutar. Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os

portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com ele. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que em certas condições, precise falar a ele. (FREIRE, 2015a, 111)

Na visão do **gestor Crítico** a escola tem tentado propor iniciativas para superação dos muros de separação com as famílias e com a comunidade, por meio do dia da família na escola, que na sua visão é um exemplo emblemático desta tentativa.

*[...] nós temos um programa que a gente implanta todo ano. Nós já vamos para o décimo terceiro esse ano, chama-se: o dia da família na escola. Já fizemos vários eventos na escola, desde de fazer documentação de criança, faltava documentação, a gente conseguiu trazer o cartório, a própria RG, o cara já vem junto com o policial pra fazer o RG pra gente, nesse dia da família na escola. Atendimento da saúde na escola. A gente programa um dia e esse dia fica aberto pra vir toda a família junto com os alunos da escola. A gente faz gincanazinhas, brincadeiras e vai intercalando essas situações do dia a dia. Conversa com o psicólogo; a saúde já veio fazer pra gente auferimento de pressão, documentação, tudo isso já fizemos [...]. Nesse dia da família na escola já conseguimos através da parceria com o Cesar, um ano, nós fizemos muitos óculos. Dr. Nelson Hondo uma vez ele fez uma parceria com a gente, quando nós tínhamos os alunos no noturno, na época nós tínhamos alunos noturno, muitos senhores e muitas senhoras, ele conseguiu óculos praticamente pra todos que tinham a necessidade, junto com o Cesar e Dr. Nelson, na época à frente da secretaria de saúde. [...] nós mudamos, a gente sempre fazia dia do pai, dia da mãe, esse ano não. Nós sentamos e falamos: não, esse ano vamos fazer num sábado à tarde vamos fazer tudo, dia do pai e da mãe, vamos fazer justamente no dia da família na escola, vamos colocar tudo num dia só, aí nós vamos sentar pra ver tudo o que vamos fazer nesse dia. Vamos procurar, vamos fazer tudo no mesmo dia. Ano passado nós fizemos bingo, fizemos umas brincadeiras com os pais, gincana. Nós temos no P.P.P., nós temos lá o dia da família na escola, então temos todos os anos. Quando nós iniciamos o ano [...] deixa eu ver aqui no meu calendário: dia da família na escola ficou para o dia vinte e nove de agosto 2015, um sábado. Aí nós ainda vamos sentar pra ver o que vamos preparar pra esse dia; o que nós vamos apresentar o que nós vamos propor para os pais nesse dia. O convite é pra família, pra todos que quiserem vir mesmo, parentes dos pais que neste ano têm filhos na escola se quiserem ir, é aberto pra comunidade, pode estar indo. Já em anos precedentes fizeram unha, cortaram cabelo, inventaram de tudo nesse dia da família na escola. Cada ano o pessoal tenta uma coisa diferente. É só conhecer a escola e vir pra escola, às vezes, armam rede de vôlei, jogam futebol; é pai e aluno juntos. É tentar fazer com que a família venha pra escola, porque senão, não vem. Se você não fizer algo diferente eles acabam não vindo.*

Percebe-se que o dia da família na escola tem acontecido a treze anos consecutivos, mas permanece uma iniciativa destituída de qualquer pressuposto teórico e epistemológico, configurando-se práticas propostas somente pelos gestores, com execução de professores a um público de pais e alunos que assistem. Mesmo assim, esta iniciativa é vista como um grande passo de aproximação de diálogo entre famílias e a escola, e um dos pilares da ideia de gestão democrática por parte dos gestores, porque existe a participação dos pais.

Freire nos alerta:

Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito. A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados. (FREIRE, 2015a, p. 111).

Para o **gestor Ciclo** existem muitas maneiras de chamar os pais para o diálogo, ou seja, através da entrega dos relatórios descritivos individuais, a parceria com outros órgãos de governo, o chamamento dos pais para dialogar a respeito da indisciplina do filho(a) e para pedir ajuda. Existe hoje a conscientização por parte da escola de que, com a participação das famílias, os alunos aprendem melhor; a participação é vista também na aceitação aos convites feitos pela escola a pais para desenvolverem habilidades específicas e ensinar aos alunos.

*As escolas, elas têm se acostumado a trabalhar com os pais. [...] o pai só vinha na escola inclusive [...] aí a gente aproveitava pra fazer a entrega de boletim. Isso quando era na época das férias. Hoje então a gente aproveita as comemorações pra entregar os relatórios. Hoje como é relatórios, por conta do ciclo, nós trabalhamos com relatórios descritivos e parecer descritivo individual. Hoje a gente tem visto, que a gente tem potencializado um trabalho com os pais através desses órgãos que também acompanham a educação, por exemplo, Conselho Tutelar, Ministério Público. A gente tem buscado ter um contato mais direto com os pais, um diálogo mais aberto. Então, a escola hoje ela tem dentro do próprio regimento interno, ela tem as etapas, por exemplo, de contato com os pais em relação, por exemplo, a indisciplina do aluno, mas hoje, não só dentro do regimento, tem a questão da indisciplina, hoje nós também temos o projeto pedagógico de cada unidade, que potencializa também o desenvolvimento do aluno [...] os pais hoje em dia, eles são conscientes, eles sabem que um filho, ele pode ficar retido ao final do ano, mas ao mesmo tempo ele pode avançar, então com esse*

*trabalho de parceria, a gente tem jogado muito essa responsabilidade para os pais, a gente tem feito um diálogo com eles aberto. Por exemplo, detectou a problemática, vamos chamar os pais colocamos eles a par do que está acontecendo e pedimos: 'Pai e aí o que pode ser feito? Nosso trabalho é esse; nós precisamos dessa parceria com vocês, precisamos que vocês ajudem do outro lado.' A escola, eu acredito, que tem feito muitas atividades, além de ter esse trabalho pedagógico voltado pra essa aproximação com os pais, ela tem feito muitas atividades de lazer, muitas atividade comemorativas, que tem tido uma participação dos pais. Mesmo os pais sabendo que não vai ter o suposto lanche, 'comes e bebes', mas eles têm ido porque eles têm observado e a gente viu que hoje, digamos, que nós temos..., antes era assim em termos de percentual, nós tínhamos aí uma percentagem de mais ou menos, participando ativamente da escola, nós tínhamos assim, digamos, que uns cinquenta e cinco por cento e faltava quarenta e cinco por cento. Hoje nós temos uma participação de oitenta por cento dos pais. Então quer dizer avançou bastante e a gente viu que, mesmo que nós tiramos essas coisas, avançou porque hoje a escola tem esse contato com o pai e quando a gente amplia o ciclo de formação, ele dá esse contato e daí não é mais aquela coisa mecânica, aquela coisa fria. Hoje o processo, o aluno ele só aprende com a participação dos pais. Um ponto crucial é pra que o trabalho se concretize, pra que esse aluno aprenda, pra que ele saiba desenvolver suas habilidades, para que ele, por exemplo, a criança que está iniciando com oito anos de idade, ela sabe ler e escrever é a família, é os pais. Inclusive a gente tem trabalhado, tem orientado os profissionais e a nossa equipe pedagógica tem feito muito isso, é trabalhar muito com atividades que envolvam os pais, e aí tem a escrita, a gente tem trabalhado muito esse lado resgatando a história desse aluno através dos pais. Então são projetos de identidade social em casa, isso que é muito legal, pais acabam se envolvendo muito com a escola e a gente tem buscado também trazer pais que têm habilidades, por exemplo, pais que têm habilidades manuais, que vai ensinar; pais que talvez gostem de mexer com horta, o que se tem feito? A professora tem trazido os pais pra trabalhar com as crianças. [...] Todas as vezes que a gente tem algum trabalho externo, a gente tem a participação dos pais, isso aí graças a Deus tem se consolidado e tem sido muito bom, um avanço muito grande.*

Esta perspectiva exclui nitidamente a dimensão conflitiva em relação à maneira com que a educação vem acontecendo e a organização conflituosa entre classes sociais. Por isso a importância de Freire, “na mediada em que sua teoria aponta para construção da educação como prática do diálogo crítico e reflexivo sobre o contexto social, no sentido de levar o educando a tomar consciência da sociedade opressora.” (CARVALHO, 2005, p. 33).

A pedagogia do diálogo não pode ser centrada somente no indivíduo aluno com se ele fosse um fato objetivo a ser mudado, mas também nos modos de produção social que perpetuam as injustas aparelhagens institucionais a favor dos

grupos dominantes. Como afirma Gadotti (1997, p. 18) “Nas relações pedagógicas existe também o conflito, que não anula o diálogo, que é parte dele, e, por isso, é necessário que seja enfrentado e trabalhado.” As diferenças conflituosas tornam possíveis os elementos basilares da transformação libertadora pela prática do diálogo.

Procurou-se saber também a respeito dos desafios e obstáculos que se interpõem entre a escola e as famílias impedindo que se concretize de fato o diálogo. Segundo a **gestora Metodologia**

*Primeiro: a disponibilidade do pai de aparecer na escola. É muito complicada a presença dos pais. Segundo: é compreender, assim, essa necessidade desse apoio dos pais. Muitas vezes a escola solicita a presença dos pais, eles deixam muito o aluno na responsabilidade da escola, eles acham que o aluno está lá, o filho está lá, nesse momento não é importante a presença dele e intervenção pra ajudar. Então nós sentimos muito a questão da ausência por falta de tempo e do compromisso também em ajudar. Eu vejo esses dois pontos.*

O comparecimento dos pais para o diálogo com professores na escola é de fato uma séria dificuldade a ser enfrentada pela proposta dialógica de construção da educação. Para superar esta dificuldade é preciso pressupor a criação de um contexto onde seja possível “criar novas relações, igualitárias e dialogais, entre seus membros.” (GUARESCHI, 1996, p. 83). Os membros componentes das famílias precisam ser conscientizados pelo diálogo que

a vivência familiar será, conseqüentemente, a base fundamental que possibilitará uma ruptura com as práticas normais do sistema, caso as pessoas da família tomarem consciência dessas relações estruturais do sistema e decidirem estabelecer a prática de novas relações. (GUARESCHI, 19996, p. 83).

É necessário estar atentos à ligação entre escola e famílias dentro do projeto de reprodução do *status quo* capitalista. “Em cada situação institucional é necessário que se estabeleça a luta para transformação das relações básicas do sistema, e o surgimento de diferentes práticas de vida, democráticas e dialogais.” (GUARESCHI, 1996, p. 83).

Na visão da **gestora Disciplina:**

*Algumas famílias ainda possuem uma certa barreira em relação à educação; impedem que o filho(a) progrida. Onde o exemplo não vem de casa é um dos principais fatores do desenvolvimento prejudicial do aluno; nem sempre é problema do próprio aluno e sim da incompetência dos pais que reflete no caráter do filho(a).*

Para a **gestora Família** existe um problema nas famílias, pois “*falta interesse dos pais que não participam muito da escola.*” Na visão do **Gestor Ciclo** o maior desafio para que ocorra o diálogo entre a escola e as famílias é que estas

*não assumem as responsabilidades, pois é muito mais fácil eu empurrar uma responsabilidade, que é minha, por exemplo, para a escola ou vice e versa para os pais. Eu dizer: não! vamos juntar as forças e vamos ver como podemos resolver várias situações. Então, eu acho que a dificuldade é justamente esse compromisso que os pais precisam ter e aí eu vejo que, às vezes, a escola apresenta projetos, a escola tem feito esse chamamento, só que a nossa dificuldade justamente é isso, que nós temos aí “enes” atrativos para esses pais, têm “enes” atrativos fora da escola para esses alunos que não são correspondidos.*

Nota-se que existe uma culpabilização das famílias por parte dos gestores. Não se percebe a busca de compreensão por parte deles, de que “nem somos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados, nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe e de gênero que nos marcam e a que nos achamos referidos.” (FREIRE, 2015a, p. 97).

