

FRACASSO E SUCESSO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES FAMÍLIA E ESCOLA: QUESTIONAMENTOS E TENDÊNCIAS EM SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Nadir Zago

Introdução

O texto encaminhado à revista Sociologia da Educação foi originalmente apresentado no Simpósio Sucesso e fracasso escolar no contexto das relações família - escola durante a realização do XV ENDIPE ¹. Ao organizar uma comunicação sobre essas questões, ficam sempre indagações sobre o que falar de novo quando sabemos que são assuntos que acumulam uma grande produção na pesquisa educacional. Apesar de se tratar de uma problemática que não é nova, o simpósio ² suscitou muitas perguntas e observações que indicam sua sempre atualidade.

O presente artigo não teve por objetivo dar conta da amplitude que esse grande tema contempla, ou seja, do fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola. Apoiada em leituras de estudos nacionais e estrangeiros e em minha prática de pesquisa sobre essas relações nos meios populares, organizei um texto apoiado com os seguintes propósitos. Inicialmente faço algumas considerações entorno da noção de fracasso escolar e outras mais específicas sobre as relações família e escola: o forte apelo

¹ Este artigo retoma a comunicação por mim apresentada e publicada nos anais do colóquio citado. Ele foi reestruturado tanto na sua forma quanto no seu conteúdo.

² O simpósio indicado contou com a participação dos seguintes professores: Nadir Zago, Zaia Brandão e Ecio Portes

social no âmbito das políticas públicas; as transformações sociais e demanda por escolarização; algumas tendências contemporâneas da temática em questão na Sociologia da Educação. Em seguida trato particularmente dos processos de escolarização nos meios populares.

Entorno do fracasso e sucesso escolar: algumas considerações

Usamos regularmente o termo fracasso escolar como se ele por si só traduzisse seu real significado. Trata-se de uma terminologia amplamente difundida em todos os países, mas ainda imprecisa. No entanto, apesar dos seus limites, a noção genérica de fracasso escolar parece perdurar no vocabulário educacional pela sua capacidade de sintetizar um grande número de fenômenos educacionais. Na linguagem corrente ele é geralmente evocado para indicar baixo rendimento do aluno, aquisição insuficiente dos conhecimentos e habilidades, defasagem na relação idade-série, reprovação, repetência, interrupção escolar sem a obtenção de um certificado, entre outras designações com conotações negativas.

Para Ferraro, exclusão escolar e fracasso escolar "representam dois olhares sobre os mesmos fatos ou situações" (2004, p. 49). O autor faz uma distinção entre duas categorias de exclusão: "exclusão da escola" e "exclusão na escola". A primeira "na forma de exclusão da escola compreende tanto o não-acesso à escola, quanto o que habitualmente se denomina evasão da escola. Já a categoria exclusão na escola dá conta da exclusão operada dentro do processo escolar, por meio dos mecanismos de reprovação e repetência".

Sua análise está apoiada em uma interpretação estatística dos dados educacionais e, numa análise de conjunto, observa o autor, é possível avaliar essa dupla dimensão da exclusão (da e na escola) assim como a inclusão na escola. Esta última corresponde à situação do aluno segundo a série cursada: frequência levemente defasada (um ano de atraso), frequência na série esperada e frequência antecipada na relação idade e série (ibid. p.51). Mas alerta que o recurso ao conceito de exclusão também não é isento de controvérsias, como observam ainda outros autores³.

Apesar da quase universalização do ensino fundamental ⁴ e de uma redução pequena, mas gradativa, das desigualdades educacionais, elas ainda são elevadas e apresentam diferenças acentuadas segundo as regiões, classes sociais e características individuais como gênero e raça, conforme indicam as estatísticas educacionais. Uma pesquisa que busca compreender como as desigualdades escolares se produzem cotidianamente pode mostrar a proporção dos indicadores educacionais no plano do bairro, da escola ou de outros contextos de menor escala e avançar para um outro plano, dos sujeitos sociais, para compreender os processos subjacentes aos chamados "fracassos" e "êxitos" escolares. Neste caso os resultados podem igualmente apoiar as imprecisões do termo fracasso escolar, como também de evasão escolar. A denominação genérica de fracasso escolar encobre processos que não são necessariamente de um aluno que não aprende, que não tem êxito na escola ou está defasado na relação idade/série. Acompanhando, durante um período relativamente longo de tempo, a situação escolar dos filhos de famílias de baixa renda, foi possível constatar alunos que interrompem seus estudos,

³ Como por exemplo: MARTINS, J. de Souza. Exclusão social e a nova desigualdade. São Paulo: Paulus, 1997.

⁴ Segundo dados o IBGE de 2003, 97,2% da população de 7 a 14 anos 82,4% entre 15 e 17 estavam na escola.

durante o ensino fundamental, mesmo quando os resultados são favoráveis nas avaliações. Em alguns casos, mas não sempre, a razão dessa interrupção está relacionada à necessidade do trabalho para auxiliar na sobrevivência familiar ou outra também não relacionada com o desempenho escolar.

Uma análise destas questões levantadas sugere a necessidade de ultrapassar a focalização no chamado fracasso escolar para compreender a escolaridade numa perspectiva que leve em conta os processos que configuram os percursos escolares e, conseqüentemente, a ação dos sujeitos sociais. Com essa preocupação pode-se sair das explicações sobre o atraso escolar fundadas nas "carências" ou das "faltas" das famílias, para incluir as mudanças nas demandas escolares por parte da população e uma atenção sobre as diferenças qualitativas nos investimentos dos sujeitos sociais. É nessa direção que o presente artigo foi elaborado.

