

2 Relações família e escola

2.1 A escola e a família

raramente os pais estão preparados para educar bem os filhos, ou raramente dispõem de tempo para isso, daí se segue como consequência que deve haver pessoas que façam apenas isso como profissão e desse modo sirvam a toda a comunidade

(Comênio, séc. XVII, apud Cunha 2000, p.448).

Passados quatro séculos da afirmação de Comênio, a necessidade da escola já não é mais uma discussão em pauta. Discute-se, isso sim, a ampliação do acesso a níveis cada vez mais altos de escolarização. Estando a educação fundamental garantida para quase a totalidade dos brasileiros (96,4%¹), atualmente fala-se sobre a democratização do acesso ao nível superior. Além disso, a educação escolar é considerada um dos fatores mais importantes para o desenvolvimento de um país.

A escola está tão integrada às nossas vidas que às vezes não nos damos conta dos inúmeros ajustes feitos cotidianamente em função da vida escolar das novas gerações. A escola opera um conjunto de transformações na vida familiar que não é nada desprezível. Muitas decisões familiares são tomadas visando uma maior adequação da vida familiar à escola, sendo esta instituição, hoje, mais do que uma decisão uma imposição social a todos os indivíduos.

Perrenoud (1987) realizou um estudo das formas e da intensidade em que este fenômeno acontece: para começar, na nossa sociedade o destino de uma família está em parte ligado à escolarização dos filhos. Enquanto as crianças prosseguem os estudos, a escola determina a organização familiar à revelia desta. A instituição escolar especifica os horários e gastos, exige tarefas, interfere com seus julgamentos, faz brotar tensões e esperanças nas crianças e em seus familiares. É claro que a escolarização não é vivida da mesma forma por todos, para uns ela é um calvário, para outros uma experiência feliz e para a grande

¹ Taxa de atendimento de 7 a 14 anos. Fonte: MEC / INEP e IBGE. Disponível em: <<http://www.edudata.inep.gov.br>> Acesso em 03 mar 05.

maioria faz parte da vida cotidiana de tal maneira que não se dão conta dos constrangimentos e influências que impõe.

No *survey* pudemos identificar as influências da escola sobre a vida das famílias e, entre eles, os investimentos realizados:

a) Sobre o orçamento familiar:

A primeira interferência da escola a ser analisada é no orçamento familiar. Para um pouco menos da metade das famílias a escolarização dos filhos representa um sacrifício². As exceções serão as famílias das escolas públicas que não pagam as mensalidades, as quais variam no conjunto das escolas estudadas de R\$ 700,00 até R\$ 2.600,00³. Este sacrifício é bastante compreensível se compararmos os gastos feitos por estes pais e o que é gasto pelo governo em educação no país. De acordo com a lei nº 10.172 de 09/01/2001, o Plano Nacional de Educação, estipulou-se que o Brasil deveria chegar a investir 7% dos gastos públicos em relação ao PIB, o que na época chegava a apenas 4,5%. Estes percentuais são muito diferentes do que significam os investimentos dessas famílias na escolarização de seus filhos. Pelo menos metade delas gasta mais de 15% do orçamento na escolarização dos filhos (Ver tabela 1). Vemos aqui a propriedade das afirmações de Bourdieu: “as classes médias (são) forçadas, pela ambição da ascensão social, a fazerem investimentos educativos relativamente desproporcionados aos seus recursos” (1998, p.98). Mesmo entre as famílias da escola bilíngüe 2, cuja renda mensal bruta para 50% dos respondentes é maior do que R\$ 16.000,00, apenas 8% assinalou gastar até 5% do orçamento familiar com escolarização dos filhos. Talvez possamos inferir que estar em uma escola de prestígio é um investimento elevado até para algumas famílias de camadas altas tendo em vista o alto valor das mensalidades (as da bilíngüe 2 são as mais caras do grupo das escolas investigadas). As famílias da escola judaica também apresentaram um grande investimento em educação: 26% gastam mais de 16% do seu orçamento na educação dos filhos o que é muito se pensarmos na existência da política de bolsas da escola, que aufera descontos de mensalidade a um bom número de estudantes.

² Tabela A1 do Anexo 5 – Frequência absoluta e relativa sobre se a escolarização é um sacrifício para as famílias segundo a tipologia das escolas.

³ Valores de 2005.

Na comparação com as escolas privadas, vemos que as mensalidades fazem uma grande diferença no percentual do orçamento doméstico gasto com a educação dos filhos. Os dispêndios com uniforme, material necessário, transporte, etc, no entanto, não são nada desprezíveis se observamos que consomem mais de 6% do orçamento para metade das famílias das escolas públicas.