Ao invés de acusá-los de incompetência ou falta de interesse ou de irresponsabilidade é preciso desmascarar quais os interesses ideológicos dominantes que não deixam ver uma escola capaz de ser construtora da cidadania pela participação dialógica entre escola e famílias.

Para o **gestor Crítico** na verdade há duas categorias de pais “*têm uns que são bons de diálogo, eles vêm conversam e tal [...] aquele pai que ele é presente que o filho dele não dá trabalho, esse pai sim está aí.*”

Porém existem também:

*[...] os que a gente têm problemas, [...] aquele que mais necessita ele não quer vir. Na verdade o que acontece? Além de ele não dar a educação que o filho dele precisa na casa dele, aí ele não quer vir aqui porque quando ele vem aqui, ele diz pra mim, que vai vir aqui para o professor ficar falando mal do filho dele. Não é ficar falando mal do filho dele, mas ele tem que saber o que o filho dele anda fazendo na escola e aí ele acha melhor não vir pra não ouvir isso, que o filho dele precisa de ajuda, está com dificuldades; ele prefere*

*não vir, porque a situação mais complicada é essa, é o pai que precisa, mas ele não vem. Geralmente você marca a reunião [...] o aluno que tem a dificuldade, que tem necessidade de você ter um acompanhamento mais perto da família, esse a família não aparece. (Gestor Crítico)*

O **gestor crítico** não percebe que a ausência da participação, se dá em função do monólogo dominador construído na relação com famílias, ou seja, só os professores e gestores sabem e falam a respeito da indisciplina dos filhos(as). Não falam e elogiam com a mesma proporção os que se destacam por novas buscas e mesmo na rebeldia crítica procuram ser nesta ordem disciplinar construída no desrespeito ao contexto existencial local dos alunos.

A educação não é vista como uma forma de intervenção no mundo

intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto no esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. (FREIRE 2015a, 96).

Ao ter como ponto de referência a relação dominadora como pressuposto do diálogo, as práticas democráticas sucumbem antes mesmo de se concretizarem. Os problemas da comunidade, das famílias e da escola podem configurar um importante conteúdo pedagógico na construção das práticas dialógicas.

Além de questões estritamente disciplinares, anticríticas e destituídas de criatividade, pelo diálogo entre escola e famílias é possível a concretização política de uma educação comprometida com o contexto existencial local pela transformação ética da construção do ser mais.

Nota-se nas vozes dos gestores, que Freire tem ajudado no rompimento do centralismo de atenção no aspecto disciplinar individual dos alunos(as). Para a **gestora Metodologia**, perguntada se com os pais é falado sobre problemas da comunidade, percebe-se que um primeiro aspecto apresentado tem a ver com a questão da disciplina como sendo o motivo do diálogo entre escola e famílias.

*Olha com as famílias não falamos tanto, e é mais voltado para a questão disciplinar. A escola se preocupa em fazer bem o trabalho e quer que o aluno esteja bem dentro da instituição para desenvolver o trabalho. Então é mais nessa questão o diálogo, a escola buscando o*

*apoio da família para que o trabalho da escola seja efetivado com sucesso. (Gestora Metodologia)*

E com o mesmo questionamento a **gestora Disciplina** em outras palavras falou: “*de uma forma geral se conversa sobre faltas injustificadas, e pelo que pude observar de problemas familiares ou falta de assistência e compromisso dos pais.*”

Um segundo aspecto importante de ser percebido e aí sim adentramos mais profundamente na temática do questionamento, é o diálogo a respeito dos problemas da comunidade a partir dos temas geradores. Inspirados nas ideias freirianas, é que os gestores da secretaria municipal de educação, organizam os conteúdos da escola.

*Porém, na escolha do tema nós trabalhamos com a metodologia, de complexo temático tema gerador, que é até de Paulo Freire, que é estudar o currículo a partir de um contexto, de uma situação geradora da comunidade. Então é feito um levantamento, conversa-se com algumas pessoas dos bairros, conversa-se com os alunos, então se escuta as vozes: vozes dos pais, vozes dos alunos, vozes dos professores, da equipe gestora, pra chegar a um denominador comum [...] pra desenvolver nosso trabalho em sala de aula. Então se escolhe algo voltado para a comunidade. Tanto é, que tem dois anos, que escolhem o mesmo tema, que é a questão do meio ambiente. É uma escola que se localiza num bairro periférico, então, eu geralmente gosto de falar, que é uma escola urbana, que é um pouco de rural com urbana. Eles escolhem a questão ambiental, por que lá é um, um [...] jogam lixo, muito lixo, não tem asfalto, tem muitas pessoas que moram em casas bem simples, bem de periferia mesmo. Tem um alto índice de crianças que se envolvem com drogas, prostituição. Então eles procuram na escola, pensam em desenvolver trabalhos e desenvolvem focando nisso. A problemática do entorno, levando a fazer essa articulação com o currículo. (Gestora Metodologia)*

O empenho dos envolvidos na educação em relação aos conteúdos caracteriza a

luta incessante em favor da democratização da sociedade, que implica a democratização da escola como necessariamente a democratização, de um lado, da programação dos conteúdos, de outro, da de seu ensino. Mas, sublinhe-se, não temos que esperar que a sociedade se democratize, se transforme radicalmente, para começarmos a democratização da escola e do ensino dos conteúdos. A democratização da escola, principalmente quando, sobre a ‘rede’ ou o ‘subsistema’ de que ela faz parte, temos uma certa ingerência pela alternância de governo nas democracias, faz parte da democratização da sociedade. Em outras palavras, a

democratização da escola não é puro epifenômeno, resultado mecânico de transformação da sociedade global, mas fator também de mudança. (FREIRE, 2014a, pp. 156-157).

Percebe-se que existe uma organização técnica do ano escolar, segundo a concepção freiriana, porém, esta vem caricaturada pelo gosto de manutenção das coisas como estão a respeito das questões políticas e pedagógicas, ou seja, a iniciativas de organização a partir dos temas geradores não são iniciativas de incentivo ao diálogo com prática de leitura de mundo, mas a constatação de problemas por parte dos gestores, não do concreto diálogo que poderia ser feito entre escola e famílias. Veja-se a voz da **gestora Metodologia**, quando perguntada a respeito de quem define os temas.

*É a Secretaria de Educação. Todos os anos eu vou lá, então gente faz esse trabalho de planejar o ano. Então tem o planejamento anual. E nessa escolha do tema gerador para desenvolver o planejamento anual nós fazemos as entrevistas. Então ano passado nós da Secretaria fizemos uma viagem ao entorno da escola, fotografamos tudo, fotografamos interno da escola, levamos os resultados para Secretaria. Vimos o IDEB das provas que acontecem na instituição, todo acompanhamento que a gente faz aqui na Secretaria e daí a gente projeta pra eles. E daí pede que as entrevistas, que eles levam por escrito, pra gente poder fazer essa articulação. Ver o real, o que realmente está acontecendo, como está o nosso aluno no aprendizado dele, onde ele está inserido e o que o currículo tem que trabalhar para melhoria desse aluno.*

Em nenhum momento ouve-se que a articulação ocorre com as famílias, que estas são ouvidas dialogicamente, ou seja, que elas realmente podem falar e serem ouvidas a respeito dos problemas reais que as afetam. Percebe-se nitidamente o estilo de educação conservadora, onde o ser humano não é considerado, mesmo que se constate o contexto pleno de problemáticas sociais.

Sem ser democrática a escola não pode ser dialógica e nem muito menos cidadã. Para Freire (2014a, p. 157) “o que é impossível, em termos críticos, é esperar de governos municipais, estaduais e federal, de gosto conservador ou de governos ‘progressistas’, mas tocados pelo dogmatismo [...] democratizem a organização do currículo e o ensino dos conteúdos.”

Percebe-se outro desafio para relação dialógica entre escola e famílias, ou seja, todo conteúdo elaborado e organizado em torno dos temas geradores tem como fonte a gestão, excluindo-se a participação dialógica das famílias e

professores. Isso é típico das práticas da educação bancária ocorrendo nos níveis de gestão e não somente em sala de aula. Veja-se.

*A escola tem o complexo temático fornecido pela Secretaria, chama-se complexo temático, daí ela tem lá qual que é o eixo, a gente fala o fenômeno, qual que é o fenômeno e qual é campo conceitual que eu vou trabalhar naquele fenômeno. Então por exemplo: o fenômeno lá é a questão ambiental. Daí um campo conceitual pra trabalhar é a questão do lixo, daí vem o turismo também, porque é uma cidade turística, e como ela pode estar cheia de lixo? [...] São cinco campos. [...] E daí a partir do campo conceitual, daí se pensa nas áreas do conhecimento, que são a: linguagem, as ciências: naturais, humanas e sociais, a matemática, daí vê quais são as habilidades ociosas que têm que trabalhar com os alunos e aí articula conteúdos com os temas. (Gestora Metodologia)*

Mas os conteúdos propostos como constatação não rompem as barreiras da exclusão pela transformação libertadora. Além de saber que existem dificuldades, o mais importante, é dialogar para superá-las. Esse diálogo de fato não acontece, por isso, “podemos ainda imaginar o que poderá a escola aprender com e o que poderá ensinar a cozinheiras, a zeladores, a vigias, a pais, a mães, na busca da necessária superação do ‘saber de experiência feito’ por um saber mais crítico, mais exato, a que têm direito.” (FREIRE, 2014a, p.153).

Para superar a forte carga ideológica de divisão entre escola e famílias, professores e pais, é preciso uma “ação cultural através da qual conheçam o porquê e o como de sua ‘aderência’ à realidade que lhes dá um conhecimento falso de si mesmos e dela. É necessário desideologizar.” (FREIRE, 2011, pp. 236-237).

A ideologia da opressão mantém as pessoas divididas. Percebe-se na voz a seguir que houve tentativas de união das pessoas, pela associação de bairro, entre a escola e a comunidade e conseqüentemente com as famílias dos estudantes, mas que não foi adiante. Na voz do **gestor Crítico** nota-se quase uma resignação de que, nos dias atuais marcados pela ideologia opressiva e que não reflete o passado de iniciativas esperançosas, seja possível transformar.

*Na verdade nós já tivemos um acesso maior à comunidade, quando tinha a associação de bairro em Jaciara e ela funcionava mesmo, ela era mais presente e nós também já tivemos muito mais presente. O bairro participava da vida escolar e a própria escola participava mais dentro da comunidade [...] hoje é mais difícil não é como nas outras épocas.*

Por fim, para o **gestor Ciclo** escola e famílias

*Dialogam. Dialogam e colaboram, até porque a escola se ela não busca esse diálogo, essa colaboração com a família, ela acaba sendo, ela acaba ficando sozinha, até perde as forças, porque como eu disse: têm “enes” atrativos externos hoje, nós temos as páginas sociais na internet e têm as pessoas que de certa forma acabam desvirtuando os estudantes, ou seja, a gente se não dialoga, não faz esse diálogo franco e aberto com os pais, a gente acaba perdendo forças. Hoje o nosso ponto crucial, importante é a participação dos pais, senão o processo de aprendizagem não se efetiva na prática.*

Para Freire (2011, p. 228) “a colaboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação.”

Percebe-se que existem muitas tentativas da aproximação entre escola e famílias, que partem das iniciativas dos gestores, mas a comunicação dialógica em função da construção de um projeto político pedagógico efetivado pela práxis de uma educação libertadora, ainda deverá percorrer um longo caminho de ações e reflexões que tornem possível o diálogo como possibilidade de construção da cidadania pela escola e pelas famílias dos estudantes.