Família e escola: um tema com forte apelo social

A problemática que envolve as relações família e escola está sempre presente no cotidiano da escola e vem ganhando igualmente bastante expressão na pesquisa educacional. Pode-se afirmar que ela se tornou um capítulo recorrente em livros que examinam as tendências atuais da produção no campo da Sociologia da Educação e vem se firmando como uma linha de pesquisa importante na pós-graduação. O mesmo assunto tem mobilizado tanto professores quanto autoridades responsáveis por políticas educacionais. A mídia vem insistindo na necessidade de ampliar a relação entre família-escola e uma das justificativas "esta na constatação de um melhor desempenho escolar quando os pais acompanham o trabalho da escola" (Paixão, 2006, p.57).

Nos últimos anos ganhou também maior visibilidade o interesse de órgãos responsáveis por políticas de educação voltadas para a aproximação entre escola e família. Esse apelo faz parte de um movimento mais amplo pautado na ideologia que visa melhorar a rentabilidade escolar tendo os pais como parceiros. Nos EUA desde os anos 80 há uma política destinada a participação dos pais no trabalho da escola. O Banco Mundial também vem apoiando projetos de educação nessa direção. No Brasil, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) e o MEC financiam o Projeto Nordeste (de educação básica) que inclui a busca de participação dos pais e da comunidade (Paixão, 2006, p.63).

O apelo para ampliar a participação da família na escola ganha maior expressão na década de 1990 com campanhas governamentais divulgadas pela mídia em rede nacional. No governo FHC, o MEC instituiu o Dia Nacional da Família na Escola (24 de abril) com o objetivo de que "o engajamento dos pais seja o início de um grande movimento pela melhoria da qualidade na educação" (Paixão, 2006, p.63). Estamos assim diante de uma relação de crescente apelo social e controle regulado pelo Estado, interferência que tem antecedentes históricos, ou seja, não é particularmente nova⁵.

No momento atual, como observa Nogueira (2005) "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". Não há como ignorar a importância de uma pedagogia que articule o projeto da escola com as famílias, mas é necessário

⁵ Para maior compreensão da referência histórica, remeto para o leitor o artigo de Marcus Vinicius da Cunha (1997).

também questionar o forte apelo que tem sido dirigido à população na tarefa de melhoria da qualidade do ensino. Na sua base, tal intervenção não representa, igualmente, a repetição de práticas de transferência de responsabilidade da educação para as famílias? Avançando nos questionamentos que tal política suscita, a retórica de se "trazer os pais para dentro da escola", como observa Carvalho (2004, p.42), é um objetivo quase sempre pensado a partir da lógica escolar, do que ela define como pertinente, desejável. Ainda segundo a autora, "quando se fala na desejável parceria escola-família e se convoca a participação dos pais (termo genérico para pais e mães) na educação, como estratégia de promoção do sucesso escolar", não se consideram as relações de poder, de classe, raça/etnia, gênero e idade, a diversidade de arranjos familiares e as desvantagens materiais e culturais de uma parte considerável das famílias; que estruturam as relações e a divisão de trabalho em casa e na escola.

Nesse leque de observações é possível identificar problemas de ordem conceitual, uma vez que a simples denominação "relação ou aproximação família - escola" engloba um grande número de questões ainda mal definidas. Para Stephen R. Stoer e Pedro Silva (2005, p.13), "trata-se mais de um lema" que se aproxima mais do domínio do desejo do que da "realidade" e nos remete para uma série de questionamentos, entre eles, porque relação e não cooperação, parceria? estamos diante de sinônimos? que diferenças subjazem? A denominação genérica de relação família e escola encobre profundas diferenças sociais, econômicas, culturais como já mostraram as pesquisas na tradição dos estudos de Bourdieu e outras apoiadas em estudos sobre estas relações.

Reconfiguração de uma relação

Retomando Stephen R. Stoer e Pedro Silva (2005, p.13), a relação família e escola mudou no tempo e vêm sofrendo um processo de reconfiguração. É uma relação “mediada por determinações macroestruturais, fruto das pressões que o processo de modernização do país impõe ao sistema educacional e ao mercado de trabalho, e também por fatores de cunho microestrutural, associados à organização da unidade doméstica e ao significado por ela atribuído à escolarização dos filhos” (Romanelli, 2003, p.101).

Nesse sentido, ao tornar como objeto de análise o fracasso e sucesso escolar no contexto da relação família e escola deve-se levar em conta essas transformações, pois estamos diante de noções cujo sentido e conseqüências mudaram no tempo. Historicamente produzidos, esses fenômenos educacionais mantêm estreita relação com as transformações econômicas, políticas e sociais da sociedade e suas exigências em termos de conhecimentos e habilidades que são requisitados no trabalho e demais instâncias da vida social. Se uma formação de nível básico há algumas décadas garantia acesso e boas oportunidades ocupacionais no mercado de trabalho, com as novas exigências educacionais e demandas de qualificação e, ainda, com o aumento do desemprego e da competitividade no mercado de trabalho, essa realidade se transformou significativamente. O ensino médio se tornou decisivo para alguém disputar uma vaga na maioria das ocupações.

