“Coragem para a luta”: desafios e potencialidades da relação escola-famílias.

Tânia de Freitas Resende*

E

[...] expressamos nossos desejos de morte também quando sonhamos com um espaço onde não existem conflitos, nem diferenças, nada em desequilíbrio, nada em movimento, processo, transformação; tudo jaz na perfeita e absoluta calmaria do homogêneo massificado. [...]

Paixão alegre, desejos de vida dão muito trabalho, porque gestados no conflito, nas diferenças, no heterogêneo, no desequilíbrio das hipóteses, no choque do velho e do novo, na mudança, na transformação, no enfrentamento do caos da ação criadora, na ação do imaginar, sonhar os desejos juntamente com os outros. [...]

Estar vivo é estar em conflito permanentemente, produzindo dúvidas, certezas sempre questionáveis. [...]

Para permanecer vivo, educando a paixão, desejos de vida e de morte, é preciso educar o medo e a coragem. Medo e coragem em ousar. Medo e coragem em assumir a solidão de ser diferente. Medo e coragem em romper o velho. Medo e coragem em construir o novo. Medo e coragem em assumir a educação desse drama, cujos personagens são nossos desejos de vida e morte. [...]

Somos sujeitos porque desejamos, sonhamos, imaginamos e criamos; na busca permanente da alegria, da esperança, do fortalecimento da liberdade, de uma sociedade mais justa, da felicidade a que todos temos direito.

Este é o drama de permanecer VIVO... fazendo educação!

Madalena Freire, 1992, p. 13-14.

* Tânia de Freitas Resende é doutora em Educação, professora-adjunta da Faculdade de Educação da UFMG e pesquisadora do Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE/FaE/UFMG).

Novos contornos da relação escola-famílias

"Vais encontrar o mundo", disse-me meu pai, à porta do Ateneu. "Coragem para a luta".

Assim se inicia o livro *O Ateneu*, de Raul Pompéia, publicado em 1888. O narrador-personagem é Sérgio, garoto de 11 anos que acaba de ser deixado por seu pai em um internato para meninos.

O gesto do pai de Sérgio, ao deixar o filho na escola e recomendar "coragem", pode ser usado para simbolizar a relação estabelecida pelas famílias, na época, com a instituição escolar. Tanto no regime escolar de internato, como era o caso do Ateneu, quanto no de externato, o filho era, durante o período letivo, entregue aos cuidados e à autoridade dos professores. A família tinha pouca participação direta em sua vida escolar. Quando comparecia à escola era, geralmente, para resolver problemas disciplinares e questões relativas a materiais e uniformes escolares, ou para participar de algum evento. Em síntese, até meados do século XX, na sociedade ocidental, as relações entre escolas e famílias não envolviam muitas interações diretas (Nogueira, 2006).

Esse cenário começou a mudar a partir da segunda metade do século passado, no sentido de uma aproximação entre as duas instituições e de uma intensificação dos contatos entre elas.

Mais do que isso, Terrail (1997, p. 68) afirma que ocorreu uma "reestruturação histórica da divisão de tarefas educacionais entre a escola e a família", a qual evoluiu no sentido de uma "imbricação crescente de territórios": enquanto a escola atraiu para si funções antes reservadas à família e passou a influenciar mais fortemente a vida familiar, os pais também passaram a interferir no sistema escolar, de formas diretas (como a participação em órgãos de gestão da escola) ou indiretas (por exemplo, por meio do apoio mais intensivo à escolaridade dos filhos).

Segundo estudiosos, como Montandont (2001) e Nogueira (2006), essa mudança nas formas e na intensidade da relação entre escolas e famílias ocorreu em virtude de profundas transformações vividas pelas duas instituições durante o século passado.

No âmbito da escola, verificou-se, entre outras transformações, uma importância crescente da escolarização, levando à democratização do acesso ao ensino e à extensão da escolaridade obrigatória. A evolução dos princípios pedagógicos fez surgir uma preocupação com a continuidade entre os processos educativos familiares e escolares e com o bem-estar psicológico e emocional do educando, gerando maior necessidade de aproximação com as famílias.

Do ponto de vista das famílias, as autoras apontam, além de outras, transformações como a participação crescente da mulher no mercado de trabalho, a redução do número de filhos, o maior investimento educacional em cada membro da prole, a mudança nas relações hierárquicas e afetivas, tudo isso contribuindo para uma tendência ao acompanhamento mais próximo e sistemático do desenvolvimento do filho, incluindo sua vida escolar.

Assim, voltando à imagem usada no início deste artigo, pode-se dizer que as famílias de hoje são bastante diferentes da família de Sérgio, que as escolas não são mais como o Ateneu e que as relações entre as duas instituições intensificaram-se em conseqüência das mudanças vividas. Essa intensificação passou a ser alvo de políticas públicas educacionais voltadas para o incremento da cooperação entre famílias e escolas.

Ao lado disso, difundiram-se "uma ideologia da colaboração e um discurso – tanto por parte dos profissionais do ensino, quanto por parte dos pais – que pregam a importância e a necessidade do diálogo e da parceria entre as duas partes" (Nogueira, 2006, p. 156).

