

FAMÍLIA E ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE: os meandros de uma relação

NOGUEIRA, Maria Alice – UFMG

GT: Sociologia da Educação / n.14

Agência Financiadora: Não contou com financiamento.

INTRODUÇÃO – Um movimento crescente de interseção e sua visibilidade social

Temos assistido, nos últimos anos, na maioria dos países ocidentais desenvolvidos¹, à formulação de políticas públicas educacionais visando o desenvolvimento da participação e da cooperação entre as famílias e a escola. Menciono apenas e rapidamente alguns poucos exemplos mais salientes. O estabelecimento, em 1994, pelo governo norte-americano de Bill Clinton da colaboração família-escola como a oitava meta da educação nacional (*Goals 2000: Educate America Acts*). A criação, na Inglaterra, nos anos 1990, pelo governo trabalhista de Tony Blair, de um “contrato casa-escola” (*home-school contracts*), mediante o qual os pais britânicos se comprometiam a assumir responsabilidades no plano da assiduidade, da disciplina, da realização dos deveres de casa de seus filhos². O lançamento, em 1998, pelo Ministério da Educação da França, de uma campanha nacional pela parceria família-escola (*Campagne nationale sur le nouveau partenariat école-famille: confiance et ouverture*) que criava, entre outros, a “Semana do pais na escola”. Basta, portanto, um rápido giro internacional para concluir que a questão da integração entre as famílias usuárias e os sistemas de ensinos “adquiriu uma tal visibilidade que se diz mesmo estar na moda” (DIOGO, 1998, p. 88).

O Brasil não ficou alheio a essas tendências mundiais. Também aqui, temos presenciado iniciativas governamentais que vão na mesma direção. Cito as duas que maior repercussão tiveram junto à população. Em 24 de abril de 2001, o Ministério da Educação (MEC) lançou, pela televisão e com o auxílio de artistas famosos, o “Dia Nacional da Família na Escola”, que deveria se realizar, a cada semestre, nos

¹ Seguindo Pedro SILVA (2003, p. 31), utilizo aqui, por comodidade, a expressão “países ocidentais” para caracterizar um grupo de nações que têm em comum determinadas características “civilizacionais”, embora apresentando, cada uma delas, especificidades históricas e culturais.

² A. VAN-ZANTEN (1988) já mencionava o surgimento, na Grã-Bretanha, de novas categorias de trabalhadores da Educação: os “Home-liason teachers” que devem intermediar a relação.

estabelecimentos públicos de ensino ³. Atualmente, o mesmo Ministério da Educação está veiculando, em todo o território nacional e também através da mídia eletrônica, uma campanha publicitária conclamando as famílias brasileiras usuárias da escola pública a receberem em seus domicílios os pesquisadores do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e a responderem a suas perguntas acerca da opinião e do grau de satisfação que têm, no momento, com relação ao serviço público escolar que vêm recebendo no nível do Ensino Fundamental e Médio.

Ao que parece, a razão principal da intervenção estatal associa-se a uma estratégia de promoção do sucesso escolar, uma vez que inúmeras pesquisas vêm demonstrando a influência positiva, sobre o desempenho acadêmico, do envolvimento parental na escolaridade dos filhos, o que contribuiria, a termo, para a redução das taxas de evasão e de repetência ⁴.

Olhando, por outro lado, da perspectiva da sociedade civil, encontra-se hoje, igualmente, bastante difundida uma ideologia da colaboração e um discurso – tanto por parte dos profissionais do ensino, quanto por parte dos pais – que prega a importância e a necessidade do diálogo e da parceria entre as duas partes, em nome de um ajustamento e de uma coerência entre as ações educativas produzidas por essas duas agências de socialização. É crescente o número de estabelecimentos de ensino nacionais e estrangeiros que integram a seus projetos político-pedagógicos, iniciativas abrindo aos pais a possibilidade de intervir, em certa medida, nas decisões e no funcionamento do estabelecimento.

Quanto às famílias brasileiras, sondagem realizada pelo IBOPE, em dezembro de 2000, com base em consulta a duas mil pessoas de todo o país, revelou que 97% dos pais ouvidos se disseram favoráveis a visitas frequentes à escola dos filhos. 93% acham importante acompanhar a vida escolar da prole e pedem pelo menos oito reuniões anuais com os professores ⁵. Na França, uma sondagem realizada pelo IFOP, em 1998, revelou que 7 em cada 10 pais se declaravam dispostos a participar da vida do estabelecimento

³ Nas palavras do ministro da Educação da época, Paulo Renato de Souza, “o encontro vai permitir que os pais conheçam o desenvolvimento dos filhos, conversem com o professor e estabeleçam uma cooperação com a escola” (cf. *JORNAL DO MEC*, ano IX, nº 9, abril/2001, p.3).