Tabela 1 – Frequência absoluta e relativa do Gasto mensal com a Educação do filho segundo a tipologia das escolas⁴

			Judaica	Bilíngüe 2	Confessional 2	Alternativas	Públicas	Total
Gasto mensal com a Educação do filho	Até 5% do orçamento familiar	Freq.	7	2	5	4	47	65
		%	25,9%	8,0%	9,1%	10,0%	51,6%	27,3%
	De 6% a 10%	Freq.	6	3	20	9	29	67
		%	22,2%	12,0%	36,4%	22,5%	31,9%	28,2%
	De 11% a 15%	Freq.	7	4	10	6	8	35
		%	25,9%	16,0%	18,2%	15,0%	8,8%	14,7%
	De 16% a 20%	Freq.	3	3	8	9	2	25
		%	11,1%	12,0%	14,5%	22,5%	2,2%	10,5%
	Mais de 20%	Freq.	4	13	12	12	5	46
		%	14,8%	52,0%	21,8%	30,0%	5,5%	19,3%
	Total	Freq.	27	25	55	40	91	238
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: SOCED: Pesquisa Processos de Produção de Qualidade de Ensino. Escola, família e cultura. 2004

O esforço empreendido por esses pais fica ainda mais patente com as bolsas ou descontos na mensalidade que essas escolas oferecem⁵. Vale lembrar que a negociação destes descontos (normalmente anuais) representa muitas vezes um desgaste emocional razoável. Além do que, o uso de uma argumentação que se mostre consistente para as escolas por parte dos pais, muitas vezes expõe a vida privada das famílias no que tange às suas opções de gastos de forma desconfortável.

⁴ Aqui não estão incluídas as escolas bilíngüe 1 e confessional 1. Para essas foi perguntado o valor gasto com a educação dos filhos e não a porcentagem. Os gastos variaram de R\$700,00 a R\$1230,00. Utilizamos a variável gasto com educação como variável dependente, trabalhando com ela de forma a obter uma taxa em função da renda familiar bruta. Desta forma, encontramos uma mediana de 20% dos gastos dos pais com a educação dos filhos. Assim, metade dos pais gasta mais de 20% com educação.

⁵ 21% das famílias respondentes assinalaram que recebem bolsas de estudo ou descontos na mensalidade. (Anexo 5 - Tabela A2 – Frequência absoluta e relativa dos pais que assinalaram receber bolsas ou descontos na mensalidade)

b) Na sua relação com o espaço urbano:

Outro fator de interferência da escola na família, como já foi dito, é na sua moradia. Os pais, normalmente, escolhem moradias que facilitem o acesso da criança à escola, ou se a criança está bem na escola podem ter receio de trocar de moradia, ou ter um emprego que implique em uma mudança, porque sabem que uma troca constante de escolas pode trazer prejuízo para as crianças.

Podemos observar este dado no *survey*: para 27% das famílias a escolha da escola deve obedecer ao quesito proximidade. Ao ter que levar e buscar diariamente o filho na escola, algumas famílias têm suas escolhas definidas pela proximidade. Famílias para quem o transporte pode se tornar um problema cotidiano, ou um gasto suplementar, optam por escolas perto de casa.

c) Nas tarefas escolares:

Colaborar nos deveres de casa, completar o ensino da escola, ajudar no estudo também é prática comum para parte dessas famílias. É interessante notar que 27% incluem nas suas tarefas o acompanhamento escolar dos filhos, mesmo quando os filhos não pedem ajuda.

Na reunião de pais de 8ª série que observei⁶, uma mãe ponderou que ficava difícil ajudar seu filho porque nunca tinha dever de casa. A professora responsável de inglês informou que toda aula tinha dever de casa e quando o aluno não fazia sua tarefa levava um bilhete para casa⁷. Este fato indicou a existência de uma demanda por parte da escola do controle das tarefas escolares na esfera doméstica.

d) No controle social que a escola exerce sobre as crianças:

A escola espera que as famílias forneçam a ela um aluno pronto a colaborar com as atividades escolares, é o que elas chamam de ‘bem educado’⁸ (Perrenoud, 1987, p.123). Espera que a família se considere responsável pela conduta de seu filho dentro do contexto escolar. Os familiares devem, portanto, intervir cada vez que a conduta ou o trabalho escolar deixa a desejar.

⁶ Foi uma reunião específica sobre uma prova internacional de inglês que os alunos fariam no final do ano com o intuito de obter um diploma de proficiência na língua inglesa.