Os motivos alegados para essa parceria vão desde os efeitos positivos para o desempenho escolar dos filhos – argumento clássico que, enfatizado em diversas pesquisas, tem assumido os contornos de um dogma (Silva, 2003) – até a democratização da escola e da sociedade, passando pelo enfrentamento de múltiplas questões sociais, como a violência e o uso de drogas.

Entretanto, para além dos discursos, a aproximação entre escolas e famílias não acontece sem conflitos, tensões e ambigüidades. Para Silva (2003, p. 23), trata-se de uma "relação armadilhada", no sentido de que é "eivada de todo um potencial conjunto de efeitos perversos".

Montandon e Perrenoud (2001, p. 2) afirmam que o diálogo entre as duas instituições, o qual se pretenderia "permanente, aberto e construtivo", é na verdade "desigual e frágil", quando não impossível. Santos (2001) identifica uma "proximidade distante" entre pais e educadores.

Seja nos trabalhos acadêmicos, seja nas publicações da grande mídia, freqüentemente se evidenciam as dificuldades da comunicação, os desafios em relação à participação efetiva dos pais na escola e na vida escolar dos filhos, a complexidade da divisão de tarefas entre as duas instâncias de socialização.

Comumente, assiste-se a uma culpabilização recíproca entre pais e profissionais escolares, especialmente quando se trata de problemas como a indisciplina ou o baixo desempenho dos alunos nos estudos.

O fato é que, mais próxima ou mais distante, mais conflituosa ou menos, mais direta ou indireta, a relação entre escolas e famílias é, atualmente – pelo menos no que se refere ao ensino fundamental, no caso brasileiro – obrigatória para ambos os seus pólos. Não há como escapar dela.

A partir do momento em que os pais são obrigados legalmente a matricular o filho na escola e a assegurar sua freqüência às aulas, pode-se afirmar que um primeiro nível de relação entre família e escola está compulsoriamente estabelecido. Por menos freqüentes que venham a ser os contatos diretos entre as duas instituições, a relação estará instituída e trará desdobramentos para as dinâmicas internas das duas.

Nos dizeres de Perrenoud (2001, p.34),

> [...] mesmo quando as relações diretas se rompem ou se reduzem à sua expressão mais simples, pais e professores permanecem interdependentes e continuam a comunicar através da criança.

No que se refere à escola, a obrigação legal vai além: o artigo 12 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) atribui aos estabelecimentos de ensino as incumbências de "articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola" e de informar os pais sobre a freqüência, o rendimento do aluno e a execução da proposta pedagógica.

Essas incumbências correspondem a uma das novas competências que Perrenoud (2000, p. 109) apresenta como prioritárias para a formação de professores/as do ensino fundamental: "informar e envolver os pais".

Ou seja, embora, como em qualquer relação, a qualidade do vínculo entre escola e família dependa sempre de ambas as partes, considera-se caber à escola a iniciativa de promover a aproximação com as famílias e espera-se dos profissionais escolares a proposição de estratégias de interação, a mediação de conflitos, a criação de processos colaborativos.

Trata-se de atribuições que não eram esperadas de um educador do Ateneu ou de outra escola da época, e de habilidades que ainda hoje não são devidamente enfatizadas nos cursos de formação inicial de professores.

Pode-se afirmar que, no exercício de uma nova profissionalidade docente (Nóvoa, 1992), requerida pelo mundo contemporâneo, os educadores escolares são chamados a um processo de reflexão crítica sobre sua experiência, à luz dos saberes das diversas ciências da educação, de forma a construir competências até então não asseguradas e responder a desafios muitas vezes imprevistos.

Para além da "ideologia da parentocracia"

Em 2001, a ONG La Fabbrica do Brasil realizou, em parceria com o Ministério da Educação, uma pesquisa voltada para a relação escola-família, na qual foram entrevistados 199 profissionais do Ensino Fundamental e

Médio (professores e coordenadores) de todas as regiões do país. Registraram-se, entre outros, os seguintes resultados:

- 99,5% dos entrevistados consideravam a integração família/escola muito importante, mas 70,3% dos profissionais da escola pública e 48,4% dos que atuavam em escolas particulares consideravam insatisfatória a participação das famílias na vida escolar dos filhos;
- 57,3% dos entrevistados atribuíam à família os problemas de disciplina existentes na maioria das escolas, afirmando que as famílias "são ausentes", "não impõem limites", "estão desestruturadas e com desregramentos" (La Fabbrica, 2001).

Em novembro de 2007, a revista *Nova Escola* publicou os resultados de uma pesquisa encomendada ao Ibope, envolvendo 500 professores das redes públicas de todas as capitais brasileiras (Gentile, 2007): 77% dos entrevistados assinalaram, como um dos principais problemas da sala de aula, a ausência dos pais, ao lado da desmotivação dos alunos (70%) e da indisciplina e falta de atenção (69%).