Na sociedade contemporânea, essas mudanças produzem novos sentidos para o fracasso e êxito escolar, sobretudo com a difícil inserção dos jovens no mercado de trabalho. Por todas essas questões macro-estruturais e pelas suas

conseqüências sociais e individuais, conforme observam Marchesi e Pérez (2004, p.18), o fracasso escolar não representa um problema somente educacional, ele é também um problema com enormes repercussões individuais e sociais.

A família sofreu igualmente profundas mudanças decorrentes das transformações globais (industrialização, urbanização, ingresso das mulheres no mercado do trabalho), mudanças nos comportamentos do casal (entre outras: ruptura do quadro tradicional provedor/dona de casa, diminuição do número de filhos), transformações nas formas de organização familiar: aumento de divórcios e de famílias monoparentais ⁶, ou ainda recompostas, entre outras formas.

As transformações nas esferas econômicas, sociais, culturais, de valores, de formas de organização que ocorreram na sociedade nas últimas décadas deram margem a uma variedade de arranjos domésticos e de práticas educativas, mas essas mudanças, tal como observam Duru-Bellat e Henriot-Van Zanten (1999), não reduziram as funções educativas da família. Ao contrário, como procuro evidenciar no presente texto, elas se ampliaram e se complexificaram.

Os valores e as práticas de escolarização por parte das famílias são de natureza distinta se considerarmos o momento da história econômica e social de uma sociedade em que a reprodução social era relativamente independente dos diplomas escolares de outro, mais recente, cujo capital dominante é representado pelo capital escolar (Queiroz, 1995, pp.63-65).

Com essas breves considerações acerca das transformações sociais que vêm produzindo novas configurações na relação família e escola, direciono o

⁶ No Brasil, segundo dados IBGE de 2002, 24,9% dos lares eram chefiados por mulheres.

trabalho para o tema central que trata do fracasso e sucesso escolar no contexto destas relações.

Fracasso e sucesso escolar no contexto da relação família e escola: tendências na pesquisa sociológica

Se a problemática entorno da relação família - escola tem na atualidade presença assegurada em algumas instâncias, o interesse pelo tema, tanto nas políticas educacionais quanto na Sociologia, não é novo. O que se pode verificar no contexto atual da pesquisa educacional é uma renovação dos referenciais teórico-metodológicos. A relação família-escola esteve no centro do debate sobre as desigualdades de acesso à educação segundo os grupos sociais, mas sob diferentes óticas disciplinares e teóricas.

O problema do fracasso e do sucesso escolar se popularizou a partir da segunda guerra mundial, com a democratização do ensino (Isambert-Jamati, 1992). Mas é principalmente a partir da década de 60, com a generalização do acesso aos estudos secundários em um certo número de países, que o assunto ganha uma produção teórica importante e de grande repercussão no meio educacional (Leger e Tripier, 1986). O Brasil acompanhou essa tendência de ampliação do acesso à educação básica, inicialmente no ensino fundamental (no período de 1965-1985, a matrícula cresceu 113,8%)⁷ e posteriormente, sobretudo nos últimos anos, no ensino médio.

A partir da expansão do acesso ao ensino, a escola passa a receber um público mais heterogêneo em termos sociais, momento em que os resultados escolares desfavoráveis, revelados, sobretudo pelos filhos das famílias de

⁷ Cf. dados apresentados por Romualdo Portela de Oliveira no artigo Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. In : Educação & Sociedade, vol.28, n.100, 207, p.667.

baixa renda, ganharam maior visibilidade nas estatísticas educacionais e deram origem a inúmeras pesquisas, notadamente do que se convencionou chamar de fracasso escolar. As explicações entorno do assunto marcaram tendências contrastantes. A produção mais voltada para o contexto social, que tem início nos anos 60, vem substituir um modelo de análise com base no determinismo psicogenético das faculdades intelectuais ⁸. Dois conceitos ocuparam lugar central no novo debate sobre o fracasso e o sucesso na escola: o da carência sócio-cultural e o da reprodução social e cultural.

Nos anos 60, mas no Brasil essa influência se estende ainda até meados de 70 do século passado, as análises estiveram dominadas por uma abordagem culturalista que procurava no meio familiar da criança e da família as inferioridades para explicar os insucessos escolares. Na sociologia, surgem os estudos da "cultura de classe baixa" e, na antropologia, as análises da "cultura da pobreza" (Nicolaci da Costa, 1987, p.19). Os alunos não fracassam pela falta de dom ou aptidão, mas pela pobreza do seu meio econômico e cultural que resulta em carência de estimulação perceptiva, sensorial, deficiências afetivas, cognitivas e lingüísticas (Soares, 1989, p.13). Segundo esta orientação, a falta está na família, que por sua situação de pobreza, não proporciona estímulos suficientes e adequados ao desenvolvimento escolar. Apoiados em resultados de pesquisas, vários trabalhos vão mostrar a oposição em termos de traços culturais, atitudes e sistema de valores entre as diferentes classes sociais.

"Existiria, assim, uma oposição entre o racionalismo ascético, o voluntarismo, o espírito de competição e o esforço peculiares das classes altas e a passividade, o fatalismo, até mesmo a irresponsabilidade dos

⁸ Não tenho a intenção de ampliar aqui esta discussão já bastante analisada por vários autores. Para um aprofundamento do assunto, ver Patto (1990) e Forquin (1995).

membros das classes baixas: em última análise, esses traços culturais ou "traços de mentalidade" característicos é que seriam responsáveis pela ausência de motivação em relação à educação e pela estagnação social destes últimos" (Forquin, 1995, p.38).

