

2

A família e a escola: conhecendo os elementos que compõem a relação

[...] e o detalhe (.) ↑antes do da prova oral eu encontrei com ela no corredor ela é minha aluna >eu falei assim< “não te esquece que você tem prova oral na aula de inglês” ou seja aí ela “não prova oral hoje?!” (.) e aí dá tempo dela [...] [articular tudo] com a mãe e falar “não eu não sabia- não ela falou que era prova escrita” ↑eu (.) falei pra ela que ela ia perder a prova oral e >o colégio ia fazer< uma prova escrita >eu falei< eu não sou maluca [...]

Lidia, nome fictício de uma professora participante desta pesquisa

Neste capítulo, sob o viés de estudos no âmbito da Sociologia, da Psicologia e da Educação, apresento transformações sociais pelas quais a instituição família passou ao longo da história. Em seguida, abordo o elo entre a família e o sistema escolar. Para isso, discorro sobre o estabelecimento do vínculo segundo a legislação brasileira. Em seguida, revisito as responsabilidades da família na criação dos filhos e as funções da escola na educação dos alunos. Por fim, discuto a relevância do vínculo e as dificuldades na relação. Alicerçada nas informações que forneço neste capítulo, tenciono auxiliar na compreensão de características das famílias de elite do século XXI e das escolas da rede de ensino privada onde seus filhos estudam. Acredito que, assim, eu possa fornecer subsídios para a reflexão sobre a relação família-escola no contexto da avaliação da aprendizagem, temática que abordo neste trabalho.

2.1.

A instituição social família: conceito e transformações

Fundamentadas em Petzold (1996), Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 101) esclarecem que há diversos modos de entender o conceito de família, estando suas noções tradicionais apoiadas em diferentes critérios como “restrições jurídicas e legais, aproximações genealógicas, perspectiva biológica de laços sanguíneos e compartilhamento de uma casa com crianças”. No que diz respeito aos conceitos jurídicos e legais, cito como exemplo a Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 2016), que, no artigo 226, compreende a família como base da

sociedade, e, no § 4º (quarto parágrafo), reconhece “[...] como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes (BRASIL, 1988). A partir dos diversos modos de se compreender o conceito de família, inúmeras noções sobre a instituição social surgem de acordo com o momento histórico de cada época. Por sua vez, cada ocasião histórica traz consigo mudanças sociais que refletem interesses políticos e econômicos, como a necessidade de manutenção de mão de obra produtiva, a exigência de especialização por meio da escolarização e, atualmente, a inevitabilidade de a mulher assumir o papel de provedora da família na esfera afetiva e econômica (BERTHOUD, 2003).

As mudanças afetam os arranjos familiares e, conseqüentemente, os papéis sociais de seus integrantes. Nesse sentido, Pavani (2014, p. 26) argumenta que a evolução histórica da família está pautada na “constante definição e redefinição dos papéis de pai e mãe, protagonistas da dinâmica familiar”. Então, podemos dizer que a família reflete o dinamismo das relações sociais (SANTANA *et. al.* 2013), pois é por elas construída. Vale lembrar que as interações sociais dentro do próprio núcleo familiar não são estáticas, já que sofrem a influência de questões financeiras, históricas e culturais (DUBAR, 2005).

Consoante Picanço (2012), no direito romano clássico, a família natural era aquela cujo agrupamento estava ancorado no casamento e no vínculo de sangue, sendo constituída pelos cônjuges e seus filhos. Nesse tempo, havia o predomínio de uma estrutura familiar patriarcal na qual as pessoas estavam sob a autoridade de um mesmo chefe. Na Idade Média, tal estrutura deu lugar às ligações realizadas por meio de vínculos matrimoniais, com a formação de novas famílias cuja descendência gerada passava a ter duas famílias, a paterna e a materna. Posteriormente, outras mudanças originaram as famílias com configurações similares as que conhecemos atualmente. As configurações dizem respeito tanto ao tamanho da prole quanto às modalidades de arranjo: monoparental, multiparental, homoafetiva, reconstituída, etc. Dentre tais mudanças, estão a Revolução Francesa, com a qual vieram os casamentos laicos no Ocidente, e a Revolução Industrial, que intensificou os movimentos migratórios para as cidades onde estavam instalados os complexos industriais.