Constata-se iniciativas incipientes de diálogo, porém, que carecem de bases políticas para que não se degenerem em puro verbalismo destituído de reais possibilidades de transformação da educação nas esferas pessoais e coletivas do ser humano.

#### **4.7.2 Diálogo com os professores**

Cinco foram as entrevistas realizadas com as professoras na escola Municipal Magda Ivana. Elas lecionam as seguintes disciplinas: educação religiosa, artes, história, geografia, ciências naturais e educação física. Os dados colhidos nas entrevistas foram criticamente analisados a partir do roteiro de perguntas que encadeou os diálogos com as professoras.

As entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas e lidas repetidas vezes pelo pesquisador. Buscou-se refletir e compreender, sobretudo as vozes das professoras, atendo-se sobre os seguintes dados: 1) a existência ou não de um

projeto de formação organizado pela escola para os pais; 2) as iniciativas e possibilidades oferecidas pela escola para aproximação e diálogo com as famílias; 3) as dificuldades de diálogo entre escola e famílias; 4) e sobre quais problemas dialogam a escola e as famílias.

Em relação à existência de um projeto de formação para pais, formulado como iniciativa da escola para relação de aproximação com as famílias, as vozes dos professores foram quase unânimes em afirmar a não existência. Exceto a **professora Humana** que afirmou:

*Tem um dia só. É uma vez por ano, se eu não me engano. É em outubro, não estou bem certa da data: é o dia da família na escola, que pode ir toda a família, as pessoas que moram ali no bairro com o aluno e passam o dia na escola. Mas eu vejo assim, que a escola deveria buscar mais os pais, não só no dia da reunião, pra dentro da escola, para o pai ficar “a par” do que o filho dele está fazendo, como que ele está se comportando, como que ele está, o desempenho dele na escola. As famílias alegam que não têm tempo porque o pai trabalha, a mãe trabalha [...] a família não tem tempo, mais eu acho engraçado porque quando o aluno fica retido, antes era reprovado, hoje ele fica retido em algumas disciplinas, o pai já vem ou a mãe. [...] o ano todo o pai e a mãe não vêm na escola pra ver o desempenho do filho. Então eu acho que a família está deixando muito a desejar, deixando toda a responsabilidade do filho pra escola e a escola é para passar conhecimento, porque a educação nos princípios humanos e nos valores humanos é a família. [...] Princípios de ética, cidadania, de valores como solidariedade, caridade, bondade, essas coisas assim, é a família que passa, não é a escola e o que eu percebo hoje que isso está se perdendo, por isso, porque a família não tem a intimidade com o filho, com o adolescente e os valores estão ficando meio afastados. Os adolescentes estão se afastando desses valores, de ter mais contato com Deus. Aqui a escola é laica, eu sempre me pergunto nas aulas de educação religiosa e eu vejo assim, que eles não têm aquela dedicação no momento de estar lá, de estar falando com Deus, de ter amor ao próximo, de praticar caridade, eu vejo assim, está faltando muito, não tem mais aquela coisa humana, aquele diálogo. Na informática o colega está ali do lado e fica no celular o tempo todo, no celular, estão perdendo o contato humano, aquela coisa de vamos sentar, vamos conversar, falar de nós. Não tem mais isso, as rodas de conversa.*

A visão apresentada pela **professora Humana** leva à ideia de convocação à vivência do risco de entregar-se ao diálogo pela transformação da relação que é estabelecida entre escola e famílias. Sem deixar-se, como afirma Freire (2014b, p. 33) indignação

cair na tentação de um racionalismo agressivo em que, mitificada, a razão 'sabe' e 'pode' tudo, é preciso insistir na importância fundamental da apreensão crítica da ou das razões de ser dos fatos em que nos envolvemos. Quanto melhor me 'aproximo' do objeto que procuro conhecer, ao dele me 'distanciar epistemologicamente', tanto mais eficazmente funciono como sujeito cognoscente e melhor, por isso mesmo, me assumo como tal.

A transformação do mundo da vida e da educação pela constituição de uma escola autônoma e formadora de cidadãos e cidadãs desenvolve-se

na medida em que nos tornamos capazes de transformar o mundo, de dar nome às coisas, de perceber, de entender, de decidir, de escolher, de valorar, de, finalmente, *eticizar* o mundo, o nosso mover-nos nele e na história envolvendo necessariamente *sonhos* por cuja realização nos batemos. (FREIRE, 2014b, p. 35).

Em relação às iniciativas e possibilidades oferecidas pela escola para tentar uma aproximação e diálogo com as famílias foram obtidos os seguintes dados. Existem iniciativas pontuais, não planejadas e não construídas a partir de um processo que envolva as famílias. Na voz da **professora Escola**, ao ser perguntada sobre iniciativas da escola de aproximação dos pais, percebeu-se o esforço individual que ela vem realizando e não um processo coletivo fundamentado num projeto dialógico mais amplo. Ela afirmou:

*Da minha parte sim. Realizo reuniões individualizadas, eles (os pais) gostaram dessa ideia das reuniões assim, por turma. Antes era "geralzona", ia todo mundo na escola, desde os pequenos até os grandes. Ai geralmente se falava mais dos problemas pra resolver da educação infantil, ai só se falava da educação infantil e os outros ficavam ouvindo. Ou então se falava da formatura do nono ano e os outros ficavam parados. Então, quando eu comecei, o ano passado, a assumir a coordenação, que eu comecei a fazer por sala; eles gostaram mais.*

A questão da ausência de um projeto que sustente ações concretas de transformação é reconhecida conscientemente pela própria **professora Escola**.

*Não tem projeto que fundamenta uma ou alguma política de mais abertura. Tem o Projeto de Política Pedagógica da escola, mas não do Governo. Nós temos alguns projetos com outras finalidades. Tinham alguns professores que tentaram, mas a gente não consegue, não consegue sair da escola, fica muito preso aqui. Quando se propõem alguma coisa com os projetos, em ir fazer lá,*

*discutir pra trazer, não há esse momento de discussão, porque não se faz um projeto e sem a discussão com a comunidade fica difícil. A comunidade tem que estar aqui pra participar, mas a comunidade não vem porque não é feito o convite ou eles acham muito difícil, todos acham difícil participar.*

Muitas dificuldades certamente cruzam o caminho de quem sonha utopicamente uma escola aberta ao diálogo com as famílias. A escola tem por missão possibilitar a discussão política de uma nova sociedade, onde o ser humano não seja massacrado na sua capacidade de ser curioso, perguntador e criativo. A abertura dialógica entre escola e famílias oferece um olhar esperançoso e amoroso sobre o mundo para utopicamente desejar o que é possível. Segundo Guareschi (1996, p. 120)

*nós sempre fomos ensinados, desde que começamos a ver e ouvir, que a realidade é o que está aí, o que nós vemos, o que nós podemos apalpar, o que existe. Nós formamos uma ideia de realidade a partir do que está presente, a partir do que existe agora. Podemos então perguntar: Mas 'realidade' é só isso? Realidade não é também o que será? O que é 'possível' não faz parte também da realidade?*

É importante ser consciente do que precisa mudar, mas é preciso projetar as transformações que serão atuadas coletivamente. Principalmente quando o assunto é o diálogo ente escola e famílias. Na voz da **professora Preocupação** percebe-se que a escola não possui autonomia para tomar iniciativas que visem uma maior aproximação e diálogo com os pais, ou seja, transformar o quadro educacional que está aí.

*Poucas são as iniciativas. Muito pouco. Como eu estava te falando dessa coordenadora (coordenadora pedagógica da Escola Magda Ivana) se não for ela na escola não acontece; ela vai, ela vai na casa, mas por parte nossa, de professores, não tem nenhuma iniciativa. Uma que a gente nem tem tempo de estar indo atrás. É muito pouco tempo vago, por isso, não dá. [...] mas eu creio que a gente deveria fazer mais. Nós temos como fazer mais, é que muitas vezes a carga horária é demais e a família da gente também, a gente tem que cuidar de tudo e no fim não dão esse tempo. E porque é preocupante, mas raramente os pais vão na escola, eles não procuram; têm alguns pais presentes, também não vamos generalizar [...] têm alguns pais presentes. Quando eles procuram a escola, sempre a gente dá um jeito de atender. Sai da sala, vai atender e é um prazer. Muitas vezes a gente encontra os pais na rua, no mercado, na igreja e eles perguntam: 'ah como que está meu*

*filho(a)?' A gente já fala também, mas nem todos. Tem uns que vê e finge que nem conhece.*

Olhar para o futuro da escola implica perceber a importância da construção de um projeto de educação dialógica não somente com o aluno, mas também com as famílias que compõe a comunidade local e que são o fundamento da vida dos estudantes. A fragmentação da relação entre pais, alunos, gestores, professores e todos os que se empenham pela educação supõe de uma parte o fechamento “à transformação, à mudança: melhor, isso significa trancar a esperança.” (GUARESCHI, 1996, p. 120).

É o que pode ser percebido nesta outra voz da **professora Preocupação** quando falou a respeito das possibilidades de mudança da atual realidade escolar.

*Olha é difícil mudar. Creio que não é possível. Quem sabe um dia, mas está difícil. Até mesmo a nossa escola, que é uma escola municipal e deveria ter mais esse anseio, porque é uma escola do município, o prefeito está aqui presente, é por nós aqui conhecido. Então, eu acho assim, que como ela é uma escola municipal deveria sim existir mais esse contato com as famílias, mas essa possibilidade eu creio que está meio difícil. Não tem apoio da gestão; não tem. Tem muita gente com vontade de fazer. Essa coordenadora pedagógica atual. Nossa! Ela é uma pessoa assim que, ela tem muita vontade, ela quer, ela pega os meninos, desenvolve um projeto na escola de pintura e um monte de coisas que ela faz na escola, pra segurar os alunos no contraturno, pra não ver eles na rua. O aluno está lá na porta da escola, assim meio..., ela põe pra dentro, ela manda fazer alguma coisa, pra não ver eles lá na rua, mas é difícil. Só uma pessoa trabalha. Não se vê nenhum projeto um pouco mais organizado pra chamar os pais, além daquele que já é da escola mesmo, de acolher o aluno na escola e isso não tem nem por parte do governo federal, estadual e nem municipal. A gente tem esse estudo continuado, formação de professores continuada e a gente participa, mas nunca vi falar desse projeto de mais inclusão dos pais na escola. A formação continuada não fala de diálogo com as famílias, fala muito do foco aluno-professor, fala muito desse foco, dessa comunicação que a gente tem que ter. [...] com os pais e com comunidade não. E seria importante também essa comunicação, porque hoje a educação está sem respeito, hoje em dia o aluno não tem respeito com o professor. Antigamente não. Antes o professor era respeitado como pai e a mãe. Hoje em dia não, hoje em dia os alunos, eles não têm mais respeito com o professor, creio que é assim porque a cada dia mais os pais estão se afastando da comunidade escolar, tem pai que você trabalha o ano inteiro, dois anos com o aluno e você não conhece quem é o pai dele, quem é a mãe.*

Mas por outro lado é preciso não esquecer que a educação composta também pelas pessoas que a fazem é utópica. E “a utopia é a imaginação criadora, exigente, que faz presente o futuro real, a partir do presente passível de ser transformado e melhorado.” (GUARESCHI, 1996, p. 121).