Os efeitos das abordagens culturalistas foram, entre outros, o de reforçar uma visão estereotipada da cultura e do modo de socialização familiar nos meios populares e ainda, o de mascarar as razões de ordem estrutural responsáveis pela desigualdade social, como mostraram inúmeras análises críticas sobre o assunto. A ruptura com essa visão ambientalista vai acontecer no final dos anos 60, com o abalo do funcionalismo, paradigma então dominante que marcou profundamente o pensamento sociológico e as análises no campo da Sociologia da Educação da fase anterior (1945-65)⁹. Conforme Dandurand e Olivier, os trabalhos que têm início nos anos 70 ¹⁰ "têm em comum a particularidade de definir a educação como local de exercício do poder a serviço de grupos sociais, os mesmos que dominam no conjunto da sociedade" (1991, p.128). Nessa linha de pensamento podemos destacar a grande influência que exerceram no Brasil as teorias da reprodução cultural e de filiação marxista. Entre outros, os sociólogos franceses Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, e os americanos Bowles e Gintis, com abordagens diferentes embora com frequência denominados teóricos da reprodução¹¹, produziram uma análise crítica sobre o funcionamento da escola e seu papel na reprodução das

⁹ Fase que, segundo Dandurand e Olivier (1991), corresponde à institucionalização da Sociologia da Educação como campo de pesquisa.

¹⁰ Sobre a emergência e o contexto histórico desse novo momento, ver Dandurand e Olivier (1991) e também Nogueira (1990).

¹¹ Para melhor esclarecimento citamos Dandurand e Olivier (1991, p.137), segundo os quais se pode distinguir, no quadro das teorias da reprodução, duas tendências: "a mais 'economicista', representada por Bowles e Gintis, mas também, até certo ponto, por Althusser, Boudelot e Establet, Poulantzas; e a mais 'culturalista', representada por Bourdieu".

desigualdades sociais e escolares. Este debate teve importantes contribuições para a compreensão das desigualdades sociais, entre elas a de ter permitido desmistificar a pretensa neutralidade da escola sobre os resultados escolares na medida em que deslocou o debate, apoiado nas características individuais (dom, aptidões) e da carência cultural, fortemente presentes nos programas de educação compensatória, para uma visão mais crítica da relação educação e sociedade ¹².

Em síntese, diferente de uma tendência que responsabilizava o indivíduo e sua família pelo fracasso escolar - com grande repercussão no meio educacional, sobretudo nos anos 60 e até meados de 70 do século passado - emerge na Sociologia outra mais crítica que contribuiu para desvendar os mecanismos de produção e reprodução das desigualdades educacionais nas sociedades capitalistas, o que representou uma verdadeira ruptura em relação à corrente anterior uma vez que forneceu evidências para a explicação do fracasso escolar nas classes populares não em termos de carências mas de relações de classe (Leger e Tripier, 1986, p.35).

No Brasil, as maiores repercussões nessa dimensão das relações família-escola estão ligadas às teorias de orientação conflitualista, em especial aquelas de Pierre Bourdieu. As teses deste sociólogo e equipe, representaram uma base teórica importante sobre as desigualdades escolares apoiadas na forte correlação entre a posição que os indivíduos ocupam na hierarquia social e o peso dos respectivos capitais (social, econômico, cultural) herdados de suas famílias, ou ainda, o papel estratégico do capital cultural no processo de escolarização. As oportunidades diante da escola são desigualmente

¹² Não vou me ater aqui à história da disciplina, trabalho já realizado por diversos autores. Para citar alguns, remeto o leitor para as fontes aqui citadas de Dandurand e Olivier (1991); Duru-Bellat e Van Zanten (1999), e no Brasil, a coletânea de artigos presentes na revista *Em Aberto* do INEP, ano 9, nº 46, 1990, e no *Caderno Cedes* nº 27, de 1992.

distribuídas tanto pelos recursos materiais, culturais e simbólicos que as famílias podem mobilizar em termos escolares, quanto pelo grau de familiaridade e de informações de que dispõem sobre o sistema de ensino e seu funcionamento. Essa tese amplamente demonstrada para explicar como a sociedade se perpetua, continua sendo confirmada pelas pesquisas contemporâneas sobre a maior probabilidade de fracasso escolar quando os alunos são originários de famílias de baixa renda e capital cultural.

No entanto, as análises nessa direção não foram isentas de lacunas, conforme vários autores têm apontado, especialmente sobre o caráter determinista das relações sociais e das funções sociais da escola, ou ainda pelas lacunas deixadas pela redução da família e do aluno à origem social e pela focalização na correspondência entre os modos de socialização familiar e as exigências da escola. Outro limite da utilização da obra de Bourdieu é quando se analisam questões mais singulares uma vez que se trata de uma perspectiva que teve como foco a escala macrossociológica. (Nogueira, M.A. e Nogueira, Claudio M. M., 2004 :113-14)).