Os números das duas pesquisas confirmam uma tendência insistentemente verificada nos contatos com os profissionais escolares, em diferentes ocasiões: a de um discurso que culpabiliza as famílias por problemas escolares como a indisciplina ou o baixo desempenho dos alunos, desqualificando-as como omissas, ausentes, desestruturadas, desinteressadas, pouco participativas.

Esse discurso pode ser relacionado ao que Brown (1990, apud Silva, 2003) chama de "ideologia da parentocracia": a idéia de que o principal fator de influência nos resultados educacionais seria constituído pelo desejo e envolvimento dos pais. Para o autor, essa ideologia teria vindo substituir, no caso do Reino Unido, a ideologia meritocrática, que associava o sucesso ou o fracasso escolar à aptidão e capacidade de cada aluno.

A esse respeito, um primeiro aspecto a ser ponderado refere-se ao fato de que, se boa parte da literatura educacional vem apontando os efeitos benéficos do envolvimento dos pais com a escolaridade dos filhos, essa ainda é uma questão em aberto, em relação à qual há várias polêmicas.

Montandon (2001) alerta que os estudos que abordam esses efeitos – seja em relação aos próprios pais, aos professores, aos alunos ou ao funcionamento da escola – baseiam-se em correlações e não em relações causais. Silva (2003) faz um panorama de vários desses estudos, destacando, além daqueles que enfatizam os efeitos benéficos, outros que problematizam os resultados desse envolvimento.

Em pesquisa recente, em uma escola pública de Belo Horizonte, Diniz (2008) observa a prevalência da "ideologia da parentocracia": nessa escola, a ficha avaliativa do aluno, entregue aos pais ao final de cada etapa letiva, inclui uma avaliação da participação familiar na escolaridade dos filhos, pois os educadores consideram existir uma correlação entre esta e o desempenho escolar. Entretanto, utilizando a classificação feita pelos próprios professores a respeito do envolvimento das famílias, a pesquisadora constata tanto crianças com bom desempenho que têm pais classificados como pouco participativos quanto o inverso.

Ainda que se considere a mobilização familiar como um fator de influência importante no desempenho dos alunos, o que chama a atenção é a recorrência com que se centralizam os argumentos *nesse* fator, excluindo as interrogações sobre outros, inclusive relativos à própria atuação da escola. Uma coisa é considerar que o envolvimento dos pais favoreça o sucesso escolar dos filhos; outra, é apontar como *principal* problema escolar a *ausência* ou *falta* de participação das famílias.

Diante da complexidade do problema do sucesso/fracasso escolar, essa se revela uma abordagem reducionista, que mistifica a realidade ao camuflar outros possíveis fatores de influência. Cabe lembrar que, na história da educação brasileira, isso já aconteceu em momentos anteriores, nos quais se explicou o "fracasso da/na escola", prioritariamente, pela ideologia do dom, depois pela ideologia da deficiência cultural (Soares, 1986), dentre outras.

Segundo Silva (2003), a ideologia da parentocracia contribui para a reprodução das desigualdades sociais, ao responsabilizar as famílias pelo sucesso ou insucesso dos educandos, desresponsabilizando o Estado e culpando as vítimas. Do ponto de vista da relação entre escolas e famílias, essa ideologia encerra os educadores escolares em uma visão homogeneizadora das famílias, dificultando o estabelecimento de um efetivo diálogo com elas. Superar essa visão e empreender um diálogo de fato exige abertura para compreender a realidade de diferentes grupos familiares, seus valores, projetos, necessidades.

Imagine-se uma escola em que o índice de participação direta dos pais se mostre pequeno: baixa freqüência às reuniões de pais, convocações para vir à escola não

As realidades dos grupos familiares são diversas e podem implicar continuidades ou descontinuidades culturais entre família e escola.

atendidas, bilhetes não respondidos, deveres de casa aparentemente não acompanhados...

Quais os caminhos de ação para os profissionais?

Rotular as famílias como pouco envolvidas, omissas ou pouco participativas é um deles. Essa opção significará encerrar as possibilidades de diálogo, encontrar uma justificativa relativamente simples e conservar o problema. Outro caminho, certamente mais complexo e desafiador, mas provavelmente também mais fecundo, é o que leva da ação à reflexão e à proposição. Refletir e buscar compreender ou interpretar o fenômeno é o primeiro passo dessa jornada.

Alguns elementos de reflexão

- **Ofício de pai/mãe de aluno**

Uma primeira reflexão relevante, no caso, aponta para o fato de que, ao matricular seu filho na escola pela primeira vez, os pais são chamados a exercer um novo ofício, um novo papel social, para o qual nem sempre estão preparados: o ofício/papel de "pai/mãe de aluno", que é diferente do ofício de pai/mãe de criança ou jovem.

Por um lado, os pais passam a dividir com a escola responsabilidades educacionais antes restritas a eles – desde a responsabilidade de guarda e vigilância dos filhos até a de sua formação moral, por exemplo. Por outro lado, são chamados, também, a desempenhar tarefas, atender a demandas e assumir responsabilidades que antes não lhes eram imputadas.