Para **professora Aprendizagem** existem somente

*Tentativas. Teve, por exemplo, sábado passado (09.05. 2015) o bazar do nono ano. Aí todo mundo, os professores, os pais, os alunos, os envolvidos, cada um doou coisas. Outra tentativa, acho que é em junho, tem a semana da família na escola. Têm essas tentativas e como é o meu primeiro ano aqui estou aprendendo.*

Além das tentativas citadas, a **professora Aprendizagem** indicou, a partir da sua experiência, um importante caminho de diálogo entre escola e famílias, servindo-se de um exemplo concreto que aconteceu entre ela e a mãe de três alunos que estudam na escola Magda Ivana. Para **professora Aprendizagem**

*Outra importante fonte de possibilidade de diálogo entre escola e famílias seria ter um projeto pra poder conscientizar os pais de como é importante a participação deles na educação dos filhos(as). Porque como eu já havia falado antes, os filhos de pais que participam da escola, o rendimento deles é assim, absurdamente superior, enquanto, é bem diferente os alunos daqueles pais, assim, que não participam, que não participa da educação dos filhos, não olha o caderno, não pergunta como o filho está, o que ele fez na escola, o que professor passou. Existem pais que não se interessam pela educação dos filhos. Porque, assim, o primeiro incentivo tem que partir de dentro de casa, dos pais, eles têm que perguntar: ‘e aí? está fazendo a tarefa? tem prova? vai estudar pra prova?’ Quando os pais não participam, os pais não dão uma base, aí desanda. Seria uma possibilidade, seria de organizar um projeto para a participação dos pais na educação dos filhos e conscientizar os pais de como é importante a participação de dentro de casa, a participação dos pais em relação à vida escolar dos filhos. Por exemplo, agora, a gente está em greve, está em greve o município. Aí eu estou lá no mercado e encontro a mãe que tem três alunos lá na escola, inclusive tem um no nono ano. Ela me falou: ‘professora eu não acredito, que saco meu Deus, a escola em greve, eu tenho que aguentar aquelas crianças em casa, eles têm que ir pra escola.’ [...] falou como se a escola fosse simplesmente um refúgio pra ela deixar os filhos ali na escola por algumas horas e ela ficar livre. Não assim: ‘e aí? a escola está em greve e meu filho está deixando de aprender, meu filho está perdendo aula.’ Ela não tem essa preocupação, a única preocupação é de levar os filhos pra escola pra ficar livre deles. É preciso uma conscientização de que a escola e a família são importantes para a formação do filho dela enquanto indivíduo, enquanto ser humano.*

Perceber a escola como formadora no processo de luta de classe, empenhada na politização das pessoas que compõe a sociedade, não parece fazer parte da maioria dos diálogos que são realizados entre famílias e professores. Da mesma maneira que é importante educar o indivíduo é também importante comprometer-se na transformação da pessoa agindo na transformação do mundo.

A escola não é simplesmente um refúgio, mas deveria ser um campo de batalha aberto na construção de uma nova ordem. Como afirma Freire (2014b, p. 36) “É porque podemos transformar o mundo, que estamos com ele e com outros.” É por isso, continua Paulo Freire, “que uma educação progressista jamais pode em casa ou na escola, em nome da ordem e da disciplina, castrar a altivez do educando, sua capacidade de opor-se e impor-lhe um quietismo negador de seu ser.” (FREIRE, 2014b, p. 36).

Na visão da **professora Humana** existem iniciativas de diálogo que encontram muitos desafios, pois,

*a escola liga, manda convite, mas o pai não vai na escola. A coordenadora pedagógica, o diretor, vai na casa, conversa, mas é difícil, porque são muitos alunos: como que a coordenadora ou diretor vai na casa de um por um? E, às vezes, vai chega na casa e está fechado, não encontra ninguém, às vezes, liga para o pai ou pra mãe e não atendem o celular.*

Por outro lado, ela percebe que há possibilidades para uma aproximação e diálogo com os pais. Para ela

*uma das possibilidades já existe, que é o dia da família na escola. É uma vez por ano. Eu acredito que é muito pouco, porque uma vez por ano só, não dá pra fazer nada. Nessa data, assim, os pais são bem presentes. A escola passa o convite e todos os pais vão. Então, porque não fazer duas ou três vezes por ano ou duas vezes no primeiro semestre e no segundo semestre? O dia da família na escola é uma iniciativa da escola, porque antes era feito as datas comemorativas de dia das mães, dia dos pais, então, como hoje a família tem uma outra estrutura, então, foi feito o dia da família. Cada um vai e leva a sua família pra escola, mesmo que, às vezes, não é o pai ou a mãe, mas é a avó, o tio, a tia ou alguém.*

Na voz da **professora Humana** percebe-se a busca crítica pela proposição de um outro modelo de escola através de uma maior participação das famílias nas propostas realizadas pela escola. É uma visão crítica, onde, “a pessoa, ela mesma,

cria e coloca elementos novos, forjados por ela, na reestruturação de seu esquema: esse é o ato de aprender, ato pessoal, autônomo.” (GUARESCHI, 1996, p. 74).

A **professora Educadora** percebe que entre iniciativas e possibilidades de diálogo entre escola e famílias destaca-se o trabalho da coordenação pedagógica.

*No ano passado quem assumiu a coordenação pedagógica nossa lá, na escola, foi a **professora Escola** e ela começou um trabalho muito bom lá. Ela foi fazendo as reuniões no decorrer do ano por turmas e olha que parece que rendeu mais. E, assim, uma coisa, a gente muitas vezes conversa com os pais, ainda mais a minha área que é mais light, [...] os alunos gostam mais, conversam mais e a gente percebe que alguns pais falam assim: ‘áh mais só chama a gente lá pra falar coisas ruins.’ Então, ela começou a fazer esse trabalho. Assim, o pai vai, geralmente, não diretamente para falar só do aluno. Então, ela fazia aquela mesinha com café e então parece que os pais começaram a participar um pouquinho mais. Pelo menos o ano passado eu percebi; esse ano já foi um jeito mais diferente, esse ano não teve essa mesinha lá e parece que diminuiu. Então, eu percebo, assim, que parece que alguns ficam retraídos, acha que só vai falar mal do filho(a), porque muitas vezes a escola tem um grande defeito, nós professores, dificilmente a gente chama um pai lá pra falar ‘há mais seu filho está ótimo.’ É só quando está precisando de um puxãozinho de orelha que a gente chama.*

As dificuldades para que o diálogo entre escola e famílias aconteça, para **professora Escola** está o fato que os pais

*não têm o hábito de vir à escola [...] e quando vêm, é sempre reclamação. Eles não querem vir, porque já sabem que vai ser reclamação, então não vêm. Essa é a dificuldade de diálogo com a comunidade.*

Percebe-se nesta voz que os pais são apenas ouvintes de reclamações em relação à indisciplina dos filhos(as). São como pontos neutros, quase excluídos da participação dialógica por uma escola que valorize o que realmente interessa os alunos e às famílias. A possibilidade de participação nasce da percepção de que

*a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra. A capacidade de observar, de comparar, de avaliar para, decidindo, escolher com o que, intervindo na vida da cidade, exercendo nossa cidadania, se erige então como uma competência fundamental. Se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade. (FREIRE, 2014b, pp. 35-36).*

Para **professora Preocupação**, em relação às dificuldades de diálogo entre escola e famílias, ela disse que

*a participação dos pais está associada com a preocupação com os filhos. Eles não se preocupam muito, eles não vão à procura, os pais não procuram a escola. Nós temos uma coordenadora pedagógica bem presente, ela vai na casa, se os pais não comparecem, ela vai atrás, ela luta bastante por isso, mas os pais, a gente marca a reunião, nós temos o quê? Lá na escola uns quatrocentos e poucos alunos e dá o quê? Quinze, vinte pais nas reuniões que a gente faz de pais. Então, eu creio assim, que os pais eles não estão preocupados com os filhos(as) na escola, eu acho assim, que eles, como a nossa escola é de uma comunidade carente, de mais baixa renda, eles não têm esse valor na escola, eles não valorizam a escola, pensam que não traz o benefício. A maioria dos nossos alunos são de pais analfabetos, a maioria. Os pais não procuram a escola, isso é uma das maiores dificuldades para a participação. Porque eles não procuram a gente pra saber como que está os filhos e quando a gente procura eles, eles também não vêm. Muitas vezes você tem que intimar mesmo os pais pra eles poder aparecer. E a maioria dos alunos, quando você vê a falta de disciplina, aquele aluno amargo, você pode procurar a família. Quando você fica sabendo quem é a família, você fica é com 'dó' deles; você acaba tendo 'dó' das crianças, pela formação deles, como eles vivem, o modo da família. Os alunos do nono ano que eu trabalho são mais os adolescentes, é a fase pior deles, porque eles estão se descobrindo e eles não têm muita paciência com a gente professor. Se você começa a explicar uma matéria diferente, eles já falam que aquilo ali eles não vão usar no futuro. Dizem: o que me interessa saber isso? Esse mês passado, esse mês de março (2015) teve dia da água e eu fui trabalhar o valor da água, aí, por exemplo, um falou: 'aqui a gente não fica sem água não, que dane-se eles pra lá sem água.' Então eles têm esse modo de pensar assim, o que importa é eles, não as outras pessoas .*

Ir ao encontro de pais e alunos com amorosidade, para superar as amarguras e dificuldades, para transformar o olhar que tem “dó” por um olhar que percebe o outro de forma humilde e compactua com ele as mudanças que espera realizar, isso é função da escola que organiza a sociedade solidária. “A amorosidade freiriana que percorre toda sua obra e sua vida se materializa no afeto como compromisso com o outro, que se faz engravidado da solidariedade e da humildade.” (FERNANDES, 2008, p. 37).

A família é uma fonte rica de vida dialogada, não precisa ser olhada somente a partir de uma perspectiva preconceitualizada como uma instituição em crise no mundo contemporâneo. Neste sentido Streck trazendo as palavras de José Martí afirma: “a educação há de ir para onde vai a vida, para afirmar em seguida que: se a

educação precisa ir onde vai a vida ela deve, em primeiro lugar, ir onde estão as pessoas.” (STRECK, 2007, p. 19). A educação é um exercício humilde de diálogo entre pessoas que se valorizam mediatizados pelo mundo que esperam transformar politicamente.

#### Para **professora Aprendizagem**

*a maior dificuldade mesmo, é que os pais não participam da escola, os pais não participam, se você marca reunião os pais nunca aparecem e isso dificulta até mesmo o trabalho do professor dentro da sala de aula, porque se os pais não têm compromisso com a escola, se os pais não apoiam a escola, por exemplo, se um professor chama atenção de um filho que não tem disciplina, ele fala: ‘ah minha mãe nem vai vir na escola mesmo, não adianta a professora chamar minha mãe na escola, que ela não vai vir.’ Então, eles mesmos, falam isso. Então essa pouca participação se reflete depois no comportamento dos alunos em sala de aula; porque os pais, dos alunos, presentes dentro da escola têm outro comportamento. Porque aquele aluno que o pai vai na escola, que ele pergunta: “e aí? meu filho como é que está? como é que ele foi nesse semestre, como é que foi as notas dele?”, ele já pensa: ‘não! minha mãe vai vir na escola, minha mãe vai conversar com o professor.’ Então, esse aluno tem um comportamento completamente diferente, daquele que os pais não vão na escola, nem quando são chamados. E os pais que vão na escola perguntam a respeito das notas ou de como o filho vai na escola. Quando os pais me procuram, às vezes, estou dando aula. Logo se tem um pai aí na porta, ele fala: ‘você é professora do meu filho do tal ano?’ Eu digo: ‘sou’. Aí ele fala: ‘eu quero saber como que ele está na escola, como que foram as notas dele?’ Aí vejo se as notas foram boas ou se foram ruins e converso com os pais. Geralmente as conversas são sobre o aluno, eles querem saber sobre o aluno e as notas.*

Quase a mesma é a constatação feita pela **professora Humana**, para ela

*A dificuldade é essa: a escola convida, a escola manda convite, a escola liga e os pais não correspondem. A impressão que deixa é que eles não têm interesse, porque o tempo, eu penso, somos nós que fazemos [...] o pai ou a mãe trabalha, por isso, a escola coloca um horário bom, que é esse das sete e meia até às oito e meia ou nove e meia da noite, mesmo assim comparece a minoria dos pais.*

Já para **professora Educadora**, ela percebe que,

*Quando os alunos ficam maiores, a gente já se questionou muito sobre essa questão, parece que os pais acham que eles não precisam ter mais nenhum tipo de acompanhamento. Porque a gente percebe que da educação infantil até o quinto ano, os pais acompanham muito, até em questão de tarefas, de atividades pra*

*serem realizadas em casa. Aí do sexto ao nono ano vai caindo, vai caindo. Chega no nono é raro os pais, [...] na reunião que tivemos foram pouquíssimos pais, agora se tiver outra realidade e for pegar, por exemplo, um quinto ano, vai um pouquinho mais. Então quando as crianças vão ficando mais adolescentes, os pais parecem que vão deixando, não sei se são os compromissos, mais vai ficando mais devassado, bem mais. Vão deixando mais de lado, esse é um grande problema viu, vão deixando mesmo, vão se afastando e a gente percebe nas reuniões quando se faz o levantamento, por exemplo, perguntando: 'Quem são do quinto ano?' vários levantam a mão e vai diminuindo a presença dos pais para os outros anos, o oitavo e o nono ano principalmente.*

A quem interessa essa distância que existe entre as bases (escola e famílias) formativas da pessoa humana? Quem é beneficiado com a quase ausência de diálogo e proximidade entre escola e famílias? Interessa a quem domina e a transformação desse quadro só pode acontecer dialogicamente.