As transformações políticas, econômicas e culturais ocorridas em virtude da Revolução Industrial e, mais recentemente, do processo de globalização, continuaram influenciando os arranjos familiares e suscitando discussões sobre a

definição de família, trazendo à tona (pré-)conceitos estabelecidos ao longo da história. Desse modo, tornou-se visível a questão da diversidade sexual e das identidades de gênero, cujas fronteiras são cada vez mais fluidas (DE CICCIO e VARGAS, 2016). Sarti (2007) destaca outros fatores que inauguraram uma fase de modificações na família contemporânea, tais como a pílula anticoncepcional nos anos 60, as tecnologias de reprodução artificial na década de 80 e os testes de DNA para comprovar a paternidade e reivindicar que o homem cumpra o seu papel de pai.

No presente trabalho, ao utilizar o termo “família” e “pais” refiro-me (e incluo) mães e pais bem como qualquer outro responsável pela guarda legal da criança ou adolescente, independentemente de questões de gênero e de arranjos de membros da instituição social família. Entendo também que o modelo de família propriamente dito, qualquer que seja ele, não é o elemento determinante para que uma relação família-escola seja harmoniosa ou conflituosa.

Ancorada em estudos que versam sobre a família como instituição social e suas transformações, Nogueira (2006) discorre sobre os efeitos das modificações na relação da família com outras instituições sociais como a escola. De acordo com a autora (NOGUEIRA, 2006, p. 159), no que diz respeito às famílias ocidentais, uma série de fatores econômicos – dentre os quais se incluem, “a proibição do trabalho infantil, a extensão dos períodos de escolaridade obrigatória e a criação dos sistemas de seguridade social” – permitiu que a prole se tornassem cada vez mais objeto de afeto e de cuidados, o que alterou significativamente o lugar que os filhos ocupam hoje na família. Apoiada em Saraceno, (1997, p. 122), que argumenta que a criança passa de “elo da cadeia geracional” a “centro da afetividade familiar”, Nogueira (2006, p. 159) indica que a criança “vem ao mundo para satisfazer necessidades afetivas e relacionais dos pais”.

Com a redefinição do lugar ocupado pelos filhos surge um processo de democratização nas relações internas à família. Então, cada vez menos a posição e o poder de cada membro da família estará fundamentado por aspectos como sexo e idade. Consequentemente, a subordinação da mulher ao homem e dos mais novos aos mais velhos começa a desaparecer. Utilizando as palavras de Singly (1996, p.113), Nogueira (2006, p. 160) chama a atenção para o fato de que, na família contemporânea, a noção de respeito muda de sentido e passa a marcar o direito do indivíduo, seja ele pequeno ou grande, de ser considerado uma pessoa,

possuidor de desejos e de potencialidades. Surge, assim, no lugar da família distante e autoritária, uma família que “valoriza o indivíduo, sua vida privada e suas opções” (NOGUEIRA, 2006, p. 160), ou seja, a família “igualitária” (FIGUEIRA, 1986 *apud* NOGUEIRA, 2006 p. 160).

Diante dessa realidade, emergem valores que defendem não só a individualidade mas também a relação entre pais e filhos pautada na comunicação e no diálogo. Em tal modelo de família, “os pais tornam-se provedores de bem-estar psicológico para os filhos” e os filhos “funcionam como um espelho em que os pais vêm refletidos os acertos e erros de suas concepções e práticas educativas” (NOGUEIRA, 2006, p. 161). Por conseguinte, a família toma para si o compromisso de garantir o sucesso dos filhos, principalmente, conforme sugere Nogueira (2006), no que tange ao sistema escolar. Apoiando-se em Bonamino (2010), Diniz (2017) argumenta que essa valorização da escolaridade originou-se do desejo de as famílias ampliarem “suas inserções em postos mais altos e mais valorizados na escala socioeconômica” da sociedade moderna. Sendo tais inserções realizadas por meio de títulos escolares, “a escolarização de mais longa duração e os estudos de mais alto valor social passam a ser estratégias das famílias, principalmente das famílias de classe média,” para garantir o almejado sucesso dos filhos (DINIZ, 2017, p. 34).