Perrenoud (2001) faz um instigante inventário dos impactos da escolarização sobre as famílias, os quais envolvem desde o gerenciamento do tempo e do orçamento domésticos para enfrentar as necessidades ligadas à escola, até a atuação dos pais no acompanhamento à vida escolar da prole.

O exercício desse ofício de "pai/mãe de aluno" e, conseqüentemente, a intensidade e as formas de participação dos pais na vida escolar dos filhos não ocorrem de forma idêntica em todos os casos ou em todos os grupos sociais. Ao contrário, dependem de uma variedade de fatores e condições: valores e projetos familiares, experiências anteriores de escolaridade vividas pelos próprios pais, experiências escolares do filho em questão, condições socioculturais, econômicas e até mesmo afetivas da família, formas de interação que a escola estabelece, entre outras.

- **Continuidade ou descontinuidade cultural entre família e escola**

A escola, freqüentemente, espera e conta com a participação das famílias com base em um modelo idealizado que corresponde apenas a algumas delas. Entretanto, as realidades dos grupos familiares são diversas e podem implicar continuidades ou descontinuidades culturais entre família e escola.

Diversos estudos no campo da sociologia das relações família-escola têm contribuído para essa compreensão. A pesquisa de Nogueira (2000), por exemplo, focaliza um tipo de família que corresponde ao ideal desejado pela maioria dos professores: os pais são professores universitários, com escolaridade elevada e grande investimento na vida escolar dos filhos, a qual é colocada como prioridade do grupo familiar e acompanhada por meio de estratégias diversificadas que incluem o apoio direto, a escolha do estabelecimento de ensino com base no critério de qualidade, entre outras.[1]

A mesma autora, entretanto, em outra investigação (Nogueira, 2002), focaliza famílias de empresários cujos valores e projetos, voltados prioritariamente para a continuidade dos negócios da família, afastam os filhos, em alguma medida, do universo escolar, gerando certo desinteresse pelos estudos e uma relação predominantemente utilitarista com o conhecimento.

No que se refere às camadas populares, os estudos têm sido ainda mais numerosos e sinalizam, em grande parte dos casos, a descontinuidade cultural entre famílias e escolas, ou seja, a existência, entre as duas instituições, de lógicas distintas, de padrões de socialização que freqüentemente são não apenas diferentes e sim confrontantes ou dissonantes (Lahire, 1997; Thin, 1998; Nogueira e Abreu, 2004; Thin, 2006).

[...] a escola não é detentora de um valor intrínseco universal e inquestionável. Ela não representa igualmente a cultura e os valores dos diferentes grupos sociais.

Os diferentes trabalhos têm sido recorrentes em apontar que as famílias de camadas populares, na maior parte das vezes, atribuem valor à escola e à escolarização de seus filhos, mas nem sempre seguindo a mesma lógica e as mesmas estratégias de ação das famílias de camadas médias. Elas teriam formas específicas de presença na vida escolar da prole, em geral, mais indiretas que as das famílias mais escolarizadas (Viana, 2000).

• Entre a valorização da escola e as dificuldades da participação direta

Lahire (1997) é categórico ao afirmar que a idéia da omissão dos pais de camadas populares é um mito. Ele argumenta que os professores, ignorando as lógicas próprias das famílias, deduzem, dos comportamentos e desempenhos escolares dos alunos e da invisibilidade ou ausência dos pais na escola, que esses pais seriam desinteressados em relação ao desenvolvimento e, principalmente, à escolaridade da prole.

Na verdade, os pais podem se sentir desencorajados a comparecer à escola, até mesmo pelas diferenças sociais que os separam dos professores. Isso não significa, entretanto, que esses pais não participem, de formas próprias, da vida escolar dos educandos, como constatam Lahire (1997), Viana (2000) e outros.

Para Lahire, mesmo quando as condições familiares realmente impedem qualquer tipo de atenção à escolaridade dos filhos, o termo "omissão" não se mostra adequado, por pressupor uma escolha deliberada, o que não corresponde às constatações de sua pesquisa.

Lareau (1989), em um estudo etnográfico em duas escolas públicas da Califórnia, comparando pais de classe média superior e pais operários, constata que os primeiros tinham contatos mais intensos e freqüentes com a escola. Entretanto, a autora conclui que, contrariamente à opinião dos professores, não havia diferenças significativas entre os dois grupos no que dizia respeito à valorização da educação escolar dos filhos.

A principal explicação para a menor participação direta dos pais operários na escola encontrava-se nas dificuldades destes, nas interações com os professores, em compreender o que eles diziam e em ajudar os filhos como esperado. Esses pais não confiavam na sua própria "competência educacional" para o apoio escolar aos filhos.

Em uma investigação sobre as concepções e práticas escolares e familiares em relação ao dever de casa, em Belo Horizonte, MG, também chegamos a conclusões equivalentes. Ao comparar o acompanhamento dos deveres de casa feito por pais de camadas médias e de camadas populares, constatamos, por um lado, um consenso entre os dois grupos quanto à importância desse acompanhamento e, por outro, uma grande desigualdade nas condições de efetivá-lo, nas famílias populares (Resende, 2007).