E aqui chegamos à palavra principal: diálogo. O diálogo, para ser verdadeiro, tem de se dar em igualdade de posições. Isto é, o verdadeiro diálogo exige que um esteja ao lado do outro e não que um se coloque em posição de superioridade [...]. O diálogo exige respeito total ao mundo do outro, exige verdadeira democracia. E somente quando um está ao lado do outro, é possível, na pergunta e resposta, a formação e o reconhecimento das posições cognitivas, mentais de ambos. Nessa reciprocidade, na provocação de um para com o outro, dá-se o verdadeiro diálogo que leva ao crescimento mútuo, ao conhecimento dos esquemas lógicos subjacentes a cada um. (GUARESCHI, 1996, p. 76).

Existe consciência por parte das professoras das possibilidades e iniciativas de aproximação dialógica entre escola e famílias, bem como dos grandes desafios concretos dificultam a sua realização. Isso não quer dizer que tudo irá permanecer e que tudo deve permanecer como está. As professoras foram unânimes em afirmar a importância da presença das famílias no processo educativo dos estudantes e também afirmaram a importância da escola no processo de desenvolvimento da pessoa humana, respeitada na sua criatividade e capacidade de aprender. Se estamos diante de um fenômeno complexo, bem mais instigador são as respostas que estamos procurando a partir da relação dialógica entre escola e famílias.

Alienar a reflexão de um povo de seus próprios problemas e não considerá-los na ação educativa é correr o risco de tornar-se um educador bancário. Por isso, a educação na sua constituição dialógica entre escola e famílias precisa discutir os

problemas concretos que constituem a situação existencial das famílias, gestores, alunos, professores e envolvidos no processo educativo e “nunca apenas dissertar sobre ela e jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores. Conteúdos que, às vezes, aumentam estes temores.” (FREIRE, 2011, p. 120).

Freire (2011, p. 120) afirma que:

nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer ‘bancária’ ou pregar no deserto.

A partir desta visão constatou-se uma preocupante omissão de diálogo a respeito dos problemas da situação existencial entre os sujeitos envolvidos na pesquisa. Não estamos buscando culpados ou heróis, mas oferecer um conhecimento que ajude a transformar e aumentar o diálogo entre escola e as famílias de seus alunos numa perspectiva libertadora cidadã.

Veja-se as vozes a respeito do diálogo que vem sendo realizado sobre os problemas da situação existencial dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Para **professora Escola** não existe esse diálogo, “*eu já tentei mais não foi pra frente.*” Para **professora Preocupação** não existe essa tipologia de diálogo, mas “*só quando o problema é o aluno ou se o aluno traz da família dele, digamos assim: um pai alcoólatra ou se ele tem algum problema de violência em casa e chega na escola com problemas, aí sim a gente procura ajudar.*”

Segundo a **professora Aprendizagem**:

*Na minha opinião não. No caso, a escola e a família não dialogam. Eu como uma professora de geografia dialogo com os alunos sobre os problemas da comunidade, e agora estou com projeto de levar eles no lixão, essas coisas, mas com as famílias não, geralmente a gente tem muito pouco acesso. Só quando a família vai mesmo na escola, e que procura saber do filho. É que na reunião dos pais sessenta por cento dos pais não vão, nem conheço. Não vão nas reuniões. Em se tratando então da sala do nono ano, muitos eu nem conheço, nem sei quem é o pai e quem é a mãe, quem é a família. E olha que ainda vai ter formatura, essas coisas, então a gente chama os pais na escola e eles não comparecem. Mas para aproximar-se*

*um pouco da realidade do entorno desenvolvi um projeto de trabalho com o lixo. No caso, nós íramos pegar coisas para serem recicladas e trabalhar com reciclagem. Assim, só escrevi o projeto mesmo, pra trabalhar com o nono ano, não é nada assim muito fundamentado. Trata-se de lixo porque tem um lixão do lado da escola, então, tem o objetivo de que os alunos conheçam andando pelo bairro, conhecer as realidades, conhecer os entornos da escola. Eu já fui com eles no lixão, a gente pegou umas garrafas pets, fizemos umas bolsas, estamos indo fazendo, com o objetivo de eles conhecerem os arredores da escola.*

Para **professora Humana** existem tantos problemas, mas não são tocados e muito menos se dialoga para resolvê-los. Na escola

*fala-se a respeito dos problemas do próprio aluno, porque aqui nós temos alguns que tomam medicamento, então a escola tem toda essa preocupação. Mas dos problemas da na comunidade não se fala, são problemas que eu acredito que têm em todos os bairros aqui em Jaciara: que é poeira, porque têm os casos de alergia, dos resfriados, as gripes, as doenças e as coisas de bairro mesmo, que precisariam ser discutidas.*

Segundo a **professora Educadora** existiam projetos na escola que tentavam a aproximação entre escola e comunidade, mas foram se acabando. A prefeitura municipal de Jaciara/MT fez uma avaliação, pautada por eixos, para tentar melhorar o atendimento da escola, mas compareceram poucos pais para responderem aos questionamentos.

*A nossa escola é em lugar bem carente e teve um tempo que estava bastante presente essa questão aí do convívio da comunidade dentro da escola. Porque nós tínhamos inclusive nos sábados o desenvolvimento de projetos. Eu não sei se esse ano começou esses projetos, não sei se esse ano está sendo realizado. A comunidade participava em algumas oficinas nos sábados; é que acabou muitos projetos. Tinha o projeto mais educação que fazia esse tipo de trabalho. Eu sei que um que continua é apenas o da fanfarra que é realizado, mas aí são os alunos que participam. Assim, a escola dialoga pouco, só que muitas vezes a gente chama. Igual, esses dias atrás mesmo, nós chamamos, tivemos um projeto, tivemos um trabalho que foi superimportante que precisava muito da participação das famílias, pra estarem vendo quais que são, o que os pais achavam da educação na escola, como que estava sendo, o que tinha que estar mudando, eram vários eixos que foram colocados desde a infraestrutura da escola, sobre a educação. Aí eles ajudavam a gente a responder, até foram montadas turmas, então, cada turma era um eixo diferente, então eles também respondiam, colocavam a opinião deles, o que eles achavam. Mas isso não é uma iniciativa da escola, era da prefeitura, lá da secretaria educação, que*

*todo ano tem que ser realizado um levantamento, tipo uma avaliação, onde participam pais e professores, funcionárias e todos juntos em salas. O primeiro momento foi feito na sala todo mundo junto, depois foi feito por eixo desde a questão da aprendizagem até da infraestrutura, o que está acontecendo, a questão do transporte, os alunos também participaram. Então cada um colocava o que estava acontecendo, cada eixo, mas foram poucos pais. Os pais não são muito presentes. Está faltando é uma coisa pra poder ligar eles mais dentro da escola. Foram poucos, ainda continuam poucos.*

A pouca participação nas propostas realizadas seja na escola ou em outras iniciativas demonstra como os sujeitos estão longe da construção do conhecimento pela participação dialógica. Segundo Streck (2003, p. 97),

*a sociedade não apenas não se abriu, como acabou se fechando ainda mais. Há necessidade de uma nova articulação pedagógica. Teoricamente aparecem novos desafios, por exemplo, como coadunar a dialética hegeliana do senhor e do servo, traduzida em classes sociais, com a ideia de diálogo.*

A política do diálogo por um diálogo político na educação não acontecerá num passe de mágica, pois é no comprometer-se com as mudanças de forma crítica que irá surgindo o mundo novo transformado. O fundamento dialógico das relações que se estabelecem entre pessoas, sustenta práticas abertas de reciprocidade, não as certezas prontas e definidas.

No diálogo com as professoras percebeu-se a importância da educação dialógica como sustentação de práticas e buscas de melhorias no ensino cotidiano. Estender o diálogo como educação libertadora na contraposição ao sistema neoliberal dominador é uma importante fonte de geração de conhecimento, a partir dos contextos das experiências vitais dos sujeitos e possibilidade de ampliação dos horizontes da educação rumo a formação do ser humano mais feliz e comprometido com a história.

#### **4.7.3 Diálogo com as famílias**

O diálogo entre escola e famílias foi compreendido também nas vozes colhidas através de cinco entrevistas realizadas nas casas de pais e mães de alunos do nono ano que estudam na escola Magda Ivana no município de Jaciara/MT. A reflexão crítica dos dados deu-se a partir de um roteiro de perguntas que orientou o

diálogo com as famílias. Três entrevistas foram realizadas nas casas das famílias e outras duas na unidade escolar.

Os diálogos com as cinco famílias foram gravados em áudio, foram transcritos e depois lidos repetidas vezes. Procurou-se refletir criticamente numa perspectiva dialética-fenomenológica: 1) sobre a importância do ensino escolar para aos educandos e educandas; 2) a respeito do conteúdo a ser ensinado e como deveria ser ensinado na escola; 3) sobre a contribuição e participação das famílias no processo educacional; 4) e sobre a percepção de abertura da escola às propostas de mudanças feitas pelas famílias.

Segundo Gadotti (2008, p. 167),

a escola não pode mudar tudo nem pode mudar a si mesma sozinha. Ela está intimamente ligada à sociedade que a mantém. Ela é, ao mesmo tempo, fator e produto da sociedade. Como instituição social, ela depende da sociedade e para mudar-se depende também da relação que mantém com outras escolas, com as famílias, com a sociedade, com a população.

Se a escola depende também das relações que mantém com as famílias para mudar-se a si mesma, mudando a sociedade, é preciso compreender se tal relação está assumindo um viés dialógico libertador, na perspectiva de construção de uma escola cidadã ou carrega as marcas da estaticidade de uma educação bancária dominadora forjada pelo interesse burguês-neoliberal. Por isso é tão necessário ouvir os educadores domésticos para constatar se acontece ou não a relação dialógica entre escola e famílias como possibilidade de construção de utopias.