Mediante as transformações na sociedade ao longo do tempo, a relação família-escola é ampliada por meio da criação de novos espaços de participação da família no cenário escolar e assegurada por políticas de incentivo à cooperação na forma de leis, como veremos adiante.

2.2.

O envolvimento família- escola: presença na legislação

Em seus estudos sobre a relação família-escola na atual legislação educacional brasileira (1988-2014), Resende e Silva (2016) dissertam sobre a profundidade e complexidade do envolvimento dos pais na vida da escola, a partir de uma pesquisa documental baseada nos trabalhos de Silva (2003;2007) e Lima (2002). Como veremos adiante, a relação e, conseqüentemente, o envolvimento estabelecidos formalmente no ato de matrícula abrangem as formas de comunicação e os tipos de interação das quais as instituições participam.

Para iniciar sua discussão sobre o vínculo família-escola, Resende e Silva (2016) recorrem a conceitos de vertentes e dimensões de atuação segundo Silva (2003, 2007). O autor (SILVA, 2003, 2007) distingue “na relação família-escola, duas vertentes – a escola e o lar – e duas dimensões de atuação – a individual e a coletiva” (RESENDE e SILVA, 2016, p. 34). A vertente escola inclui atividades como reuniões, conversas, participação em eventos e em órgãos de gestão, dentre outras, das quais os pais participam na instituição de ensino. Já a vertente lar contempla ações relacionadas à escola e que são realizadas em casa pelo aluno e/ou por seus responsáveis, como os deveres de casa, apoios, etc. No que diz respeito à dimensão de atuação individual, a mesma está associada às atividades cumpridas por cada responsável pelo aluno, por cada educador escolar ou pelo próprio aluno no contexto da relação família-escola. Finalmente, a dimensão coletiva refere-se à atuação realizada em grupo no âmbito da referida relação, como a participação dos pais e dos alunos em associações ou na gestão da escola.

Na relação família-escola está contemplado o envolvimento das instituições a partir da comunicação estabelecida pelo aluno, que é “compreendido como, ao mesmo tempo, mensageiro e mensagem (“go-between”) entre as duas instâncias” (RESENDE e SILVA, 2016, p.34). Afinal, a família também é informada sobre o que acontece na escola por meio do que ouve do aluno. No meio cotidiano escolar, percebo que as informações que chegam até os pais pelos discentes são muitas vezes alteradas, ou melhor, distorcidas, por eles próprios, isto é, pelos alunos, para atender a seus interesses. A distorção de informações causa conflitos, que são agravados por uma atitude de super proteção dos pais.

Pautadas em Lima (2002), Resende e Silva (2016) propõe quatro níveis de envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos. O primeiro nível é o que se estabelece no momento em que a família efetua a matrícula do filho na escola. Tal nível apresenta um caráter compulsório, previsto em lei, conforme o Artigo 6º da LDB (modificado pela Lei no 12.796/2013): “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 2013). O dever da matrícula também está contemplado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): “Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (ECA, 2017, p. 47, Artigo 55).

No que tange à atuação da família quanto à escolarização dos filhos, Silva (2013), argumenta que a ação que marca o início da relação que se estabelece entre as duas instituições é a escolha da escola. Na década de 90, Nogueira (1998, p. 42) já indicava uma maior complexidade da escolha na contemporaneidade, em contraste àquela encontrada por pais de gerações passadas, quando havia “maior homogeneidade” das redes escolares, o que “afastava a necessidade de elaborar escolhas”. Silva (2013) argumenta que desde então a seleção da escola demanda das famílias uma escolha mais planejada frente ao leque de opções. O leque é ampliado pela disponibilidade de recursos financeiros da família, como no caso das elites, cujas escolhas parecem ser norteadas por suas expectativas quanto “ao papel que a escola pode desempenhar na educação dos filhos” (SILVA, 2013, p. 135). Nos colégios privados mais prestigiosos, como a escola onde desenvolvi este estudo, a disponibilidade de vagas é superior a demanda. Por isso, os alunos interessados são submetidos a um processo de seleção que, geralmente, inclui uma avaliação de conhecimentos de conteúdos, fato que “coloca o aluno frente ao desafio de conseguir a vaga” (SILVA, 2013, p.145).