• Do "escolacentrismo" à busca de um diálogo efetivo

Ao tomar contato com esses diferentes estudos, cabe lembrar: a instituição escolar, tal como a conhecemos hoje, como componente de um sistema nacional de ensino, é uma construção social relativamente recente, a qual, a partir do século XIX, nos países desenvolvidos, e somente no século XX, no Brasil, progressivamente se impôs aos diversos grupos sociais, tornando-se legalmente obrigatória.

Isso significa que a escola não é detentora de um valor intrínseco universal e inquestionável. Ela não representa igualmente a cultura e os valores dos diferentes grupos sociais, o que gera níveis desiguais de adesão ao *ethos* escolar[2] por distintas famílias, sem que isso signifique demérito para nenhuma delas – a não ser sob o ponto de vista estritamente escolar ou, mais do que isso, "*escolacêntrico*" (Silva, 2003).[3] Assim, é

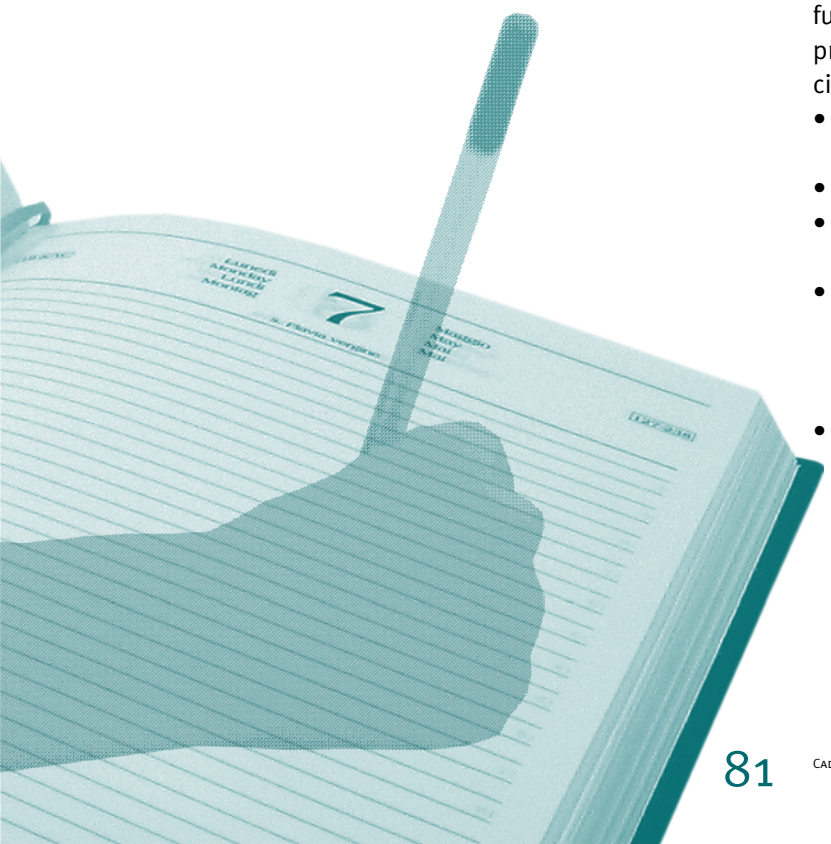
> o autismo cultural da instituição escolar, ao pressupor e funcionar de acordo com um determinado padrão cultural, que coloca os alunos e suas famílias em situações mais ou menos vantajosas face aos seus requisitos (Silva, 2003, p. 106).

Tais reflexões tornam-se relevantes para planejar e avaliar criticamente os projetos que buscam incentivar o envolvimento parental na vida escolar dos filhos. Stein (1988, apud Silva, 2003) propõe que, em vez de tentar mudar os estilos de vida das famílias da classe operária

de modo a ajustá-los aos padrões das classes médias, busque-se compreender e potencializar os pontos fortes do próprio modo de vida dessas famílias. Para o autor, os programas deveriam estimular, no caso das camadas populares, mais a orientação e o apoio – que seriam os pontos fortes de tais grupos – do que atividades sistematizadas de ensino por parte dos pais.

Porém, mais importante do que essa conclusão específica parece ser o princípio geral que orienta a proposta: uma escola capaz de dialogar com as famílias deve ser uma escola capaz de se descentrar, de ler a realidade do outro para, a partir daí, elaborar proposições que contribuam para estabelecer pontes entre essa realidade e os objetivos que se pretende alcançar.

Silva (2003) chama a atenção para o fato de que, quando falam a respeito de parceria com as famílias ou de participação dos pais, a maioria dos educadores escolares tende a pensar a família como extensão da escola e os pais como agentes dos professores, em vez de empreender uma tentativa genuína de conhecimento mútuo, troca de saberes, conhecimentos e experiências. São os valores e as lógicas próprias da escola que tendem a dominar o pretenso diálogo, o qual não se reverte, dessa forma, em diálogo verdadeiro.