Trazendo a importância da escola para o processo de ensino da filha a **mãe Integração** disse:

*Ali naquela escola eu acho que esse ano, o ano passado e esse ano tem muita atividade de jogos. Minha filha participou de teatro, por isso, eu estou bem satisfeita com a escola. Tinha fanfarra e minha filha também participava, quando era só da escola, da escola Magda. Agora acho que é do município. Então, acho importante ensinar jogos, fanfarra e buscar mais essa integração da escola, por que só ir lá e estudar é pouco; eles gostam de estar participando, minha filha principalmente. Tudo que tiver na escola ela quer participar, aí não fica, assim, só nas aulas. Aí eles ficam mais interessados, por que se não tiver na aula 'de boa' não participam, se não tiver cem por cento de presença nas aulas também não participa, aí por isso que é bom essas outras coisas para a criança ficar interagindo.*

A interação com as propostas da escola e a correspondência dos educandos que participam das atividades extracurriculares, além de potencializarem o interesse pelas disciplinas das diversas áreas do conhecimento, é também um canal eficaz de participação das famílias nas decisões a respeito de projetos pensados e desenvolvidos com os alunos. Por isso

é que a participação, enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista, se os educadores e educadoras que a realizam são coerentes com seu discurso. (FREIRE, 2015b, 86).

Para o **pai Comportamento** o ensino na escola ajuda na questão de “*cuidar do comportamento e no estudo e também, às vezes, a escola tem desenvolvido muito jogo.*” Na visão da **mãe Atenção** ao ensinar, a escola, contribui de forma importante na educação dos filhos, sobretudo,

*na questão da educação geral das matérias. Eu acho importante ensinar na escola a prestar atenção na aula, por que geralmente as pessoas querem pôr a culpa nos professores, mas hoje em dia, do jeito que está, a gente sabe que essa adolescência está difícil e não presta a atenção. Ai muitas vezes a mãe vai lá na escola e fala: ‘mas meu filho não está aprendendo nada’, mas tem que ver o filho também. A gente tem que conhecer as crianças também, que estudam. Tem que saber do interesse, da atenção [...] é o que eu acho. Assim, é muito importante a participação da escola por quê? Por que a pessoa vai para escola, para aprender as coisas que têm que aprender, a matéria. Acho tudo importante, é isso que eu acho. Se o professor está ali pra ensinar, o aluno está pra aprender e não tem que ‘meter a boca’ em professor. A pessoa que está lá na escola tem que saber que está pra aprender, não adianta querer culpar o professor, e é muito importante aprender, por que hoje em dia dependemos muito do estudo.*

Na voz da **mãe Atenção** passa totalmente despercebido, que as práticas educativas são muitas vezes constituídas por relações podadoras da curiosidade, do diálogo e da comunicação, sendo dominadoras e não instigam a participação. Para Freire (2015b, p. 86)

constitui contradição gritante, incoerência clamorosa uma prática educativa que se pretende progressista mas que se realiza dentro de modelos de tal maneira rígidos, verticais, em que não há lugar para a mais mínima posição de dúvida, de curiosidade, de crítica, de

sugestão, de presença viva, com voz, de professores e professoras que devem estar submissos aos pacotes; dos educandos, cujo direito se resume ao dever estudar sem indagar, sem duvidar, submissos aos professores; dos zeladores, da cozinheiras, dos vigias que, trabalhando na escola, são também educadores e precisam ter voz; dos pais, das mães, que são convidados a vir à escola ou para festinhas de fim de ano ou para receber queixas dos filhos ou para se engajar em mutirões para o reparo do prédio ou até para 'participar' de quotas a fim de comprar material escolar.

Para o **pai** Futuro, em relação à sua filha, a escola tem “*ensinado a educação para ela, para ela ter um futuro, mas noto que a minha filha aprendeu pouco.*” Na visão da **mãe Obediência** a escola é muito importante:

*Pra ensinar a obediência. Sempre eu explico um pouco de cada coisa, primeiro pra poder respeitar e obedecer as pessoas mais velhas. Principalmente a mim, por que dentro de casa está muito difícil pra ela, por que ela não me obedece. Não está tendo diálogo dentro de casa entre eu e ela. E ela não me respeita e respeita mais o pai dela. [...] Aí ela faz muita coisa terrível. Ela xinga, ela grita, ela briga, ela bate. Ela já até me enfrentou. Aí eu tento conversar, mas eu não consigo mais, ela só tem quatorze anos e não me obedece [...]. Por que eu falo: minha filha você tem que ter respeito pelos pais, por que você só respeita ele e eu não? Tem que ter respeito comigo também, pois eu sou sua mãe. Eu só quero o seu bem, só que ela não entende. Isso aí está difícil em casa. Por isso que eu acho que a escola tem que ensinar a obedecer aos pais.*

Acolher o que **mãe Obediência** e os demais pais e mães estão pedindo ou que constataram como bom, seria uma maneira de dialogar sobre os reais problemas que as famílias enfrentam com os educandos e fonte de melhoria da escola. Seria importante que professores e gestores parassem para ouvir os apelos que surgem no seio das famílias e organizassem o diálogo também para colher e dinamizar em comunhão com famílias as respostas a partir do contexto existencial que marca a vida das famílias dos educandos.

Existe uma ideologia dominadora, porém, que impede a consideração dos reais problemas dos sujeitos e procura deixar essas questões na penumbra. Isso foi constatado por Freire durante o período que ele esteve à frente da Secretária de Educação do Município de São Paulo, quando, em relação ao diálogo com a comunidade, percebeu “as resistências [...] por parte de Diretoras, Coordenadoras Pedagógicas, de Professoras, ‘hospedando’ nelas a ideologia autoritária, colonial, elitista.” (FREIRE, 2015b, p. 89). E continua Freire (2015b, p. 89)

A ideologia, cuja morte foi proclamada, mas continua bem viva, com seu poder do *opacizar* a realidade e de nos *miopizar*, as proibia de perceber que o saber de ‘experiência feito’ dos pais, educadores primeiros, tinha muito a contribuir no sentido do crescimento da escola e que o saber das professoras poderia ajudar os pais para melhor compreensão de problemas vividos em casa. Finalmente, o ranço autoritário não deixava pressentir, sequer, a importância para o desenvolvimento do nosso processo democrático do diálogo entre aqueles saberes e a presença popular na intimidade da escola.

Percebeu-se nas vozes a unanimidade em afirmar que o ensino escolar é muito importante e que ajuda na educação dos(as) educando(as). Porém, a transformação ocorre verdadeiramente quando “as massas querem participar mais na sociedade” (FREIRE, 2008, p. 36) e obviamente das instituições que formam essa sociedade, de maneira a decidir principalmente sobre o conteúdo do ensino escolar e de como ele é produzido e por quem ele é produzido e deve ser ensinado. Isso é o que será apresentado de agora em diante.

A **mãe Integração** disse a respeito de como está o ensino na escola:

*Nessa parte nem sei te dizer, por que os primeiros anos da minha filha ali na escola foi bem complicado. Assim, os maiores, quando ela estudava a quinta, a sexta série, com os maiores, teve até uns problemas. Tive que ir na escola e tudo, por que eles, acho que o nono, dava muito problema na escola. Então chegaram até a bater na minha filha e tudo. Assim, de bom mesmo naquela escola, foi do ano passado pra cá. Esse ano, eu fui até lá, pra tirar a minha filha de lá e tudo; aí depois que o novo Diretor entrou, eu deixei ela quieta lá; aí eu até estou gostando, por que, assim, minha filha tem uma educação aqui de casa. Na escola, tirando o estudo e essas coisas que ela sempre faz, eu acho que isso aí vai da formação da criança. Hoje em dia as coisas estão bem difíceis. Aprende coisa boa na escola, a criança que tem vontade de aprender, se não nem aprende. Não sei se os professores são muito ocupados, não prestam muita atenção. Mas também depois que a coordenadora pedagógica entrou aquela escola mudou, por que antes eu não achava que era uma boa escola não.*

O **pai Comportamento** disse que “o ensino está bom. Já fui lá na escola e me falaram que minha filha é muito devagar, muito parada, não responde mal, mas não responde bem.” Para **mãe Atenção** a escola precisa ensinar a filha a

*ser uma pessoa do bem, ser uma pessoa educada, tratar todo mundo com respeito, independente da situação, mas tratar com*

*respeito. Eu acho importante isso que na escola ela aprende. Isso ela já leva de casa, então na escola tem que sempre continuar. Esse negócio de ensinar tudo isso em casa, se tem na escola, também tem que ser ensinado. Eu ensino isso em casa, então, é importante estudar, dar valor nas pessoas, por que hoje em dia a gente depende muito do estudo. Eu sempre falo isso pra ela, por enquanto, tenho só as duas na escola, daqui a pouco vai os outros dois e eu sempre falo: filha vamos dar valor, por que hoje em dia têm muitas crianças, que tem que trabalhar e vocês graças a Deus não precisam, então, dá valor, pra amanhã você poder aproveitar.*

Já para o **pai Futuro** a escola deveria “ensinar esse ‘negócio’ de computação. Aqui na escola não tem.” E para **mãe Obediência** o ensino

*precisa ser mais rígido, pegar mais no pé, de pegar no pé mesmo. E eu acho que está muito fraquinho. Sabe por quê? Por que quando eu falo as coisas pra ela, ela fala: ah, mas lá na minha escola é assim. Na minha escola? Por exemplo, gíria: ‘véio’. Essas coisas eu não gosto disso. Eu pergunto onde você aprendeu: ah na minha escola. Mas a escola não proíbe essas coisas? Não, as professoras não fala nada. Aí vem da escola. Eu já penso que deveria pegar no pé. Esse tipo de palavreado, não é assim: “véi” e aí? Não é assim que funciona, por que eu não fui criada dessa maneira, eu penso que isso aí está totalmente errado. Essa educação deveria vir da escola com certeza. Tipo assim, a professora vê, assim, chamando por gíria, então chamar, conversar: ah eu quero conversar com você tal hora, pode ser na hora do recreio ou antes de sair, ficar na sala e falar: você está errada não é assim que acontece. Não! mas, eles não chamam a atenção. Eu já troquei de escola com ela três vezes, pra ver se melhora, só que parece estar cada vez pior.*

Todas as famílias dos alunos do nono ano da escola municipal Magda Ivana de Jaciara/MT apresentaram ideias para melhorar o ensino na escola onde os filhos(as) estudam, por isso mesmo, cabe

ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Porque não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. (FREIRE, 2015a, pp. 31-32).

Pois se a escola é importante no processo de construção da educação comprometida com a experiência que cada um traz dos relacionamentos com outros

sujeitos da sociedade e se o ensino contribui no desenvolvimento do ser humano, o conteúdo, então, deveria ser programado a partir da realidade contextual das pessoas envolvidas na prática educativa para que seja dialógica. Por isso é importante saber se as famílias participam efetivamente do ambiente escolar de forma democrática e cidadã, apontando os desejos de transformação e sendo respeitadas no seu “saber de pura experiência feito” (FREIRE, 2015a, p. 31).

Às famílias foi feita uma pergunta sobre a ajuda e participação atuante que elas dão na escola onde estudam os filhos(as). Foram obtidas respostas que indicam o trabalho educativo das famílias restrito aos lares, identificado nas correções a nível pessoal dos filhos(as), no incentivo às atividades de cunho doméstico geralmente executados sob as ordens da mãe, pelas orientações de cunho moral ou disciplinar provindas geralmente dos pais, mas que não extrapolam em ações que vão além do ambiente familiar, ou seja, não há um diálogo no desenvolvimento da educação, coerentemente pautado pela liberdade das famílias, nas decisões e no planejamento da política pedagógica da escola.