⁴ Aponto, em particular, estudo realizado pela OCDE, em 12 países, cujos resultados foram divulgados em 1998 (cf. *Escola e família – uma relação a precisar de um “clique”*. Disponível em <http://www.a-pagina-da-educacao.pt/arquivo/artigos/u0063.html>. Acesso em 14/02/1999).

⁵ Cf. *JORNAL DO MEC*, ano IX, nº 9, abril/2001.

⁶. Na Suíça, mais de 50% dos pais pesquisados se disseram dispostos até mesmo a fazer, eles próprios, cursos para melhor se preparar para exercer o papel de “pais de aluno” (cf. KELLERHALS e MONTANDON, 1991).

Tudo isso significa, por um lado, que as famílias estão desejosas de participar ativamente da vida escolar dos filhos, e que começam a enxergar essa participação como um direito democrático. Por outro lado, significa também que a contrapartida do Estado vem se dando no sentido de incentivar esse envolvimento e de criar mecanismos para que ele se viabilize.

Nesse sentido, parece-me duvidosa a tese - formulada e defendida por sociólogos anglo-saxões - de que a emergência e o desenvolvimento da participação parental tenham sido um movimento desencadeado e patrocinado pelo Estado (de cima para baixo), como resposta a uma suposta “crise de legitimação” estatal, visando obter apoio público ⁷. Teria o Estado o poder de suscitar condutas tão acentuadas - e afetas sobretudo à vida privada e à esfera doméstica - por parte das famílias? Não seria mais plausível pensar que se trata de ações que visam estabelecer e incentivar mecanismos de estreitamento dos laços entre a família e a escola, como meio de combate ao fracasso escolar e a seus efeitos nocivos em termos de desperdício de recursos públicos?

Entretanto, é preciso esclarecer que – do ponto de vista científico – não é possível, no estágio atual das pesquisas, estabelecer relações inequívocas entre a implicação familiar e o desempenho escolar. Como especialista no assunto, MONTANDON (1996) adverte:

Vários trabalhos assinalam uma ligação entre a existência de relações estreitas, isto é, contatos regulares, troca de informações, comunicação entre pais e mestres, e sucesso escolar dos alunos. Mas a prudência se impõe. Primeiro porque todos esses estudos que anunciam efeitos benéficos da participação dos pais sobre a escolaridade dos filhos, mas também sobre os próprios pais, sobre os mestres ou mesmo sobre o funcionamento da escola, se baseiam em constatações de correlações estatísticas e não de um elo causal. Há ainda muito o que se fazer para distinguir melhor as variáveis e os contextos. Reter apenas uma variável - por exemplo, a frequência dos contatos pais/professores - e isolá-la do conjunto de fatores que configuram a relação dos pais com a escolaridade de seus filhos, é fazer como se a presença ou a ausência de uma variável agisse independentemente do contexto, é

⁶ Disponível em <http://www.education.gouv.fr/actu/ifopb.htm>. Acesso em 16/11/1998.

ignorar a complexidade dos processos implicados no sucesso e no fracasso escolar (p. 67).

Alguns pesquisadores, como CARVALHO (2000) chegam até mesmo a temer possíveis efeitos perversos dessas políticas, na medida em que

omitindo as diferenças de capital econômico, social e cultural entre os diversos grupos sociais que se traduzem em vantagem ou desvantagem escolar, tal política poderá acentuar as desigualdades de aprendizagem e resultados escolares, culpando perversamente os pais e mães pelo fracasso escolar (p. 150).

Tentei, até aqui, demonstrar a força com que irrompe, no cenário educacional, um novo fenômeno social. Trata-se, agora, de refletir sobre os fatores que estão na base dessa intensificação das interações entre a(s) família(s) e a instituição escolar, bem como sobre as características de que se revestem essas novas formas de relação.

MUDANÇAS NA FAMÍLIA/TRANSFORMAÇÕES NA ESCOLA

Com efeito, desde meados do século XX, especialmente em suas últimas décadas, novas dinâmicas sociais vêm afetando, ao mesmo tempo, a instituição familiar e o sistema escolar, levando ao aparecimento de novos traços e desenhando novos contornos nas relações entre essas duas grandes instâncias de socialização.

Instituição social mutante por excelência, a família apresenta configurações próprias a cada sociedade e a cada momento histórico, embora sua existência seja um fato observado universalmente (SEGALEN, 1993; DURHAM, 1983).