- **"Famílias desestruturadas" ou novas formas de ser família?**

Um outro aspecto que merece reflexão, nesse sentido, são as recorrentes referências, entre os educadores escolares, às "famílias desestruturadas" ou que "não impõem limites" como causadoras de problemas na escola, especialmente os relativos à indisciplina.

É fato que os professores muitas vezes enfrentam problemas que, embora influenciem no processo pedagógico, vão muito além de suas esferas de atuação e têm origem na família. É evidente que há famílias muito permissivas e outras cujas dinâmicas internas comprometem a qualidade de sua própria ação educativa.

Porém, mais uma vez, utilizar as generalizações anteriores para o conjunto das famílias significa adotar um discurso homogeneizador, normativo, o qual dificulta a construção de uma atitude propositiva da escola, a partir de um efetivo diálogo com as famílias.

> Os autores do campo das ciências sociais são unânimes ao afirmar que não há "família" e sim "famílias", com diferentes arranjos e modos de funcionamento. O conceito é polissêmico, ganhando significados diferentes de acordo com a época histórica e o meio sociocultural considerado (Bruschini, 1989).

Atualmente, vivemos um momento de grandes e profundas transformações nas formas de organização e na própria concepção de família. Carvalho e Almeida (2003) citam, entre outras mudanças:

- declínio do poder patriarcal e de controles religiosos e comunitários;
- ampliação da autonomia dos membros da família;
- aumento do número de separações, divórcios e novos casamentos;
- maior diversidade de arranjos familiares, incluindo maior número de famílias recompostas, com filhos de casamentos diferentes, famílias monoparentais, uniões homossexuais;
- redução do tamanho médio das famílias.

Para os autores,

> [...] à primeira vista, essa nova realidade pode dar a impressão de que as famílias estão desestruturadas, ameaçadas, ou, até mesmo, em vias de extinção. Uma leitura mais cuidadosa e acurada, porém, deixa patente sua plasticidade e sua enorme capacidade de mudança e de adaptação às transformações econômicas, sociais

e culturais mais amplas, bem como sua persistente relevância, notadamente como espaço de sociabilidade e socialização primárias, de solidariedade e de proteção social (Carvalho; Almeida, 2003, p. 112).

No que tange às novas relações estabelecidas no seio das famílias, observa-se uma tendência a relações mais horizontais, menos hierarquizadas, substituindo-se "uma 'educação retificadora', corretora e moral das crianças, por uma 'pedagogia da negociação" (Carvalho; Almeida, 2003, p. 112).

Quanto a esse aspecto, o que se constata é que as mudanças não se restringem ao âmbito das famílias. Na sociedade como um todo, verifica-se uma nova relação com a autoridade, quando não uma "crise de autoridade"; uma ênfase nos direitos individuais, inclusive das crianças e jovens; uma tendência à democratização das instituições e ao relaxamento das formas mais tradicionais de controle social sobre o comportamento.

Esse é um processo também vivido pela escola, que já não pode recorrer a todos os métodos de disciplinamento do "Ateneu" ou de outros colégios da época – onde, aliás, os atos de indisciplina e de desafio à autoridade nem por isso estavam totalmente banidos, como demonstra o relato de Sérgio, na obra de Raul Pompéia.

Portanto, novamente o que se conclui é que o discurso estereotipado sobre as "famílias desestruturadas, que não impõem limites" é simplificador e reducionista. A (in)disciplina escolar é um processo complexo e desafiador, relacionado a diversas causas, inclusive a processos macrossociais, bem como a fatores ligados à própria atuação da escola.

Colocar as famílias como "bode expiatório" significa furtar-se a um efetivo enfrentamento da questão, que exigiria uma abordagem compreensiva para a qual a própria família teria contribuições a oferecer, no contexto de um diálogo efetivo.

Potencialidades de uma relação: "coragem para a luta"...

As considerações feitas até o momento levam a indagar o que efetivamente se deseja quando se fala em relação entre escolas e famílias e usam-se termos como parceria, cooperação, participação, envolvimento. Deseja-se apenas criar formas de levar as famílias a contribuírem para o sucesso escolar dos filhos, a auxiliarem a escola no âmbito da lógica dessa instituição, ou tem-se disposição para efetivamente aprofundar uma relação?

[...] a abertura da escola à comunidade e, portanto, às famílias, manifesta-se inicialmente pela forma como a instituição trata os próprios alunos.

Como lembra Silva (2002), o termo "relação" implica um *continuum* de interações que pode ir da cooperação ao conflito, sendo este último presente em qualquer relação humana, na forma de ambigüidades, tensões, embates, disputas, dificuldades de comunicação, confrontos de interesses ou de pontos de vista. Fugir ao conflito, esquivar-se da diferença, significa renunciar ao dinamismo da vida. Entrar de fato numa relação exige coragem para assumir as potencialidades e os desafios da abertura ao universo do outro, que pode enriquecer e complementar o meu, mas também pode questioná-lo e colocar em xeque alguns de seus fundamentos.