No segundo nível de envolvimento proposto (RESENDE e SILVA, 2016), encontra-se a recepção de informações, ou seja, um direito da família de ser comunicada a respeito da vida escolar dos filhos e do processo pedagógico da escola, em conformidade com o Artigo 53 do ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2017, p. 46-47, Artigo 53): “Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.” Portanto, cabe à escola disponibilizar as informações, consoante o que determina o Artigo 12 da LDB, Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 2013, p.15), isto é, “informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola” (Inciso VII, Redação dada pela Lei nº 12.013/2009).

O terceiro nível compreende as diversas interações, não institucionalizadas em órgãos de gestão, realizadas entre a família e a escola, o que abrange a participação dos pais em reuniões, projetos, conversas, e outros eventos na escola, inclusive aqueles em sala de aula. Quanto a este último exemplo de envolvimento, as autoras (RESENDE e SILVA, 2016, p.35-36) ressaltam que no Brasil, as contribuições dos pais em sala de aula costumam ser “limitadas a objetivos

específicos, como enriquecimento curricular (por exemplo, entrevista sobre sua profissão) ou apoio ao trabalho do professor (atendimento individual a alunos, etc.), não configurando uma participação efetiva na gestão da sala de aula”. A incumbência de promover a interação entre as duas instâncias fica sob responsabilidade da escola, conforme determinado pelo Artigo 12 da LDB, Inciso VI (BRASIL, 2013, p. 15), no qual está previsto que é atribuição dos estabelecimentos de ensino “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”. Por sua vez, o Artigo 13 da LDB, Inciso VI (BRASIL, 2013, p. 15), ao determinar os deveres dos docentes, inclui o seguinte: “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”.

Por último, o quarto nível considera a participação da família em órgãos de gestão da escola, como por exemplo, associações, colegiados, conselhos, assembleias, etc. Embora não haja menção direta às famílias no Artigo 14 da LDB, Inciso I e II (BRASIL, 2013, p. 15), é possível deduzir a participação destas no domínio da administração escolar.

Resende e Silva, 2016, p. 36) concluem que apesar de a legislação educacional brasileira, incentivar o vínculo entre a família e a escola, a relação não é motivo de uma “forte regulamentação estatal” em nosso país. No entanto, há um maior número de prescrições acerca da articulação família-escola nos documentos pertinentes à Educação Infantil, sendo a referência reduzida nas séries de ensino mais elevadas, provavelmente devido à faixa etária desse segmento.

Por fim, destaco que a LDB, Lei nº 9394/96, em seu art.12, inciso I determina que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”, conhecida como PPP (Projeto Político Pedagógico). O PPP de algumas instituições escolares contempla a relação da família com a escola (OLIVEIRA, 2015). No entanto, embora haja no PPP de algumas instituições referência à importância da aproximação entre escola e família, para Oliveira (2015), frequentemente, a proposta não se realiza na prática. Às vezes, sequer está contemplado no documento o modo como a cooperação entre as duas instituições deverá acontecer. O PPP do contexto escolar desta pesquisa faz referência à parceria família-escola, como veremos no capítulo 5 deste estudo (cf. subseção 5.3.1, p. 90).

2.3.

O elo família-escola: responsabilidades e vínculos

Segundo Szymansky (2007), a família e a escola emergem no cenário da educação como duas instâncias fundamentais para a evolução do ser humano, pois têm em comum o objetivo de preparar crianças e adolescentes para a inserção social. Contudo, encontrar consenso quanto à definição das responsabilidades de cada uma dessas instituições sociais não é uma tarefa fácil. Apesar de haver pontos de contato entre as atribuições de uma e de outra instituição, a escola tem funções que não cabem à família e vice-versa. Além disso, as interações familiares variam e são estabelecidas de acordo com as condições materiais, históricas e culturais (DUBAR, 2005 *apud* DESSEN e POLONIA, 2007), sendo o mesmo verdadeiro para a instituição escolar.

Nos estudos de Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 101), a família, “primeira agência educacional do ser humano”, é “responsável, principalmente, pela forma com que o sujeito se relaciona com o mundo, a partir de sua localização na estrutura social”. Cabe a ela a transmissão de valores que são construídos culturalmente. É também no âmbito familiar, que a criança e o adolescente aprendem a lidar com conflitos, a expressar sentimentos e a administrar as adversidades da vida (WAGNER *et al.*, 1999 *apud* Dessen e Polonia, 2007, p. 23). Nesse sentido, as figuras parentais irão exercer grande influência na construção dos “modelos de relações que são transferidos para outros contextos e momentos de interação social” (VOLLING e ELINS, 1998 *apud* DESSEN e POLONIA, 2007, p. 24). Em síntese, a família é responsável por prover as condições básicas para o desenvolvimento de seus membros no plano social e afetivo.