Nas últimas décadas presenciamos a passagem das análises apoiadas nas grandes determinações estruturais para uma renovação dos estudos sociológicos com a atenção voltada para os processos sociais nas escolas, nas salas de aula, nas relações entre a escola e a família e uma revalorização dos estudos microssociais. Pesquisas mais diretamente voltadas para as relações família-escola (no Brasil e no exterior) permitiram mostrar de forma mais finas os significados e os efeitos das práticas familiares na escolarização dos filhos em diferentes classes e variações entre estratos sociais. No interior de um contexto que continua desigual, como observou Queiroz (1995, p.28), os estudos se voltam para o aprofundamento dos mecanismos complexos que nas

práticas do funcionamento da escola, das famílias e dos alunos são produtoras de bons e maus resultados escolares, passando assim de uma *sociologia das desigualdades de chances* para uma *sociologia das formas concretas de desigualdade*.

Esse deslocamento do olhar sociológico não significou uma redução das exigências teóricas que marcaram a produção científica da fase anterior, ao contrário, vem reafirmando a sempre necessária articulação entre a realidade microssocial e as dimensões mais globais da sociedade, evitando assim os riscos a que podem levar as explicações reducionistas centradas unicamente na escola ou na família.

Várias pesquisas vêm evidenciando que apesar da forte correlação estatística existente entre esses indicadores sociais e os destinos escolares, os resultados são também associados a outras mediações. Essa tendência de renovação do campo que começa a ganhar maior importância sobretudo a partir de 1980, não significa o abandono das questões estruturais da sociedade e das teses de Pierre Bourdieu sobre a reprodução social, mas como observou Lahire (2002), o prolongamento dessa valiosa herança sociológica. Assim, se a relação entre origem social e escolarização constitui ainda hoje uma questão social importante e problema central de pesquisa, os termos em que ela é proposta atualmente já não são os mesmos (Paixão e Zago, 2007). A preocupação é com a articulação das dimensões macro e microssocial o que significa considerar o modo como a sociedade se estrutura e também suas transformações.

Processos de escolarização nos meios populares

Sobre a escolarização nesses meios sociais não faltam explicações apoiadas nas características escolares desfavoráveis, entre outras: historia escolar problemática, com reprovações, muitas vezes sucessivas, acompanhadas de interrupções dos estudos, defasagem na relação idade-série. No meio escolar, como revelam pesquisas tanto no Brasil como exterior, esses indicadores são freqüentemente acompanhados de interpretações negativas, como desinteresse dos pais ou não acompanhamento nos estudos dos filhos. Em uma pesquisa sobre o "perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam", pode-se verificar o peso atribuído às famílias quando o assunto é desempenho dos alunos. Do total de cinco mil professores de educação básica de escolas públicas e privadas de 27 unidades da federação que responderam o questionário, 78,3% atribuíram o acompanhamento e apoio familiar como o fator que mais influencia a aprendizagem, bem abaixo da competência do professor (31,9%), da relação professor-aluno (53,9%), da infra-estrutura, do equipamento e das condições físicas da escola (14,7%), do nível sócio-econômico e social da família (7,1%) e da gestão da escola (9,7%) (Paixão, 2006, p.60).

Tudo parece indicar a permanência das interpretações sobre o fracasso escolar fundadas na suposta omissão dos pais pela escolarização dos filhos. Nos meios populares, conforme observa Van-Zanten (2001, p.151), a divisão do trabalho educativo desencadeia problemas nas relações família e escola, mas é especialmente a avaliação do modo familiar de socialização que assume uma importância tal que impede de considerar essas famílias como verdadeiros atores do processo educativo.

Diferentemente da polarização em um fator dominante, conforme resultados da pesquisa acima, o conjunto dos trabalhos analisados concorda

que são múltiplas as razões que produzem o fracasso e o êxito escolar, tanto no sentido das dimensões macroestruturais quanto das influências singulares do contexto familiar ¹³. Esta constatação entre outras questões aqui explicitadas reforçam a pertinência da renovação teórico-metodológica na compreensão da escolarização nos meios populares.

Esse trabalho se posiciona claramente no que considera "o mito" da falta de participação dos pais dos meios populares na escolarização dos filhos. Considera também que não se pode compreender a relação dos meios populares com a escola com um referencial unicamente apoiado nos desencontros ou dissonâncias desses meios sociais com a cultura escolar. Nesse sentido é apropriada à observação de Charlot e Rochex (1996, p.146) sobre a necessidade de não se estabelecer julgamento da relação escola-família a partir somente das formas visíveis que reconhecem a escola, mas trabalhar para elucidar a diversidade de processos que dão forma e conteúdo nos diferentes meios sociais e constelações familiares.

Os resultados de pesquisas com famílias realizadas no Brasil e no exterior têm permitido dar visibilidade tanto aos valores atribuídos à escola como as práticas familiares de escolarização, em diferentes segmentos sociais. Em relação aos meios populares é recorrente a afirmação da demanda pelo prolongamento escolar. Reforçando a observação anterior sobre o fenômeno da reconfiguração família e escola, os valores e as práticas de escolarização são de natureza distinta se considerarmos o momento da história econômica e social de uma sociedade em que a reprodução social era relativamente

¹³ Ver ainda sobre esta questão MARCHESI, A. e GIL, C.H. (orgs.). Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.

independente dos diplomas escolares de outro, mais recente, cujo capital dominante é representado pelo capital escolar (Queiroz, 1995, p.63).