Do ponto de vista da escola, isso significa que estreitar a relação com as famílias supõe muito mais do que intensificar reuniões de pais, promover eventos ou projetos envolvendo as famílias ou "dias da família na escola" – embora possa incluir tudo isso. Significa, antes de tudo, ter disponibilidade para a mudança na própria instituição escolar, em suas práticas, na relação pedagógica (Silva, 2003). Não há como alterar significativamente uma relação com mudanças em apenas um de seus pólos.

Canário (2006) destaca um ponto importante a esse respeito: a abertura da escola à comunidade e, portanto, às famílias, manifesta-se inicialmente pela forma como a instituição trata os próprios alunos. A família está sempre "presente" na escola e na sala de aula, na figura do aluno. Desde as presenças ou ausências deste, sua pontualidade ou seus atrasos, até sua etnia, seu pertencimento de classe, os conhecimentos prévios que detém ou não, sua linguagem, seus valores, suas disposições, são inúmeros os aspectos que têm grande relação com a estrutura e as dinâmicas familiares.

Portanto, o tipo de relação pedagógica que se estabelece com esse aluno, o modo como é tratado, a forma como sua realidade é ou não levada em conta, o lugar que ele ocupa como sujeito no projeto pedagógico são importantes focos de atenção no que tange à relação escola-famílias.

Quanto às interações diretas com as famílias, uma atitude de vigilância em relação ao "escolacentrismo"

parece essencial. Ou seja, cabe à escola interrogar-se em que medida, nas situações interativas que propõe, existe realmente espaço para esse "outro" que são as famílias. Nesse sentido, diversas questões podem emergir:

- Quais os motivos pelos quais chamamos os pais à escola?
- Há oportunidades para falar do que eles realmente gostariam de tratar?
- As reuniões de pais, pela forma como são propostas e conduzidas, contribuem mais para encurtar ou para aumentar as distâncias sociais e culturais entre família e escola?
- Como é distribuído o poder nos canais institucionais de participação dos pais, tais como conselhos, assembléias, colegiados?
- A escola está aberta a formas "não-escolares" de envolvimento com as famílias e com a comunidade?
- Em que medida ela se envolve com as questões locais?

Enfim, inúmeras são as questões que poderiam ser levantadas a partir de uma ótica de verdadeira mudança na relação escolas-famílias. São questões que indicam desafios, trabalho, possibilidades de resistências mútuas. O *status quo* pode ser mais cômodo, tanto para a família quanto para a escola.

Entretanto, são questões que apontam, também, para potencialidades de uma relação que envolve as duas principais instituições responsáveis pela formação das novas gerações. Como tal, são instituições que enfrentam desafios comuns de formas diferentes, a partir de suas

próprias especificidades, e que certamente têm muito a aprender uma com a outra.

Na pesquisa realizada pela ONG La Fabbrica, foi registrado o seguinte depoimento de uma professora:

> [...] Já ouvi alguém dizer que a luta entre família e escola, a escola já perdeu. Parece que a família coloca o filho na escola e acha que aquele momento é de total responsabilidade da escola. Eu também acho que essa luta a gente já perdeu porque a escola vai ter que assumir a responsabilidade porque senão ninguém assumirá.
>
> *Professora de escola particular e pública, MG.*
>
> *(La Fabbrica, 2001, slide 80)*

O depoimento expressa um dos modos como freqüentemente tem transcorrido a relação escolas-famílias: como uma "luta" entre os dois pólos, na qual está em jogo a atribuição de responsabilidades entre eles, "perdendo" aquele que fica mais sobrecarregado com as tarefas educacionais. Entretanto, há outros "perdedores" quando a luta se dá nesses termos: o educando, seu processo formativo, a sociedade, a Educação e tudo o que dela depende... inclusive o pólo supostamente "vencedor".

Talvez haja uma outra "luta", mais necessária e mais digna de ser empreendida: aquela que se refere à coragem de estabelecer relações autênticas, transitando entre cooperação e conflito, reconhecendo diferenças, aprendendo com elas, articulando parcerias, construindo o novo e assumindo, de fato, a educação.

Quando o pai de Sérgio o deixou na porta do internato e disse "coragem para a luta", a mensagem subentendida era de que o menino estaria, dali em diante, sozinho para enfrentar seus desafios, desprovido do apoio direto da família e distante do aconchego do lar.

Considerando a "luta necessária" aqui mencionada, pode-se pensar que, no primeiro dia de aula, em uma escola contemporânea, pais, professores e alunos poderiam dizer, uns aos outros, "coragem para a luta". E que a grande potencialidade dessa luta estaria no fato de que ninguém a enfrentaria só.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado, 1996.

BROWN, Phillip. The "Thrid Wave": Education and the ideology of parentocracy. *British journal of sociology of education*, 11 (1), p. 65-85, 1990. In: SILVA, Pedro. *Escola-família, uma relação armadilhada* – interculturalidade e relações de poder. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

BRUSCHINI, Cristina. Uma abordagem sociológica da família. *Revista brasileira de estudos populacionais*, v. 6, n. 1, p. 1-23, jan.-jun. 1989.

CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro?* Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARVALHO, Inaiá M. M; ALMEIDA, Paulo Henrique de. Família e proteção social. *São Paulo em perspectiva*, v. 17, n. 2, 2003, p. 109-122. Disponível em: ‹www.scielo.br›.