No que tange à família ocidental, característica dos países industrializados, um rápido balanço demográfico de suas principais mutações inclui: a) diminuição do número de casamentos, em benefício de novas formas de conjugalidade (em particular, as uniões livres); b) as elevações constantes da idade de casamento (e de procriação); c) a diversificação dos arranjos familiares com a difusão de novos tipos de famílias (monoparentais, recompostas, monossexuais); d) a limitação da prole, associada à generalização do trabalho feminino, ao avanço das técnicas de contracepção, às mudanças nas mentalidades. Se, no passado, a procriação constituía a finalidade principal (e “natural”) do casamento e altas taxas de mortalidade infantil tornavam

⁷ Para uma ampla discussão dessas teses, ver SILVA (2003 – Parte I).

incerta a sobrevivência de um filho, na contemporaneidade, ele deriva de uma decisão do casal que agora detém meios de controlar o tamanho da prole e o momento de procriação.

Do mesmo modo, um breve sobrevôo pela economia, mostra que - ao longo do tempo - a família passou de unidade de produção a unidade de consumo. Uma conjunção de fatores – dentre os quais se incluem sobretudo a proibição do trabalho infantil, a extensão dos períodos de escolaridade obrigatória e a criação dos sistemas de seguridade social – fez com que os filhos deixassem de representar, para os pais, uma perspectiva de aumento da renda familiar ou de recurso contra suas inseguranças no momento da velhice. Se ainda hoje eles permanecem como posse dos pais, é menos como futura força de trabalho (para os desfavorecidos) ou como garantia de sucessão (no caso dos favorecidos), e cada vez mais como objeto de afeto e de cuidados, razão de viver, modo de se realizar. Limitar a prole torna-se, então, o meio principal de investir o máximo em cada filho para poder oferecer a eles as melhores oportunidades possíveis⁸.

De “capital”, a criança se metamorfoseia em “custo econômico”⁹ ou, nas palavras de KELLERHALS, TROUTOT e LAZEGA (1984), em “bem de consumo afetivo”. Seu significado e o lugar que ocupa na família passarão, assim, por uma profunda modificação. De “elo da cadeia geracional”, ela passa a “centro da afetividade familiar (SARACENO, 1997, p.122) pois que vem ao mundo sobretudo para satisfazer necessidades afetivas e relacionais dos pais¹⁰.

O ponto de partida da descoberta desse novo lugar da infância situa-se na obra do historiador francês Philippe ARIÈS (1981) que, desde a década de 1960, formulou as teses da família moderna voltada para seu interior, inaugurando o amor conjugal e a intimidade familiar. Na esteira de sua obra, abriu-se toda uma discussão acerca do processo de sentimentalização das relações familiares cuja contrapartida seria o enfraquecimento das funções instrumentais da família (reprodução biológica, cuidados materiais, descendência), em proveito de suas funções expressivas.

⁸ Como observa SEGALEN (1993, capítulo 6), em nossas sociedades, as estratégias biológicas e as estratégias educativas articulam-se fortemente às estratégias de reprodução social.

⁹ A este respeito, é interessante constatar que periodicamente grandes semanários nacionais publicam matérias destinadas a calcular o “custo de um filho”, “do berço ao diploma universitário”. Ver, por exemplo, revista *VEJA* de 18/11/1998 (neste caso, a reportagem baseou-se em dados do IBGE, particularmente das Pesquisas de Orçamento Familiar – POF)

¹⁰ SARMENTO (2004) adverte, entretanto, quanto ao risco de ocultarmos por debaixo dessas tendências gerais, as situações concretamente verificadas de rejeição, abandono, sevícias por parte dos pais sobre os filhos.

Entretanto, vários estudiosos, entre os quais MONTANDON (2001), advertem que é preciso nuançar essas teses, argumentando que seria equivocado pensar, por um lado, que todas as funções instrumentais da família teriam desaparecido; e, por outro, que as relações afetivas fossem inteiramente inexistentes na pré-modernidade, embora essa autora reconheça que o aspecto afetivo tenha se desenvolvido e intensificado. Para ela,

a criança constituiu e continua a constituir um duplo investimento para a família, instrumental e afetivo, e ambas as dimensões mantêm a sua importância ainda que tenham sofrido algumas transformações (p. 15).

A conjugação de todos esses fatores acarretará uma redefinição do lugar do filho que terá por consequência um forte desenvolvimento e diversificação do papel educativo da família. As funções de socialização, que anteriormente se realizavam preponderantemente no meio social mais extenso (vizinhança, grupo de pares, parentela extensa), ganham peso no interior da esfera doméstica que se torna palco de transmissões diversas (de posturas corporais, de valores e condutas morais, de habilidades intelectuais, de saberes) ¹¹.