Na escola, lócus de interação onde há uma preocupação com o processo ensino-aprendizagem, as propostas pedagógicas e os conteúdos curriculares visam a aquisição e a sistematização dos conhecimentos produzidos socialmente, por meio dos conteúdos curriculares (DESSSEN e POLONIA, 2007). Fundamentadas por Mahoney (2002), Dessen e Polonia (2007, p. 25) argumentam que a escola é um espaço social que “reúne diversidade de conhecimentos, atividades, regras e valores e que é permeado por conflitos, problemas e diferenças”. Assim, na sociedade contemporânea, as atribuições da escola vão além da aquisição e

produção de conhecimento. Afinal, dentre suas funções, está a responsabilidade de educar o sujeito para que ele aprenda a conviver em sociedade e a exercer sua cidadania de forma participativa, atuando como protagonista da história e da sociedade, conforme estabelecido nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – lei 9394/96 de dezembro de 1996 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997). Fevorine (2009, p. 114) assinala que a escola “assumiu parte da responsabilidade pela socialização e formação de valores de crianças e jovens” desde que existe, e conclui que ter clareza sobre essa atribuição facilita o trabalho que a escola realiza juntos aos discentes e suas famílias.

Portanto, existem pontos de contato entre as práticas educativas da escola e as da família, já que ambas dividem a responsabilidade de socialização e formação da criança e do adolescente para o exercício da cidadania, embora utilizem estratégias distintas (DESSEN e POLONIA, 2007; FEVORINI, 2009; PAVANI, 2014). No entanto, a relação entre as duas instituições nem sempre partilhou dos mesmos níveis de envolvimento.

Ancorada em estudos de sociólogos (CLÉOPÂTRE MONTANDON, 2001; DOMINIQUE GLASMAN, 1992; JUDITH MIGEOT-ALVARADO, 2000; PEDRO SILVA (2003), Nogueira (2006, p. 163-165) mostra a metamorfose pela qual passou a relação família-escola ao longo dos anos. Outrora, havia um relacionamento esporádico e menos intenso, de natureza restrita, com autoridades escolares que se preocupavam pouco com as opiniões das famílias. Em contrapartida, hoje, observamos uma relação mais aberta e mais próxima, com encontros frequentes entre famílias e escola, e pais considerados parceiros na educação dos filhos. Para Enguita (2004 *apud* FEVORINE, 2009, p. 34), atualmente a escola desempenha o papel complementar que no passado a pequena comunidade assumia e, por conseguinte, passou a ocupar mais tempo da vida do aluno que passa toda a sua infância, adolescência e parte da juventude dentro dessa instituição.

A fim de explicar as tendências da nova articulação família-escola, Nogueira (2006, p.164-165) descreve três processos que acredita serem responsáveis pela metamorfose que originou a nova relação da atualidade. O primeiro processo está associado ao aumento dos contatos formais e informais entre famílias e escola bem como à ampliação dos canais de comunicação. No

passado, as oportunidades de contato e de troca de informações concentravam-se nas associações de pais e mestres e das reuniões com os professores. Hoje, há palestras, cursos, jornadas, festas organizadas pelas escola, a agenda escolar do aluno, os bilhetes, os telefonemas, as conversas na entrada e saída das aulas, e a própria criança, por intermédio da qual a comunicação pode acontecer. O segundo processo, resultante do primeiro, é a “individualização da relação”, o que diz respeito ao aumento das interações face a face entre pais e professores (NOGUEIRA, 2006, p. 164).