As análises sociológicas desse novo lugar da escola para as famílias na sociedade contemporânea, não foram isentas de controvérsias. Conforme as tendências analisadas por Van Zanten (1996), no que concerne à produção francesa, três eixos principais de análise são observados: 1) as que vão dar ênfase às estratégias utilitárias de rentabilidade econômica: a escola representa um certo tipo de mercado através do qual seus usuários, ou consumidores, procuram "rentabilizar" as chances escolares (através do diploma, do prestígio social, etc.) e adaptá-las às suas necessidades¹⁴; 2) as análises em termos de mobilização, diferente da estritamente utilitarista pela importância dada à dimensão simbólica, subjetiva e em certos casos, coletiva, mas que repousa também sobre o postulado do investimento consciente dos atores; 3) uma terceira tendência voltada para a escola como espaço de socialização e de estratégias de identidade.

Conforme observações da mesma autora, as teorias utilitaristas tiveram um papel importante na compreensão da relação família - escola, pois permitiram observar de um lado, as transformações das aspirações parentais nas duas últimas décadas e de outro, chamaram a atenção, ao lado da condição social e origem sócio-profissional dos pais, para outras dimensões: o local de habitação e integração social, as práticas de sociabilidade familiar, a trajetória profissional e social dos pais, entre outras. Observa ainda que o problema deixado pelas análises utilitaristas deve-se ao fato de que elas postulam "uma homologia entre o projeto escolar das famílias e o projeto de mobilidade

¹⁴ Uma referência importante dentro desta abordagem é o livro de BALLION, R. *Les consommateurs d'école*. Paris: Stock, 1982.

social" (Van Zanten, 1996, p.130). Com esta crítica, procura mostrar que o projeto escolar não se reduz à reprodução ou à mobilidade social. A mobilização para maximizar as chances escolares não esgota o sentido das práticas adotadas pelos pais. O interesse pelo sucesso escolar não exclui a atenção dos mesmos pela transmissão, familiar e escolar, de valores e de um modo de socialização que inclui disciplina, desenvolvimento social e moral de seus membros (ibid.).

Pesquisas que realizei sobre escolarização nos meios populares permitem apoiar as críticas da autora citada sobre as análises utilitaristas de reprodução e mobilidade social como definidoras da relação da família com a escola. Nas entrevistas, tanto com os pais quanto com os jovens do ensino médio e superior de camadas populares, está sempre presente a afirmação da importância da escolarização prolongada para responder as demandas do mercado do trabalho mesmo que estes não ignorem que um diploma de ensino médio e mesmo superior não representa a garantia de superação de suas condições econômicas e sociais. Mas nesses meios sociais, a relação com a escola não se define unicamente pelo seu caráter instrumental, de obtenção de diploma e de conhecimentos escolares. Ela representa igualmente um espaço de socialização, de identidade e reconhecimento social. É neste sentido que considero oportuna a observação de Queiroz (1995) quando diz que é necessário renunciar a dotar as famílias de "uma consciência propriamente escolar" e procurar antes "a maneira pela qual a experiência escolar é interpretada e tem sentido em uma experiência social global".

Nos meios populares quando os pais falam da escola que frequentam seus filhos, vamos encontrar depoimentos os mais variados, mas com frequência não deixam de estabelecer comparações entre a escola do passado e a escola do

presente. Da primeira geralmente enaltecem a definição de normas e regras claras, a organização, disciplina e princípios apoiados no respeito frente as relações hierárquicas entre professores e alunos. Embora a escola do presente seja valorizada e reconhecida como imprescindível para que possam obter as credenciais exigidas pela sociedade, não escondem a preocupação que ela representa para a integridade física e moral dos filhos. Assim sendo, o motivo da inquietação não é unicamente relacionado ao futuro do filho, ele é também quanto ao seu presente.

Estas e outras questões direcionadas para o valor social da escola são também exploradas nos estudos voltados para o aprofundamento das diferenças que caracterizam as relações escola e família em diferentes grupos sociais e, em especial, nas camadas médias e populares. As variações em torno das condições econômicas, sociais e culturais definem estratégias e resultados de escolarização que não são da mesma natureza, seja na relação entre grupos social e culturalmente distintos, seja no interior de um grupo caracterizado por uma certa homogeneidade social. Desse modo, não podemos tratar as famílias em blocos monolíticos. Compreender a formação dos processos escolares mediante uma análise mais fina da realidade, pressupõe o abandono de concepções universalistas que tomam as famílias como um conjunto indiferenciado e nos obriga a pensar em pais e alunos datados, contextualizados.

Para aprofundar essas relações complexas entre meio social e escolaridade, torna-se então necessário ir além das análises fundadas unicamente nas variáveis clássicas da sociologia, tais como a renda, ocupação e escolaridade dos pais. A família, por intermédio de suas ações materiais e simbólicas, tem um papel importante na vida escolar dos filhos que não pode

ser desconsiderado. Trata-se de uma influência que resulta em ações muitas vezes sutis, nem sempre conscientes e intencionalmente dirigidas. Ou ainda conforme observa Lahire, as disposições capazes de produzir certo tipo de carreira escolar não são necessariamente colocadas em prática pelas famílias de forma consciente e intencional. Isto não quer dizer que elas não vão exercer uma influência favorável em termos escolares, pois "através de uma presença constante, um apoio moral ou afetivo estável a todo instante, a família pode acompanhar a escolaridade da criança de alguma forma (...). Neste caso, a intervenção positiva das famílias, do ponto de vista das práticas escolares, não está voltada essencialmente ao domínio escolar, mas a domínios periféricos" (Lahire, 1997, p.26). No ambiente doméstico, como observa o autor, "as combinações entre as dimensões moral, cultural, econômica, política, religiosa podem ser múltiplas". Em síntese, êxito e fracasso escolar fazem parte de um processo complexo, onde interagem fatores heterogêneos.