No plano das relações internas à família, um processo de democratização tenderá a se instalar, fazendo com que cada vez menos a posição e o poder de cada membro no grupo familiar se assente em elementos estatutários, como o sexo e a idade (isto é, subordinação dos mais novos aos mais velhos e da mulher ao homem) ¹². A família “hierárquica” vai pouco a pouco sendo substituída pela família “igualitária” (FIGUEIRA, 1986) que valoriza o indivíduo, sua vida privada e suas opções, consideradas como expressão de seu verdadeiro “eu”.

¹¹ Com base no argumento da multiplicação dos agentes socializadores e da importância crescente da socialização entre pares, SARMENTO (2002) afirma, ao contrário, que a família contemporânea tem perdido progressivamente o papel de “instância primeira de socialização”. É preciso, porém, levar em conta que sua afirmação se dá em referência às classes populares em situação de exclusão social. Isso é importante porque já se sabe (cf. CHAMBOREDON, 1971) que a extensão do controle e do enquadramento da socialização aumenta fortemente nas famílias pertencentes aos meios sociais mais elevados (controle da sociabilidade, da sexualidade, dos sentimentos etc.).

¹² A efervescência cultural da década de 1960 parece ter sido crucial para o desenvolvimento desse processo de democratização familiar, sem desconsiderar os efeitos específicos da difusão do trabalho feminino sobre esse fenômeno (cf. KELLERHALS e ROUSSEL, 1987).

Na família contemporânea, a noção de respeito não desapareceu, ela mudou de sentido. Ela marca, doravante, o reconhecimento, não mais de uma autoridade superior, mas do direito de todo indivíduo, pequeno ou grande, de ser considerado como uma pessoa (SINGLY, 1996, p.113).

No bojo desse movimento, emergem novos valores educacionais preconizando o respeito pela individualidade e pela autonomia juvenis, o liberalismo nas relações entre pais e filhos que agora devem se pautar não mais pelo autoritarismo, mas sim pela comunicação e pelo diálogo. Em suma, os pais tornam-se provedores de bem-estar psicológico para os filhos.

Esse novo modelo de família alarga de forma intensa a responsabilidade parental em relação aos filhos. Estes últimos funcionam como um espelho onde os pais vêem refletidos os acertos e erros de suas concepções e práticas educativas, os quais costumam se fazer acompanhar de sentimentos de orgulho ou, ao contrário, de culpabilidade. Para o sociólogo da família Francis GODARD (1992), este é um dos elementos que compõem o quadro da re-significação do filho na família contemporânea. Ele escreve:

Tudo se passa como se o êxito do filho constituísse uma espécie de símbolo do êxito pessoal dos pais, do bem fundado de seus valores e de sua concepção de educação; como se esse êxito se tornasse para os pais um critério fundamental de sua auto-estima (p. 119).

Os pais tornam-se, assim, os responsáveis pelos êxitos e fracassos (escolares, profissionais) dos filhos, tomando para si a tarefa de instalá-los da melhor forma possível na sociedade. Para isso, mobilizam um conjunto de estratégias visando elevar ao máximo a competitividade e as chances de sucesso do filho, sobretudo face ao sistema escolar, o qual, por sua vez, ganha importância crescente como instância de legitimação individual e de definição dos destinos ocupacionais. Tendo se tornado quase impossível a transmissão direta dos ofícios dos pais aos filhos, o processo de profissionalização passa cada vez mais por agências específicas, dentre as quais a mais importante é, sem dúvida, a escola.

Ao lado desses fenômenos, modificações importantes atingiram também o sistema escolar e os processos de escolarização. Sob o peso de fatores como as legislações de extensão da escolaridade obrigatória, as políticas de democratização do

acesso ao ensino, a complexificação das redes escolares e a diversificação dos perfis dos estabelecimentos de ensino, as mudanças internas nos currículos, nos princípios e métodos pedagógicos, é todo o funcionamento das instituições escolares que passa a influenciar intensamente o dia-a-dia das famílias. Em um texto de grande argúcia, Philippe PERRENOUD (2001) oferece uma descrição detalhada das formas e da intensidade com que a escola de hoje influi e interfere na vida da família contemporânea.