Finalmente, o terceiro processo refere-se à redefinição dos papéis da escola e da família. Na atualidade, a escola, além da responsabilidade sobre o desenvolvimento intelectual dos educandos, amplia sua “ação aos aspectos corporais, morais, emocionais do processo de desenvolvimento” (NOGUEIRA, 2006, p. 164). Já a família passa a “reivindicar o direito de interferir no terreno da aprendizagem e das questões de ordem pedagógica e disciplinar” (NOGUEIRA, 2006, p. 164). No passado, a expectativa da escola em relação às famílias era de que estas apoiassem os professores e que não questionassem ou criticassem os aspectos pedagógicos. Agora, as famílias cobram da escola “uma prestação de contas, sobre o conteúdo e a natureza do ensino que oferece” (NOGUEIRA, 2006, p. 165). Observo no meu contexto docente que essa reivindicação equivocada de direitos é causa de tensões e conflitos no convívio família-escola.

2.4.

A parceria família-escola: relevância e dificuldades

Conforme indicam Fevorine e Lomônaco (2009), diversas pesquisas revelam a importância da parceria entre a escola e a família (LOPEZ, 2002; MARQUES, 2002; PARO, 2002, dentre outros), pois “identificam que a boa relação família-escola é um dos fatores que melhoram as condições de aprendizado” (FEVORINE e LOMÔNACO, 2009, p.76). Razões ideológicas têm sido indicadas como motivos para as tentativas de aproximação entre as duas instituições, a família e a escola (CARVALHO, 2000). Em relação à escola, Silva (2014, p. 32-33) esclarece que “uma posição ideológica pode assumir que a educação é tarefa apenas da escola e excluir a família, ou ao contrário, outra ideologia pode inculcar, na sociedade, que a família deve funcionar como uma

extensão da escola”. Tais ideologias sobre a relação família-escola são apresentadas nos estudos de Epstein (1987).

Em suas pesquisas, Epstein (1987 *apud* BHERING e SIRAJ-BLATCHFORD, 1999, p. 193-194) mostra a relação família-escola e sua importância no processo de ensino-aprendizagem revelando a contribuição, ou a divisão de responsabilidades, de cada parte, família e escola, nessa relação que objetiva o bem-estar e o sucesso discente. Segundo Epstein (1987 *apud* BHERING e SIRAJ-BLATCHFORD, 1999, p. 193-194), há três aspectos que influenciam a parceria família-escola. Um desses aspectos está associado ao tempo em relação à idade da criança, à série em que se encontra e aos valores e conceitos de sua época. O outro aspecto diz respeito à contribuição dos pais, isto é, o que desejam, solicitam ou fornecem, de acordo com suas filosofias e experiências de vida, para a aproximação ou distanciamento da parceria. Finalmente, o terceiro aspecto está entrelaçado à filosofia, experiências e práticas dos professores. Os três aspectos compõem um modelo dinâmico de relacionamento entre professores e pais.

Embora haja diferenças entre as funções da família e da escola, há, prioritariamente, um objetivo em comum a ambas as partes: criar condições favoráveis ao bem-estar e ao desenvolvimento acadêmico do aluno. Por isso, a relação família-escola no modelo de Epstein (1987) é vista como complementar ao desenvolvimento da criança. Portanto, a desistência das práticas e do contato entre os envolvidos na relação significa uma quebra na parceria.

Uma série de fatores podem afetar negativamente a parceria família-escola causando a desistência das práticas e do contato pontuada por Epstein (1987). Tais fatores variam nos diversos cenários escolares, principalmente ao considerarmos as diferenças entre os contextos escolares da rede de ensino particular e pública, bem como o momento histórico em que se inserem. Dentre os fatores que podem afetar de forma negativa a relação entre as duas instituições, Oliveira e Marinho-Araujo (2010) citam a indisponibilidade de a escola se mostrar plenamente aberta à participação da família no processo educacional.

No contexto desta pesquisa, não observo a indisponibilidade da escola em se abrir à participação da família no processo educacional. Ao contrário, a instituição busca alcançar seus objetivos pedagógicos a partir de um esforço mútuo de todos os participantes, incluindo a família, no processo de educação.

Tais objetivos encontram-se no Projeto Político Pedagógico da instituição e, ao meu ver, também no cotidiano escolar (cf. Cap. 5, subseção 5.3.1, p. 90). Entretanto, percebo que algumas famílias visam ultrapassar a fronteira da parceria para adentrar a parte do território pedagógico que é destinada pela escola ao corpo docente, grupo composto por profissionais aptos a exercerem suas funções no processo de ensino-aprendizagem-avaliação.