O que não parece ser sempre evidente é como estas combinações podem definir configurações sociais suscetíveis de influenciar os resultados escolares. Do estudo de Lahire podemos destacar aspectos simbólicos e estratégias dos pais importantes para entender como em algumas famílias, em detrimento de outras, os filhos obtêm resultados favoráveis nos estudos apesar das suas condições econômicas desfavoráveis. No entanto, é preciso levar em conta, conforme observa Romanelli (s.d., p.2) que "determinar os fatores responsáveis por tal postura não é tarefa simples, já que pais e filhos convivem em uma rede de relações sociais ampla, além dos limites da família e da escola, que contribui de modo decisivo para que assumam determinadas posturas e condutas face à escola". Observa que as duas instituições são

inegavelmente importantes embora não sejam as únicas incumbidas do processo de transmissão cultural.

As observações do autor corroboram resultados de outras pesquisas. Os dados que obtive com famílias em um bairro da periferia urbana e com jovens universitários, permitem observar a influência de "outros sociais" sobre os comportamentos adotados pelos alunos e, portanto, não são unicamente resultado das influências do ambiente doméstico. Em situações em que as condições econômicas são altamente desfavoráveis à escolarização, pode-se identificar um relativo êxito no ensino fundamental e médio, materializado durante todo o ciclo ou a partir de um determinado momento do percurso escolar. As práticas familiares como de acompanhamento nas atividades escolares dos filhos, mas também transmissão de valores, o apoio sistemático de outros membros da família ou fora desta, como um professor, que encorajam o estudante; a demanda escolar relacionada à atividade profissional e conquistas de ascensão no local de trabalho; o tipo de trajetória social familiar; os resultados escolares, entre outras situações, podem produzir disposições favoráveis na definição de percursos singulares com características nitidamente distintas das de colegas da mesma idade e origem social. Pesquisas sobre trajetórias escolares de estudantes universitários de origem popular fornecem evidências na direção desses resultados (Zago, 2007).

Diante deste quadro, é importante reafirmar o peso importante das condições econômicas culturais e sociais na definição dos resultados e futuro escolar, porém, conforme já foi observado, esta relação não se dá de forma mecânica ou determinista. As difíceis condições de sobrevivência face à baixa renda e capital cultural, não são evidentemente elementos favoráveis à

frequência escolar e à construção de um percurso escolar, mas estes dados tomados isoladamente não fornecem evidências suficientes para explicar as situações de sucesso ou fracasso escolar.

Acompanhando as trajetórias escolares, fica evidente a necessidade de considerar também o papel do aluno como parte ativa do seu próprio percurso e das relações que ele estabelece com outras instâncias de socialização, seja no bairro, no ambiente de trabalho entre outras formas de interações sociais e mediações além das estritamente escolares. Se a mobilização familiar, mesmo sendo de difícil interpretação, tem um papel importante no futuro escolar dos filhos, as relações e disposições que estes estabelecem com a escola e com saber (Charlot, 2000) não podem ser ignoradas. Segundo Terrail (1990), para compreender a transformação de filhos de operários em intelectuais, situação que denominou de «histórias de trânsfugas»¹⁵, é preciso levar em conta os tipos de relações dos pais com a trajetória escolar do filho e os investimentos do filho na sua própria escolarização. Quanto à autodeterminação dos filhos, afirma que, mesmo em caso de mobilidade social, o sucesso escolar na classe operária supõe que o desejo dos pais seja fortemente interiorizado pelo filho. Em outras palavras, a mobilização familiar não tem um efeito mecânico, podendo mesmo fragilizar os resultados escolares, notadamente quando se trata de controle repressivo sobre o trabalho escolar (Terrail, 1997). No centro desta questão encontra-se o peso relativo da transmissão da herança cultural e o papel do herdeiro nesse processo.

As explicações sobre as influências dos pais no fracasso e no êxito escolar são, portanto, complexas e não dependem unicamente das mediações

¹⁵ J.P. Terrail estudou os determinantes das trajetórias de sucesso escolar de intelectuais de origem operária, entre eles, estudantes universitários e profissionais com ensino superior (Terrail, 1990).

restritas ao âmbito familiar ou às figuras parentais. Em outros termos, não basta ter pais detentores de um forte capital econômico e cultural para que o filho tenha sucesso nos estudos, do mesmo modo que a ausência desses capitais não determina necessariamente o fracasso escolar. O problema não se coloca então somente na presença ou ausência do capital cultural, mas no modo de transmissão desse capital. Em outros termos, "por um lado, é útil incorporar o conceito de capital cultural da família, baseado sobretudo na linguagem, na formação, nas possibilidades culturais e profissionais e nos vínculos sociais para analisar as relações entre o ambiente familiar e o ambiente escolar. Mas por outro, é necessário analisar como se transmite esse capital cultural". (Marchesi & Pèrez, 2004, p.24).