Como sabemos, já a partir de inícios do século XX, com o movimento escolanovista, os métodos pedagógicos tradicionais passam ser questionados e contrapostos às pedagogias centradas no aluno que recusam a concepção da criança como um adulto em miniatura e defendem a necessidade de se atentar para as características próprias da infância e de se adaptar o ensino à natureza do educando. Essas novas perspectivas encaram o aluno como um elemento ativo do processo de ensino-aprendizagem. Tais princípios que se prolongaram no tempo, revestem-se, nos dias atuais, de uma forte preocupação com a coerência entre, de um lado, os processos educativos que se dão na família e, de outro, aqueles que se realizam na escola. O que significa que a instituição escolar hodierna deve conceber seu trabalho educativo em conexão com as vivências trazidas de casa pelo educando. Hoje, mais do que nunca, o discurso da escola afirma a necessidade de se observar a família para bem se compreender a criança, assim como para obter uma continuidade entre as ações desses dois agentes educacionais. E o meio privilegiado para a realização desses ideais pedagógicos será – ao menos no plano do discurso – o permanente diálogo com os pais.

Além disso, outro fator vem reforçar esse quadro. Refiro-me à tendência atual da escola, para além de suas funções tradicionais de desenvolvimento cognitivo, de chamar para si certa parcela de responsabilidade pelo bem estar psicológico e pelo desenvolvimento emocional do educando. Em alusão a essa nova faceta escolar, MONTANDON (2001) escreve:

Na medida em que (...) há uma maior preocupação com a felicidade e o desenvolvimento da criança, onde os educadores não se atêm exclusivamente ao desenvolvimento cognitivo da criança, na medida em que a escola utiliza uma pedagogia invisível, e em que a socialização aí feita tem vindo a ser menos neutra, mais personalizada, o território afetivo da família é, de qualquer forma, invadido [pela escola] (p. 17-18).

Assim, sob o argumento da necessidade de se conhecer o aluno e a ele ajustar a ação pedagógica, o coletivo de educadores da escola (professores, orientadores e outros) busca hoje ativamente e detém efetivamente informações sobre os acontecimentos mais íntimos da vida familiar como crises e separações conjugais, doenças, desemprego etc.).

No mesmo sentido, a escola estende agora sua área de atuação em direção a terrenos reservados, no passado, à socialização familiar, como por exemplo a educação afetivo-sexual. A esse respeito, os sociólogos falam hoje de uma verdadeira redefinição da divisão do trabalho entre as duas instâncias (cf. MONTANDON, 1994a). Um sintoma desse fato seria o surgimento, no interior do sistema escolar, de todo um conjunto de serviços oferecidos por especialistas (psicólogos, psico-pedagogos, orientadores educacionais, fonoaudiólogos etc.) para auxiliar as famílias.

A complexificação das redes escolares contemporâneas constitui um outro componente desse quadro de mudanças no panorama escolar. Se, no passado, as redes escolares apresentavam uma densidade (número de estabelecimentos) bem mais reduzida e uma composição (diferenças entre eles) bem mais homogênea, hoje em dia, os pais se vêem na contingência – em maior ou menor grau, conforme o meio social de pertencimento - de escolher entre diferentes perfis de estabelecimentos de ensino que variam segundo múltiplos aspectos: localização, infra-estrutura, clientela, grau de tradição, qualidade do ensino, clima disciplinar, proposta pedagógica ¹³, para citar os mais importantes. Ora, esse ato de escolha ensejará mais uma oportunidade de aproximação do universo escolar pois que ele pressupõe, entre outras coisas, a observação e busca de informações sobre os diferentes estabelecimentos e seus modos de funcionamento (cf. NOGUEIRA, 1998).

Se, portanto, a família vem penetrando crescentemente os espaços escolares, a escola também, por sua vez, alargou consideravelmente sua zona de interação com a instituição familiar.

METAMORFOSES DA RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA

A literatura sociológica sobre o assunto tem defendido a idéia de que, no passado, as relações entre a família e a escola eram bem menos freqüentes e, sobretudo, mais restritas em sua natureza, isto é, o campo e o teor das trocas era bem mais limitado.

¹³ Na linguagem ordinária dos atores, é comum, por exemplo, a referência a estabelecimentos de tipo “conteudista” ou de tipo “alternativo”.

Cléopâtre MONTANDON (2001), socióloga suíça especialista no assunto, afirma por exemplo:

No início do nosso século [século XX] e *a fortiori* no século XIX, a maioria das famílias não se relacionava com a escola pública, nem tinha meios para expressar ou fazer valer, enquanto grupos distintos, uma atitude crítica. As autoridades escolares preocupavam-se pouco com as suas opiniões. (...). Assim, em geral os pais não eram admitidos na esfera escolar e as relações família-escola, tal como as preconizamos atualmente, não existiam nas cidades. E, se é verdade, que no quadro de comunidades mais pequenas como as vilas ou aldeias, o professor, principalmente o do primeiro ciclo, desempenhava um papel mais alargado do que nas cidades e estabelecia relações com as famílias, não podemos pensar que nas zonas rurais os pais tinham uma maior intervenção no plano pedagógico do que nas cidades. (p. 13-14).