Refiro-me à “parte” do território pedagógico, pois concebo a tríade ensino-aprendizagem-avaliação como um processo de corresponsabilidade entre os sujeitos envolvidos, os quais têm papéis e funções distintas. A participação da família como parceira constitui-se, por exemplo, no acompanhamento escolar dos filhos por meio do contato com os professores para a obtenção e o fornecimento de informações e sugestões que visem a melhoria do desempenho discente. Aos profissionais do corpo docente fica destinada a parte do processo que envolve saberes acadêmicos articulados à construção e desenvolvimento de práticas pedagógicas que refletem a filosofia e a visão de educação da escola que a família escolheu.

Fernandes (2007, p. 24) aponta para as “divergências nas expectativas da escola e da família quanto a papéis e responsabilidades de cada um”, o que pode resultar em tensões e conflitos no relacionamento. Nesse cenário, Szymansky (2007), argumenta que algumas famílias apresentam dificuldade em se posicionarem quanto a sua insatisfação com a escola. Para a autora (SZYMANSKI, 2007), o obstáculo ocorre devido ao nível de escolaridade das famílias, isto é, pais com nível de escolaridade mais elevada parecem ter menos dificuldade em expressar seu descontentamento. Como docente no contexto de ensino da rede privada que atende camadas sociais com escolaridade mais elevada, percebo que algumas famílias, ao expressarem sua insatisfação, trazem para a parceria família-escola atitudes que afetam negativamente a relação. Além de mostrarem descontentamento de maneira inadequada ou socialmente reprovada para o contexto em que se inserem, alguns pais e mães atribuem culpa aos professores e transferem para a escola a responsabilidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem-avaliação, conforme veremos no capítulo 6 desta tese.

Bhering e Siraj-Blatchford (1999, p. 204) realçam que a parceria entre pais e escola é um processo que “se desenvolve à medida que as necessidades vão sendo identificadas e as pessoas envolvidas vão se aproximando e se conhecendo

mais”, sendo o processo direcionado à necessidade de todos os integrantes e especialmente, em favor dos alunos. Para isso, é necessário que escola e pais construam uma relação na qual as negociações estabelecidas sejam satisfatórias para todos os envolvidos. Apoiados em Epstein e Connors (1992), os autores (BHERING e SIRAJ- BLATCHFORD, 1999, p. 204) argumentam que assim como os sócios de um empreendimento, os parceiros na educação “devem procurar desenvolver a confiança uns nos outros, organizar suas responsabilidades, perceber a posição de cada um e, acima de tudo, respeitar as contribuições, investimentos e possibilidades da outra parte”.

Szymanski (2007) argumenta que devemos atentar para o perigo em efetuarmos generalizações ao avaliarmos a relação entre a família e a escola. Nesse sentido, a autora Szymanski (2007) assinala que é preciso considerar as diversas formas de relações sociais emergentes nos contextos pelos quais circulamos a fim de viabilizar uma relação horizontal e dialógica entre as instituições em questão. Afinal, a família e a escola interagem de modos diferentes em contextos distintos. De forma similar, em um mesmo contexto escolar, também encontramos famílias que agem de forma diversa, colaborando tanto positivamente quanto negativamente na parceria. Não há um modelo único de relação.

Podemos concluir que os vínculos entre a família e a escola são mais complexos do que pode sugerir uma investigação superficial sobre a temática. Por isso, a parceria família-escola merece um olhar atento a fim de que a relação possa ultrapassar o “óbvio e natural”, de forma a não revelar somente a perspectiva de uma das partes dos envolvidos (PAIXÃO, 2006, p. 57). Enfim, o mais importante na relação é a reflexão e a busca pelas melhores formas de compreender e desenvolver a parceria que é importante, primordialmente, para a formação dos alunos, futuros cidadãos adultos em uma sociedade que deve ser justa e igualitária.

As informações que forneço neste capítulo são relevantes para a compreensão do contexto de pesquisa que apresento no capítulo 5 desta tese (cf. Subseção 5.3, p. 88) e para a discussão que estabeleço a respeito da temática deste estudo no capítulo de análise de dados, capítulo 6. No próximo capítulo, abordo a avaliação da aprendizagem, fonte tensões e conflitos no vínculo família-escola.