**A mãe Integração** falou:

*[...] eu quase não vou na escola. O ano passado quando minha filha estava fazendo a oitava série, não, é sétima série, oitavo ano, a coordenadora pedagógica estava fazendo as reuniões e ela colocava aquela sala do nono ano pra expor os problemas, por que estavam bem rebeldes, aí eu fui lá. E, assim, todas as reuniões, que é feita na escola, eu ou meu marido, a gente vai; aí tem relatório essas coisas, mas eu não fico indo lá pra ver como é que é, não fico não.*

Percebe-se que as famílias participam de reuniões quando são convidadas pela escola e que esses encontros se resumem na entrega de relatórios e comunicações a respeito da indisciplina dos alunos(as), mas não propiciam o envolvimento dos pais nas questões decisórias e no planejamento político pedagógico. Freire anuncia neste sentido que

críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis. Isto é, se nossa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento ingênuo da realidade. Este precisa alcançar um nível superior, como que os homens cheguem à razão da realidade. Mas isto exige um pensar constante, que não pode ser negado às massas populares, se o objetivo visado é a libertação. (FREIRE, 2011, p. 176).

O **pai Comportamento** afirmou que não participa de nenhuma reunião feita pela escola. Ele disse:

*Antes eu não participava, por que antes, eu ainda morava com a mãe dela e ela que ia. Depois que a gente se separou, aí era muito trabalho. Mas como eu não participo, tem minha mãe pra ir, mas, assim, nunca deixei de colocar alguém no meu lugar pra ir.*

A **mãe Atenção** revelou que sempre ajuda a escola, pelo fato que:

*Corrijo o caderno e sempre eu estou conversando com minha filha. Têm vezes que a gente é muito ocupada e não dá tempo. Já veio reclamação dela, eu peguei o caderno dela e estava realmente bagunçado.*

Na voz do **pai Futuro** foi dito: *“Eu ajudo na educação, pois eu explico coisas relacionadas à bagunça, pra não fazer. E não se envolver com certos tipos de coisas, coisas como as drogas.”*

Segundo a **mãe Obediência** ela ajuda muito a escola:

*[...] bastante, muito. Muito, eu faço o possível lá em casa pra poder ajudar e aprender, [...] eu até saí do meu serviço pra ajudar ela a cuidar da casa e ter mais tempo pra escola. Ela só tem quatorze anos, eu sei que não é muita coisa pra ela, não é pesado, pois o serviço dela é só limpar a casa e fazer comida para as crianças e mais nada; lavar louça e a roupa eu que lavo. Aí devido eu ter saído do meu serviço, eu já tinha nove meses de serviço, eu acabei saindo por quê? Para poder arrumar minha casa, que estava muito feia. Ela não fazia nada e, às vezes, ela mente, ela fala que vai vir pra escola e não vem pra escola, vai pra casa da amiguinha. Isso aí é muito chato. Eu moro no bairro Santo Antônio, não aqui, no Santo Antônio. Ela fala que vem pra escola e não vem. Ela nunca vem pra física. Ela veio uma vez pra física, aí como eu vou acreditar que ela vai vir pra física, a não ser que eu sair da minha casa pra trazer ela aqui, mas é longe.*

O diálogo é ponto de partida como também é meta utópica de superação da ordem injusta e da relação transformadora que podem estabelecer escola e famílias. O diálogo acompanha relações não somente entre escola e famílias, mas entre pessoas, instituições e países. Procurou-se compreender a educação dialógica na perspectiva freiriana pela relação que intercorre entre escolas e famílias, mas não

limitando o seu entendimento à determinados assuntos e sim como prática efetiva de transformação.

Sabe-se que

o dialogo que nos fala Paulo Freire não é o diálogo romântico entre oprimidos e opressores, mas o diálogo entre os oprimidos para superação de sua condição de oprimidos. Esse diálogo supõe e se completa, ao mesmo, tempo na organização, na luta comum contra o opressor, portanto no conflito. (FREIRE, 2008, p. 13)

É neste sentido que buscou-se saber se a escola é aberta ao diálogo transformador pela educação dialógica cidadã. Para **mãe Integração** a escola “*é aberta ao diálogo, pois sempre que precisei, eu fui ouvida.*” Já para o **pai Comportamento** a escola é sim aberta ao diálogo “*pois eu já fui lá e eles explica tudo.*” A **mãe Atenção** disse: “*É, é sim. A hora que a gente precisa e quiser ir lá conversar, a gente é bem atendido na escola. Geralmente eu falo mais com o diretor.*” Na voz do **pai Futuro** pode-se colher que “*A escola é aberta para dialogar. Essa abertura é importante. Os professores conversam com a gente a respeito dos problemas da minha filha. Se tem um problema que acontece com ela, eles chamam a gente pra explicar.*”

Para **mãe Obediência**,

*Sim, a escola é aberta ao diálogo. Os professores chamam eu venho, às vezes, quando eu venho ver os uniformes também ou então quando eles pedem pra chamar, por que meu filho, ele tem bronquite e a bronquite dele é escondida, aí eu tenho que vir avisar que ele não pode vir [...]. Eu venho, a gente conversa, eu venho aqui se pede algum documento que está faltando eu entrego, normal, tranquilo.*

Paulo Freire defendeu a ideia de uma educação que fosse além da simples transmissão de conhecimento. Ele defendeu a educação como participação política dialógica para transformação do *status quo*, pela práxis e reflexão crítica do ser humano em comunhão com os outros seres humanos numa relação em que o mundo mediatiza a possibilidade de dialogar e de mudar. Segundo Guareschi (2013, p. 121) Freire “queria mostrar que a comunicação, para ser verdadeira e autêntica, vai além de uma simples ‘transmissão’ de mensagens, extensão de conhecimentos, ideias, fatos, técnicas.”

Por isso ao analisar o processo de comunicação dialogada entre escola e famílias, não foi priorizado simplesmente a comunicação entre sujeitos na sua individualidade, mas o empenho político pedagógico de transformação da escola. O diálogo é fundamento das relações onde “o comunicador nunca está só, existe sempre um parceiro nessa sua ação.” (GUARESCHI, 2013, p. 122).

Percebe-se, então, que existe abertura da escola às famílias, porém, que o diálogo não toca em questões cruciais para transformação escolar e social. Neste sentido são percebidas as fortes marcas do sistema opressor definindo a ética das relações que é estabelecida entre escola e famílias.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: SOBRE DIÁLOGOS INACABADOS ENTRE ESCOLA E FAMÍLIAS**

A relação entre escola e famílias poderia apoiar-se fundamentalmente sobre quatro pilares principais: 1) o diálogo como práxis de conscientização, 2) o diálogo como práxis de libertação, 3) o diálogo como práxis de cidadania e 4) o diálogo como práxis ético-crítica. As implicações históricas da relação dialógica entre escola e famílias apoiadas sobre essas bases refletiriam fortemente nos rumos das transformações sociais e na formação do ser humano que adentrasse no ambiente escolar.

Com a pesquisa foi possível caminhar utopicamente junto com gestores, professores, educandos e famílias, acreditando que os pilares acima propostos podem ser fortalecidos, e pude perceber que com eles é possível superar o modelo neoliberal dominador, que tolhe a voz de quem realmente faz a escola ser um ambiente de múltiplos encontros e possibilidades de viver a curiosidade inquietante da vida humana dinâmica na construção da história pela consciência participadora das esferas de planejamento e administração dos projetos e iniciativas condensadas nas políticas públicas pedagógicas e na formação.

Tão importante como falar do comportamento dos educandos nas unidades escolares é falar dialogicamente pela relação entre escola e famílias a respeito dos programas, projetos e conteúdos que são compostos e propostos para/pela escola e pela secretaria municipal de educação às famílias e educandos, provindos como pacotes do Governo Federal ou da Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso. Cabem perguntas como: Quem os pensou e elaborou? Quais interesses visam? Atendem às reais necessidades de transformação da escola, das famílias e da comunidade local? Formam cidadãos curiosos, criativos e participativos?

Não seria possível um diálogo autêntico, se não estivéssemos conscientes dos verdadeiros problemas do mundo a ser transformado ou sem o comprometimento de assumir-se gente com outras gentes no fazimento da história dentro de um contexto específico pela constituição de relações com as pessoas, geralmente, assentadas sobre problemas que as tocam de maneira comum, mas que na ausência do diálogo crítico não percebem e muito menos tomam consciência das possibilidades de transformação.

A mudança de uma escola que, às vezes, no bairro mesmo, não é bem vista pela “sociedade”, de uma escola em que as famílias, mesmo matriculando os filhos, dizem que o ensino é “fraco”, não acontece pela crítica fundamentada numa ideologia alienadora. Mas é sabendo os pontos que podem ser melhorados, apoiados, planejados, edificados, criados, politizados e conscientizados, que a educação tomará os rumos de uma construção sobre características dialógicas.

A ideia de diálogo que defendemos não se realiza somente como mera troca de palavras entre permutantes humanos, mas se realiza como ação e reflexão de sujeitos comprometidos na transformação da realidade cultural, política, pedagógica, social e econômica. A conscientização

compreendida como processo de criticização das relações consciência-mundo, é condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social. No processo de conhecimento, o homem ou a mulher tendem a se comprometer com a realidade, sendo esta uma possibilidade que está relacionada à práxis humana. É através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos. (FREITAS, 2008, pp. 99-100).

A preocupação com a aprendizagem é um problema muito recorrente no diálogo entre escola e famílias. Ele, porém, é visto de uma perspectiva superficial, ou seja, o problema é sempre o comportamento indisciplinado do educando. Pouco se critica a respeito da proposição de conteúdos, alheios ao contexto de vida dos educandos e dos próprios professores, conteúdos e saberes que não foram construídos a partir de uma metodologia dialógica e que, por isso, não levam os sujeitos a “se empenharem na superação das ‘situações-limite.” (FREIRE, 2011, p. 126).

Faz parte de relação dialógica o reconhecimento da igualdade entre dialogantes, não existe superiores ou inferiores, sábios ou ignorantes, mas sujeitos educando-educadores e educadores-educandos na busca de serem mais, transformando o mundo, “desta forma, o próprio dos homens é estar, como consciência de si e do mundo, em relação de enfrentamento com sua realidade em que, historicamente, se dão as ‘situações-limite” (FREIRE, 2011, p. 126).

A superação das “situações-limite” é um processo libertador dialógico. É por isso que a conscientização está profundamente ligada à libertação, bem como, à

superação da construção opressora do sistema imperialista e principalmente da sua mudança pela união revolucionária dos oprimidos.

Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão, 'aceitam' fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua 'convivência' com o regime opressor. Pouco a pouco, porém, a tendência é assumir formas de ação rebelde. Num quefazer libertador, não se pode perder de vista esta maneira de ser dos oprimidos, nem esquecer este momento de despertar. (FREIRE, 2011, p. 71).

É fundamental que percebam pelo despertar da conscientização do diálogo entre a escola e as famílias, que existe o domínio dos interesses do capital burguês externo que alheia o ser humano de qualquer tentativa de mudança e que se empenhem como instâncias fundantes da transformação e não simplesmente como engrenagens reprodutoras da ideologia dominante.

Se a questão das faltas dos alunos na escola, a evasão escolar e o desinteresse pelas aulas são percebidos e são importantes temas de diálogo entre ambas as instituições, cabe perguntar ainda se a fonte desses problemas são totalmente atribuíveis aos professores, famílias ou aos educandos.

Pelo diálogo crítico libertador é possível, a escola e as famílias desatarem-se das amarras do sistema perverso, que nega aos alunos, pais, mães, pessoas envolvidas na educação e aos professores, a construção histórica do conhecimento, deixando principalmente ao professor a ocupação de um "mero lugar no processo de burocratização da escola, à imagem e semelhança da divisão social do trabalho aos moldes da empresa." (CARVALHO, 2005, p. 17).

Se o capital financeiro quer ditar as regras na sociedade e para o Estado, as famílias que compõem essa sociedade e a escola que é dirigida por este Estado estão intimamente ligadas a esses interesses da manutenção silenciosa da ideologia dominante do sistema. Quando descobrimos esse domínio opressivo criamos a consciência de que precisamos de libertação e que esta virá somente pelo engajamento dialógico participativo na luta pela transformação. "Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece

fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis.” (FREIRE, 2011, p. 72)

Segundo Jones (2008, p. 247) “Freire acreditava que o futuro dos oprimidos é a realização da sua libertação sem a qual eles não podem ser.” Neste sentido combatendo todas as formas de domesticação Freire (2011, p. 72) diz que

os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de ser mais. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser homem.