Considerações finais

Como foi observado inicialmente, o propósito deste trabalho não foi dar conta da amplitude que o tema geral contempla, mas problematizar o que na linguagem corrente se convencionou chamar de relação família-escola assim como de fracasso e sucesso escolar. O conjunto dos trabalhos analisados concorda que são múltiplas as razões que produzem o fracasso e o êxito escolar, tanto no sentido das dimensões mais globais ou macroestruturais, quanto das influências do contexto familiar. Tratam-se portanto de questões que fazem parte de um processo onde interagem fenômenos heterogêneos. Um dos propósitos da pesquisa contemporânea na Sociologia da Educação é justamente poder avançar na compreensão dos resultados escolares sem cair nos determinismos sejam eles sociológicos ou psicológicos. A produção no

campo tem possibilitado avanços importantes nos estudos destas relações e suas reconfigurações historicamente produzidas como, também, desmistificar explicações fundadas nas faltas "de interesse ou de participação dos pais na escolaridade dos filhos" ou das "carências da cultura de origem", entre outras que reforçam as desigualdades entre grupos sociais. Indicam também que há um campo fértil de pesquisa no sentido de aprofundar a compreensão dessas relações entre as duas instituições.

Referências bibliográficas

CHARLOT, B. Da relação com o saber. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B.; ROCHEX, J. Y. L'enfant-élève: dynamiques familiales et expérience scolaire. *Lien Social et Politiques - RIAC*, Montreal, n. 35, p. 137-1512, 1996.

CARVALHO, M.E.P. de. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. *Revista Brasileira de Educação*, n.25, Rio de Janeiro, p. 94-104, jan./fev./mar.abr. 2004

CUNHA, M.V. da. A desqualificação da família para educar. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.102, p. 46-64, nov. 1997.

DANDURAND, P.; OLIVIER, E. Os paradigmas perdidos : ensaio sobre a sociologia da educação e seu objeto. In: *Teoria e Educação* Nº 3, 1991.

DURU-BELLAT, M., VAN ZANTEN, A. *Sociologie de l'école*. 2.ed. Paris: Armand Colin, 1999.

- FERRARO, A.R. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In MARCHESE, A. e GIL, C.H. (orgs.). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FORQUIN, J. C. (org.) *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ISAMBERT-JAMATI, V. Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social". In: HUMBERT, P. *L'échec à l'école: échec de l'école?*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1992. p.27-42.
- LEGER, A. e TRIPIER, M. *Fuir ou construire l'école populaire?* Paris: Méridiens Klincksieck, 1986.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares - As razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- LAHIRE, B. *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes: PUR, 2008.
- LAHIRE, B. Reprodução ou prolongamentos críticos? In *Educação e Sociedade*, n.78, abril 2002, pp. 37-55.
- MARCHESE, A. e PEREZ, E.M. A compreensão do fracasso escolar. In MARCHESE, A. e GIL, C.H. (orgs.). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- NICOLACI-DA-COSTA, A.M. *Sujeito e cotidiano: um estudo da dimensão psicológica do social*. Rio de Janeiro: Campus, 1987.
- NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.) *Família e escola. Trajetórias de escolarização em camadas populares e médias*. Petrópolis: Vozes, 2.ed. 2003.

NOGUEIRA, M.A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt14/gt14214int.rtf>, 2005.

NOGUEIRA, M. A. "A sociologia da Educação do final dos anos 60 / início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução". Em *Aberto*, n. 46, abr. /jun. 1990, p.49-58.

NOGUEIRA, M. A. & NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PATTO, M. H. de S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PAIXÃO, L. P. e ZAGO, N. Introdução. In PAIXÃO, L. P. e ZAGO, N. (org.) *Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2007.

PAIXÃO, L. P. Compreendendo a escola na perspectiva das famílias. In: *Educação, diferenças e desigualdades*. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

QUEIROZ, J. M. de. *L'école et ses sociologies*. Paris: Nathan, 1995.

ROMANELLI, G. Projetos de escolarização dos filhos e estilos de vida de famílias das camadas médias. 13 f. Trabalho apresentado no GT de Sociologia da Educação da ANPED. 1995.

ROMANELLI, G. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos. O estudante trabalhador. In: NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G. e ZAGO, N. (Org.) *Família e escola. Trajetórias de escolarização em camadas populares e médias*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ROMANELLI, G. Escola e família de classes populares: notas para discussão. Texto datilografado, s.d., 12 p.

SILVA N. do V. "Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil". In HASENBALG C. & SILVA N. do V. (eds.) *Origens e destino: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro, Topbooks, 2003, pp. 105-133.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1989.

STOER, S. R.; SILVA, P. (orgs.) *Escola-Família. Uma relação em processo de configuração*. Porto: Porto Editora, 2005.

TERRAIL, J.P. *Destins ouvriers: la fin d'une classe?* Paris: PUF, 1990.

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

VAN ZANTEN, A. *Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école: une relecture critique des analyses sociologiques*. *Lien Social et Politiques - RIAC*, Montreal, n. 35, p. 125-135, 1996.

VAN ZANTEN, A. *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieu*. Paris: PUF, 2001.

ZAGO, N. *Processos de escolarização nos meios populares - As contradições da obrigatoriedade escolar*. In: NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G. e ZAGO, N. (Org.) *Família e escola. Trajetórias de escolarização em camadas populares e médias*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ZAGO, N. *Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares*. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 32, p. 226-237, 2006.

ZAGO, N. *Prolongamento da escolarização nos meios populares e as novas formas de desigualdades educacionais*. In: PAIXÃO, L. P. e ZAGO, N. (Org.) *Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2007.