DINIZ, Elânia Duarte. *Relação família-escola e avaliação escolar*: um estudo no contexto dos ciclos. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2008.

FREIRE, Madalena. O sentido dramático da aprendizagem. In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (Org.). *Paixão de aprender*. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 11-14.

GENTILE, Paola. A educação vista pelos olhos do professor. *Nova Escola*, n. 207, nov. 2007. Disponível em: ‹http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/pdf/0207/capa.pdf›. Acesso em: 2 nov. 2008.

LA FABBRICA DO BRASIL. Observatório do Universo Escolar. *Escola & Família: instituições em conflito*? Abril de 2001. Disponível em: ‹http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/sonosso/pesquisa%20s%F3%20nosso.ppt›. Acesso em: 2 nov. 2008.

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

LAREAU, Annette. *Home advantage* – social class and parental intervention in elementary education. New York: The Falmer Press, 1989.

MONTANDON, Cléopâtre. O desenvolvimento das relações família-escola. In: MONTANDON, Cléopâtre; PERRENOUD, Philippe, op. cit., p. 13-28.

MONTANDON, Cléopâtre; PERRENOUD, Philippe. *Entre pais e professores, um diálogo impossível?* Para uma análise sociológica das interacções entre a família e a escola. Oeiras: Celta, 2001.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação & Realidade*, v. 31, n. 2, p. 155-170, jul.-dez. 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar – um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). *Família & escola:* trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 125-154.

____. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: ALMEIDA, Ana Maria F.; NOGUEIRA, Maria Alice. *A escolarização das elites:* um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 49-65.

NOGUEIRA, M. A.; ABREU, R. C. Famílias populares e escola pública: uma relação dissonante. Belo Horizonte, *Educação em Revista,* n. 39, p. 41-60, jul. 2004.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Os professores e sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.15-33.

PERRENOUD, Philippe. Entre a família e a escola, a criança mensageira e mensagem. In: MONTANDON, Cléopâtre; PERRENOUD, Philippe, op. cit., p.29-56.

PERRENOUD, Philippe. O que a escola faz às famílias. In: MONTANDON, Cléopâtre; PERRENOUD, Philippe, op. cit., p. 57-112.

PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RESENDE, Tânia F. Dever de casa, espelho de desigualdades. *XIII Congresso Brasileiro de Sociologia*, Recife/PE, mai.-jun. 2007. Disponível em: ‹www.sbsociologia.com.br/congresso_v02/papers/GT7›.

SANTOS, Raquel B. *A comunicação entre pais e educadores*: uma proximidade distante? Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2001.

SILVA, Benedicto (Coord.). *Dicionário de Ciências Sociais* – Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Documentação. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1987.

SILVA, Pedro. Escola-família: tensões e potencialidades de uma relação. In: LIMA, Jorge Ávila (Org.). *Pais e professores:* um desafio à cooperação. Porto: Asa Editores, 2002. p. 97-131.

SILVA, Pedro. *Escola-família, uma relação armadilhada* – interculturalidade e relações de poder. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola*: uma perspectiva social. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986.

STEIN, P. Family life, social class and school achievement. Texto policopiado. In: SILVA, Pedro. *Escola-família, uma relação armadilhada,* op. cit.

TERRAIL, Jean-Pierre. La sociologie des interactions famille/école. *Sociétés Contemporaines*, n. 25, p. 67-83, 1997.

THIN, D. *Quartiers populaires*: l'école et les familles. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1998.

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, v. 11, n. 32, p. 211-225, mai.-ago. 2006.

VIANA, M. J. B. Longevidade escolar em famílias de camadas populares – algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). *Família e escola:* trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 125-154.

NOTAS

1 Cabe ressaltar, contra a "ideologia da parentocracia", que mesmo no caso dessas famílias o sucesso escolar dos filhos, embora claramente favorecido, não é totalmente assegurado. Na pesquisa de Nogueira (2000), 14% dos sujeitos – 37 estudantes de cursos superiores da UFMG – apresentaram acidentes em seu itinerário escolar e 28% de seus irmãos apresentaram "atrasos, interrupções e, até mesmo, alguns casos de abandono de estudos" (p. 151).

2 A expressão "*ethos* escolar" designa aqui a totalidade dos traços que caracterizam a escola como instituição cultural e social, diferenciando-a das demais instituições. Por meio delas, busca-se fazer referência, especialmente, aos padrões, ideais e valores que dominam a cultura escolar e tendem a controlar o comportamento de seus membros (Silva, 1987).

3 Silva (2003) chama de "escolacentrismo" a perspectiva mais comum nas propostas de aproximação família-escola, as quais, segundo o autor, em geral mantêm a lógica da escola como dominante, procurando moldar o funcionamento da casa e da família, bem como o tipo de interações com a escola, de acordo com essa lógica. Não se observa, da parte da escola, uma atitude equivalente – ou seja, ouvir as famílias e proporem-se mudanças a partir disso.