Por sua vez, o sociólogo da educação francês Dominique GLASMAN (1992) recorre a um estudo realizado em 1916, na França, por P. Crouzet, para demonstrar que dentre as 284 visitas de pais feitas, no decorrer do ano de 1901, a um diretor de escola, apenas três se referiam ao trabalho ou ao progresso escolar dos filhos. A grande maioria delas girava em torno de questões exteriores ao ensino como, por exemplo, questões referentes ao vestuário ou à manutenção da ordem.

Judith MIGEOT-ALVARADO (2000), reportando-se igualmente ao contexto francês, confirma, em livro mais recente, o mesmo diagnóstico:

A mudança nas relações entre a escola e as famílias na França é particularmente surpreendente. De uma escola “santuário”, fechada em si mesma, que se protegia da intrusão dos pais, passou-se, em algumas décadas, a uma escola “aberta” a seu entorno e que tenta fazer dos pais parceiros privilegiados na luta contra o fracasso escolar e a violência juvenil (p. 9)

Cabe entretanto ressaltar que seria um equívoco pensarmos que, no passado, inexistissem relações sociais entre as famílias e as instituições escolares, embora elas fossem seguramente mais esporádicas, menos intensas e de natureza diferente.

Quanto ao detalhamento das características de que se reveste hoje essa relação, remeto o leitor ao informado e minucioso livro de Pedro SILVA (2003) que realiza uma vasta e rigorosa revisão da literatura anglo-saxônica e francófona sobre o tema. Tentarei aqui apenas esboçar as grandes tendências e os contornos dessa relação. Eu diria que

três processos respondem fundamentalmente pelas metamorfoses assistidas nas relações entre as famílias e a escola na atualidade.

O primeiro é o processo de **aproximação** dessas duas instâncias no âmbito da sociedade. TERRAIL (1997, p.67) fala até mesmo de uma “imbricação de territórios”. Escola e família intensificam suas relações de modo nunca antes conhecido. A presença dos pais no recinto escolar e sua maior participação em determinadas atividades tornam-se mais comuns. Os contatos formais e informais se multiplicam e se diversificam. No cotidiano, os canais de comunicação parecem se ampliar para além da tradicional participação nas associações de pais e mestres e da presença em reuniões oficiais com professores. Hoje há palestras, cursos, jornadas e “festas da família”, a agenda escolar do aluno, os bilhetes, os contatos telefônicos, as conversas na entrada e na saída das aulas e ainda, segundo PERRENOUD (1995), a mais importante das formas de contato: a própria criança através da qual se dá a maior parte da comunicação.

O segundo processo, decorrente do primeiro mas não completamente redutível a ele, é o de **individualização** da relação. Como assinala VAN-ZANTEN (1988), há hoje uma nítida acentuação das interações de face a face entre pais e educadores:

Se, sempre existiram **relações sociais** entre a família e a escola como instituições, é somente a partir dos anos 1960 que as **interações individuais** entre pais e mestres ganham importância (p. 185) (os grifos são da autora).

E, por fim, o terceiro processo – já acima referido - refere-se à **redefinição dos papéis** ou, em outros termos, da divisão do trabalho educativo entre as duas partes. De um lado, a escola não se limita mais às tarefas voltadas para o desenvolvimento intelectual dos alunos, estendendo sua ação aos aspectos corporais, morais, emocionais do processo de desenvolvimento. De outro, a família passa a reivindicar o direito de interferir no terreno da aprendizagem e das questões de ordem pedagógica e disciplinar. Não há mais uma clara delimitação de fronteiras.

No passado, as fronteiras entre as famílias e a escola eram fixadas pela instituição escolar e pelos mestres. Os profissionais da educação consideravam que os pais não tinham nenhuma autoridade em matéria de ensino e nenhum lugar na escola. Esperava-se que os pais apoiassem os docentes ou trouxessem contribuições pontuais, mas eles não deveriam colocar questões em matéria de pedagogia e, menos ainda, fazer críticas (MONTANDON, 1994b, p. 189).