A ação educativa dialógica como construção da libertação dos oprimidos desvela-se no comprometimento político, dá-se na construção dialógica da cidadania pela participação ativa. Pois, “não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação.” (FREIRE, 2015b, pp. 54-55).

Não é possível diálogo como pronúncia do pensar crítico “se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico.” (FREIRE, 2015b, p. 55).

O diálogo como prática da libertação é uma opção preferencial pelos que são massacrados no seu direito de ser e comunicar, por isso, é tão necessária a conscientização sobre os limites das ações que pretendam ser educativas no processo utópico de realização de uma nova sociedade e reconhecer que “o a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar.” (FREIRE, 2015b, p. 55).

O tipo de sociedade cuja invenção depende do diálogo não pode restringir o direito que o cidadão tem de falar e ser ouvido. Por isso, afirma Streck (2003, p. 128) “uma sociedade aprendente seria também aquela em que existe ampla possibilidade de expressar-se e de ser ouvido.” E Continua “dizer a palavra era para Paulo Freire o mesmo que ser sujeito: ao dizer a palavra, o mundo começa a ser transformado, num exercício de autonomia e de criação.” (STRECK, 2003, p. 129).

A educação construída pelo diálogo como práxis da cidadania é a apropriação coletiva dos sujeitos da realidade para nela atuar e transformar. “Cidadão pode e deve ser o lavrador, a faxineira, o assalariado, as mulheres do campo, da faxina, as que vivem do salário, as funcionárias públicas. Todo ser humano pode e necessita ser consciente da sua cidadania.” (HERBERT, 2008, p. 74).

Se a cidadania é um processo coletivo em que todos os sujeitos podem participar, escola e famílias, formadas basicamente por seres humanos são tão responsáveis pela cidadania como qualquer outra instituição. Segundo Herbert (2008, p. 75),

a cidadania se manifesta por meio de relações sociais, por meio do exercício de produzir coletividade e poder de relacionamentos continuados em favor da vivência dos direitos e deveres dos indivíduos nos grupos sociais. Um relacionamento compartilhado e participativo é condição necessária para o exercício da cidadania.

Não pode existir relacionamento compartilhado sem o diálogo, portanto, é impossível falar em cidadania sem a prática educativa dialógica e sem a fundamental participação das famílias na escola. Não adianta alimentar desejos sem práticas efetivas, sem políticas que envolvam a participação e o financiamento de iniciativas de aproximação e realização do diálogo entre escola e famílias.

A participação cidadã se liga intimamente com a libertação e a transformação das situações de opressão, mas também à atuação ética dos sujeitos que se empenham no diálogo entre escola e famílias. Paulo Freire encontrou no direito de criticar as injustiças uma ligação incindível com a ética e a “sua opção humanista se manifesta com clareza na ética da libertação e da solidariedade que assume o compromisso de lutar pela dignidade do oprimido, do excluído e pela justiça global.” (TROMBETTA; TROMBETTA, 2008, p. 178).

Portanto, ao se propor a relação da escola e das famílias pelo diálogo como práxis ético-crítica, há a exigência que os envolvidos nesta ação relacional dialogal, assumam o “cumprimento à risca de certos deveres, se não observados, retiram a validade e a eficácia da crítica.” (FREIRE, 2015b, p. 70).

A educação como possibilidade de formação humana

é essencialmente um processo de conquista e desenvolvimento da dimensão ética. A razão última de ser do processo educativo é

possibilitar a emancipação pela mediação de uma reflexão crítica sem perder a vinculação com o ético. A educação jamais pode prescindir da formação ética.” (TROMBETTA; TROMBETTA, 2008, p. 178).

O processo educativo é profundamente marcado pela dimensão ética, por isso, que o diálogo entre escola e famílias que queira construir a libertação transformando as relações sociais e o próprio ser humano, não pode fugir de uma perspectiva ético-crítica.

Ao pensar que a melhoria da escola passa também pelo diálogo entre escola e famílias não estamos pressupondo o deixar de lado uma abrangência mais ampla sobre outras questões importantes que envolvem o futuro e o presente da escola e das famílias. Existem cobranças do discurso hegemônico dominante que pesam ideologicamente sobre a vida dos dialogantes determinando-os a uma visão fatalista e estática. Paulo Freire condenou fortemente esta ética instrumental do mercado e anunciou uma ética universal do ser humano.

É neste sentido que empenhado no diálogo com Freire, com os sujeitos da pesquisa e vários outros autores, dialoguei teórico-praticamente e continuarei a dialogar com tantas pessoas, renovando e refazendo dialeticamente o comprometimento com a libertação, com a conscientização, com a cidadania e com a ética, em comunhão com a humanidade, para viver a existência curiosa e bonita, buscando ser mais no diálogo que se apresenta como fundamento da educação que utopicamente estou buscando conhecer e recriar.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 11 Mar. 2015.
- BRUTSCHER, V. J. **Educação e Conhecimento em Paulo Freire**. Passo Fundo: IFIBE, 2005.
- CAETANO, M. C.; YAEGASHI, S. F. R. (Orgs.). **Relação Escola e Família: diálogos interdisciplinares para a formação da criança**. São Paulo: Paulinas, 2014.
- CAPARRÓS, N. **Crisis de la Familia**. Madrid: Fundamentos, 1977.
- CARVALHO, A. L. **Os Caminhos Perversos da Educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula**. Cuiabá: EdUFMT, 2005.
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS. **Municípios/Brasil/Mato grosso/Jaciara**. Disponível em: <http://www.cnm.org.br/municipios/index/100151/100151050>. Acesso em: 25 set. 2015.
- DOWBOR, F. F. **Quem Educa Marca o Corpo do Outro**. CARVALHO, S.; LUPPI, D. (Orgs.). 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FERNANDES, C. Amorosidade. In: **Dicionário Paulo Freire**. STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- \_\_\_\_\_. **À Sombra desta Mangueira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.
- \_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015a.
- \_\_\_\_\_. **Política e Educação**. FREIRE, A. M. A. (Org.). Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015b.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. 31. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P.; HORTON, M. **O Caminho se Faz Caminhando**. Conversas sobre educação e mudança social. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREITAS, A. L. S. Conscientização. In: **Dicionário Paulo Freire**. STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GADOTTI, M. **Concepção Dialética da Educação**: um estudo introdutório. 16. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Paulo Freire**: Uma biobibliografia. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da práxis**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Escola Cidadã**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Cortez, 1997.

GALLO, M. **A Parceria Presente**: a relação Família-Escola numa escola da periferia de São Paulo. São Paulo: LCTE, 2009.

GOMES, J. V. Família Popular: mito ou estigma? **Travessia – Centro de Estudos Migratórios**, São Paulo, Ano IV, n. 9, p. 84-91, Janeiro/Abril, 1991.

\_\_\_\_\_. Socialização Primária: tarefa familiar? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 91, p. 54-61. Nov. 1994.

GUARESCHI, P. **Sociologia Crítica**: alternativas de mudança. 38. Ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, 1996.

\_\_\_\_\_. **O Direito Humano à Comunicação**: pela democratização da mídia. Petrópolis: Vozes, 2013.

HERBERT, S. P. Cidadania. In: **Dicionário Paulo Freire**. STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HUSSERL, E. **A Crise de Humanidade Européia e a Filosofia**. Tradução de Urbano Zilles. 2. Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Ideia da Fenomenologia**. Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Edições70: 2012.

\_\_\_\_\_. **Meditações Cartesianas e Conferências de Paris**. Tradução de Pedro M. S. Alves. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Mato Grosso, histórico: Jaciara**. Disponível em:

<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=510480&search=mato-grosso|jaciara|infograficos:-historico>. Acesso em: 25 set. 2015.

LAHIRE, B. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LORENZER, A. **Bases Para um Teoría de la Socialización**. Buenos Aires: Amorrortu, 1976.

LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, K. **O Capital**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977. 3 v.

MORENO, M. C.; CUBERO, M. Relações Sociais nos Anos Pré-escolares: família, escola, colegas. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: Psicologia Evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, v. 1, pp.190-202.

PEIXOTO, Adão José. (org.). **Fenomenologia**: diálogos possíveis. Campinas: Editora Alínea; Goiânia Editora da PUC de Goiás, 2011.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLA MAGDA IVANA. Jaciara: Magda Ivana, 2012.

REGO, T. C. **Memórias de Escola**: cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis: Vozes, 2003.

ROCHA, A. D. **Conselho de Classe Participação ou Burocratização?** 2. Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.

ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família & Escola**: novas perspectivas de análise. Petrópolis: Vozes, 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO MATO GROSSO. **Indicadores**: censo escolar 2014. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/censo-escolar-indicadores.aspx>. Acesso em: 02 set. 2015.

SILVA, A. C.; CARVALHO, A. L.; CARDOSO, C. J. (Orgs.). **Educação, Cidadania e Práticas Educativas**. Cuiabá: EdUFMT, 2014.

STOER, S. R.; SILVA, P. (Orgs.). **Escola-Família**: uma relação em processo de reconfiguração. Porto: Porto Editora, 2005.

STRECK, D. R. **Educação Para um Novo Contrato Social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Educação em Nossa América**. José Martí. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2007.

TROMBETTA, S.; TROMBETTA, L. C. Ética. In: **Dicionário Paulo Freire**. STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ZAGO, N. Processos de Escolarização nos Meios Populares: As contradições da obrigatoriedade escola. In. NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família & Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

**APÊNDICE – O Roteiro de Perguntas das Entrevistas**

CÓDIGO \_\_\_\_\_.

Data do recolhimento de dados \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Horário do recolhimento dos dados\_\_\_\_:\_\_\_\_.

Local do recolhimento dos dados \_\_\_\_\_.

ENTREVISTADO: GESTOR_( ) / PROFESSOR_( )_____.
--

**CONTEXTO: GESTOR/ESCOLAR**

- 1. A escola tem um projeto de formação para os pais? (fale sobre o projeto, como está organizado, que conteúdo).
- 2. Quais as maiores dificuldades de diálogo da escola com as famílias de um estudante?
- 3. Existem iniciativas por parte da escola de aproximação entre famílias e escola?
- 4. A escola dialoga com as famílias a respeito dos problemas da comunidade?
- 5. Quais possibilidades já existem para construir uma escola em diálogo com as famílias?
- 6. Existe abertura (ocasiões, salas, pessoas designadas) por parte da escola para o diálogo com as famílias?
- 7. Que relação você (professor) faz do conteúdo ensinado na sala com o mundo da vida do estudante?

CÓDIGO\_\_\_\_\_.

Data do recolhimento de dados \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Horário do recolhimento dos dados\_\_\_\_:\_\_\_\_.

Local do recolhimento dos dados\_\_\_\_\_.

ENTREVISTADO: PAI( ) MÃE ( ) OUTRO ( ) PROFISSÃO_____.
--

#### CONTEXTO FAMILIAR

- 1 Como (pai- mãe- outro): o que é importante ensinar para o filho(a)?
- 2 O que a escola deveria ensinar para o teu filho(a)?
- 3 Enquanto família como tem contribuído/ajudado a escola na educação de seu filho?
- 4 Como a escola tem ajudado as famílias na educação dos estudantes?
- 5 Participa das atividades propostas (reuniões, projetos) pela escola?
- 6 Percebe que a escola é aberta ao diálogo com os pais e mães?
- 7 Como (pai/mãe): já teve a oportunidade de sugerir algum tipo de mudança para melhorar a escola? Qual?