Sem pretender estabelecer aqui as causas desse último fenômeno que seguramente são muito mais complexas, atendo-me apenas a lembrar que a elevação do nível geral de escolaridade da população e a grande disseminação dos discursos especializados sobre a educação das crianças e dos jovens, vêm permitindo aos pais se apropriarem de conhecimentos relativos a princípios e métodos pedagógicos e, até mesmo, questioná-los. Além disso, a difusão das idéias relativas aos direitos das crianças e dos pais, autoriza a família a cobrar da escola uma prestação de contas sobre o conteúdo e a natureza do ensino que oferece.

Seria, no entanto, ingênuo acreditar que tudo isso se dá sem tensões ou contradições. Os próprios títulos dos estudos sobre o assunto convergem no diagnóstico das dificuldades que envolvem essas relações: “relação armadilhada” (SILVA, 2003), “diálogo impossível” (MONTANDON e PERRENOUD, 2001), “mal-entendido” (DUBET, 1997), “proximidade distante” (SANTOS, 2001), “dificuldades de uma cooperação” (COMEAU e SALOMON, 1994). O fato é que ambigüidades, reticências, resistências por parte dos atores envolvidos são incessantemente verificadas pela literatura sociológica, embora não seja este o objeto a me ocupar neste trabalho que pretendeu sobretudo esboçar a gênese de um fenômeno.

CONCLUSÃO

É preciso reconhecer que, de um modo geral, a idéia de “parceria” entre a família e a instituição escolar já se tornou uma espécie de “dogma” (SILVA, 2003, p. 27), de “categoria pública positiva de percepção do mundo social” que se dissemina rapidamente no espaço social, tendo obtido um amplo “sucesso discursivo”¹⁴. Juntamente com o discurso, vimos também que uma série de dispositivos institucionais¹⁵ (campanhas, jornadas, contratos, profissionais especializados etc.) são criados, em geral pelo Estado, com vistas a instaurar e fomentar essa parceria.

¹⁴ Por encontrar muitos pontos de semelhança entre os dois fenômenos, sigo aqui o mesmo raciocínio desenvolvido por LAHIRE (2005, capítulo 12) para analisar o uso extenso da noção de “autonomia” do aluno nos discursos públicos contemporâneos, notadamente nos discursos escolares.

¹⁵ “Um dispositivo é um conjunto relativamente coerente de práticas, discursivas e não discursivas, de arquiteturas, de objetos ou de máquinas que contribui para orientar as ações individuais e coletivas numa determinada direção” (LAHIRE, 2005, p. 323).

Entretanto, se já conseguimos compreender razoavelmente suas causas, ainda muito pouco sabemos sobre os modos concretos sob os quais o fenômeno vem se dando: quais são as práticas concretas dos sujeitos através das quais esses dispositivos estão sendo implementados (obviamente, nos casos em que são implementados)? Quais são seus efeitos no plano do rendimento e da equalização das chances escolares? A noção de “pareceria” tem o mesmo significado para os diferentes grupos e atores sociais (pais, educadores, alunos)?

Essas e outras perguntas estão aguardando respostas que somente terão validade se emanarem de pesquisas empíricas rigorosas que se encarreguem de conhecer a realidade dos discursos e das práticas efetivas dos sujeitos sociais, suas implicações e conseqüências. Só então estaremos em condição de interrogar e problematizar esses valores e propósitos gerais que se transformaram em unanimidade e em imperativos sociais, podendo até mesmo, em certos casos, levar ao julgamento moral e à estigmatização das famílias com dificuldades de cooperar e por isso classificadas como “não participativas”¹⁶.

Do ponto de vista sociológico, o interesse e o esforço de desnudar a realidade educacional sob esse prisma, significarão sobretudo colocar (e responder) certas questões centrais: são os diferentes grupos sociais igualmente propensos às trocas com os educadores? Possuem eles as mesmas disposições (no plano das condutas e das mentalidades) favorecedoras do diálogo e da colaboração? Apresentam a mesma probabilidade de responder de modo adequado às expectativas da escola?

Trata-se, em síntese, de conhecer a diferença na maneira pela qual o processo histórico de articulação família-escola vem incidindo sobre os diversos meios e agentes sociais. Este trabalho não pretendeu ser mais do que uma colocação inicial do problema que demanda certamente continuidade em trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Phillipe, (1981). *História social da família e da criança*. Rio de Janeiro : Zahar.

¹⁶ Pedro SILVA (2003, p. 90) também se refere à “falta de problematização que tem, de um modo geral, caracterizado a bibliografia” sobre a relação família-escola.

CHAMBOREDON, Jean-Claude, (1971). La délinquance juvénile, essai de construction d'objet. *Revue Française de Sociologie*, XII-3, p. 335-377.

CARVALHO, Maria E. P., (2000). "Relações entre família e escola e suas implicações de gênero". *Cadernos de Pesquisa*, nº 110, julho, p.143-155.

COMEAU, J., SALOMON, A., (1994). "Les relations école-famille: les difficultés d'une coopération". In : DURNING, P., POURTOIS, J.P., (orgs.). *Éducation et famille*. Bruxelles : De Boeck, p.189-205.

DIOGO, Ana M., (1998). *Famílias e escolaridade*. Lisboa : Colibri.

DUBET, François, (1997). *Écoles, familles – le malentendu*. Paris : Textuel.

DURHAM, Eunice R., (1983). "Família e reprodução humana". In: DURHAM et al. *Perspectivas antropológicas da mulher 3*. R.J. : Zahar, p. 13-44.

FIGUEIRA, Sérvulo A., (1986). "O 'moderno' e o 'arcaico' na nova família brasileira: notas sobre a dimensão invisível da mudança social". In: FIGUEIRA, S.A. (org.). *Uma nova família?* Rio de Janeiro : Zahar.

GLASMAN, Dominique, (1992). "Parents ou familles: critique d'un vocabulaire générique. *Revue Française de Pédagogie*, nº 100, jul./ago./set., p. 19-33.

GODARD, Francis, (1992). *La famille – affaire de générations*. Paris : PUF.

KELLERHALS, J., TROUTOT, P.Y., LAZEGA, E., (1984). *Microsociologie de la famille*. Paris : PUF.

KELLERHALS, J., ROUSSEL, L., (1987). "Les sociologues face aux mutations de la famille: quelques tendances des recherches 1965-1985". *L'Année Sociologique*, vol. 37, p.15-43.

KELLERHALS, J., MONTANDON, C., (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.

LAHIRE, Bernard, (2005). *L'esprit sociologique*. Paris : Éditions La découverte.

MIGEOT-ALVARADO, Judith, (2000). *La relation école-familles*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

MONTANDON, Cléopâtre, (1994a). “L’articulation entre les familles et l’école: sens commun et regard sociologique”. In: VINCENT, G., (org.). *L’éducation prisonnière de la forme scolaire?* Lyon : PUL, p.149-171.

MONTANDON, Cléopâtre, (1994b). “Les relations parents-enseignants dans l’école primaire: de quelques causes d’incompréhension mutuelle”. In : DURNING, P., POURTOIS, J.P., (orgs.). *Éducation et famille*. Bruxelles : De Boeck, p.189-205.

MONTANDON, Cléopâtre, (1996). “Les relations des parents avec l’école”. *Lien Social et politiques – RIAC*, n° 35, printemps, p. 63-73.

MONTANDON, Cléopâtre, (2001). “O desenvolvimento das relações família-escola”. In: MONTANDON, C., PERRENOUD, P. *Entre pais e professoras, um diálogo impossível?* Oeiras : Celta, p.13-28.

MONTANDON, C., PERRENOUD, P., (2001). *Entre pais e professoras, um diálogo impossível?* Oeiras : Celta.

NOGUEIRA, Maria Alice, (1998). “A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural”. *Revista Brasileira de Educação*, n° 7, jan./fev./mar./abr., p. 42-56.

PERRENOUD, Philippe, (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto : Porto Editora.

PERRENOUD, Philippe, (2001). “O que a escola faz às famílias”. In: MONTANDON, C., PERRENOUD, P. *Entre pais e professores, um diálogo impossível?* Oeiras : Celta.

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

SARMENTO, M. Jacinto, (2002). “Infância, exclusão social e educação como utopia realizável”. *Educação & Sociedade*, nº 78, abril, p. 265-283.

SARMENTO, M. Jacinto, (2004). “As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade”. In: SARMENTO, J.M., CERISARA, A.B.(orgs.). *Crianças e miúdos. Perspectivas sociológicas da infância e educação*. Porto : Asa, p. 9-34.

SARACENO, Chiara, (1997). *Sociologia da família*. Lisboa : Editorial Estampa.

SEGALEN, Martine, (1993). *Sociologie de la famille*. Paris : Armand Colin.

SILVA, Pedro, (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada*. Porto : Afrontamento.

SINGLY, François de, (1996). *Le soi, le couple et la famille*. Paris : Nathan.

TERRAIL, Jean-Pierre, (1997). “La sociologie des interactions famille-école”. *Sociétés Contemporaines*, nº 25, p. 67-83.

VAN-ZANTEN, Agnès, (1988). “Les familles face à l’école – rapports institutionnels et relations sociales”. In : DURNING, P. (org.). *Éducation familiale*. Vigneux : Mire/Matrice, p. 185-207.