⁷ Como a escola não demanda o bilhete assinado pelos pais, verificou-se que o aluno não entregava as comunicações de não ter feito o dever de casa.

⁸ Em francês: “bien élevés”

O coordenador do ensino médio da escola judaica resume bem o que a escola espera das famílias: *“os pais podem e devem controlar e ajudar os filhos”*. A escola trabalha com as famílias de forma interdependente (Perrenoud, 1987, p.55), na espera que o seu trabalho seja auxiliado e reforçado pela atitude das famílias, tanto no aspecto cognitivo como no comportamental.

No aspecto cognitivo, o depoimento da psicóloga do 2º segmento do ensino fundamental explica bem como funciona este controle esperado pela escola. Ela chama normalmente os pais quando verifica uma diminuição da média do aluno, fazendo um apelo para que venham a mãe e o pai. Afirma que seu trabalho é marcado pela *“antecipação”*. Os *“termômetros”* podem ser as avaliações formais feitas pelos professores, assim como a própria apreciação do comportamento do aluno em sala de aula.

No aspecto comportamental podemos trazer um exemplo a partir do depoimento da coordenadora do 2º segmento do ensino fundamental da escola judaica. Ela relatou que certa vez ao telefonar para uma família informando que o filho não poderia ficar na escola por estar de chinelos, a mãe redargüiu ter avisado ao filho ser proibido entrar na escola desta forma e que mesmo assim ele foi. Para a coordenadora este comportamento foi inaceitável, pois a família deveria controlar o aluno e não deixá-lo sair de casa sem estar uniformizado corretamente, e não, simplesmente adverti-lo de que não deveria ir de chinelos.

Este tipo de controle da família esperado pela escola está atualmente mais difícil, pois como Lasch afirmou a separação entre amor e disciplina vivida pelas famílias tem como conseqüência a dificuldade dos pais de impor limites aos jovens (apud Mizrahi, 2004, p.31). Por uma série de motivos, entre os quais a diminuição efetiva do tempo passado com os filhos, os pais acreditam que devam ter momentos agradáveis com eles e em conseqüência tendem a ser cada vez mais permissivos em relação ao comportamento dos filhos. A responsabilidade de impor regras e normas sociais aos filhos passa a ser delegada cada vez mais a agentes externos como a escola, por exemplo. A família reconhece a regra da escola, mas quer que a própria escola a imponha.

Esta permissividade dos pais em relação aos filhos também pode ser pensada como fruto de uma educação na qual as regras, mais do que impostas, são discutidas e embasadas no diálogo. Os pais tendem a definir ou atuar com regras que tenham um fundamento, não se sentem mais à vontade para determinar

comportamentos apenas porque assim o desejam. Até nos *sites* das escolas vemos uma educação menos vertical quando as frases sobre a formação dos alunos incluem afirmações como:

“encoraja os jovens a serem autônomos, indagadores, criativos e a olharem o mundo sob uma perspectiva crítica” (*site* da escola judaica)

“Autonomia – incentivar a autonomia para pensar, escolher, decidir, para não se deixar manipular, enganar quanto a seus propósitos e desejos” (*site* da escola alternativa 1)

“formação crítica para o exercício consciente da cidadania” (*site* da escola alternativa 2)

Ao estimular este comportamento autônomo dos alunos, as escolas aceitam o desafio de verem suas regras discutidas e debatidas.

e) Na exposição da vida privada da família:

A vida privada das famílias é exposta pelo que os alunos levam do seu cotidiano familiar para dentro das escolas, com seus comentários e relatos, com a própria demanda da instituição por informações sobre a vida e contextos das famílias. De acordo com o depoimento da coordenadora do segundo segmento do ensino fundamental, na escola judaica, na entrada do aluno, é feita uma entrevista com a direção, seguida de outra com a coordenação para saber: se a criança veio de outra escola e qual foi esta escola, porque a família escolheu a escola, no caso de uma criança judia que não era de escola judaica, por que está pedindo transferência; se não é uma criança judia (o que é raro) por que optou uma escola judaica etc. Pergunta-se um pouco sobre seu contexto pedagógico, suas características, seu comportamento em sala de aula, etc. Existe também uma avaliação pedagógica: são requeridas as duas últimas provas do aluno e é feita uma avaliação para observar como está seu desenvolvimento em relação à linguagem, à gramática, à matemática, a fim de ter uma noção de como essa criança vai se adaptar na turma em que ela vai entrar. Importante salientar que nenhum desses questionamentos visa qualquer tipo de seleção. A escola nas palavras da coordenadora de ensino judaico: “*É uma escola de inclusão, ..., então tem vários perfis, tem vários níveis culturais, vários níveis sociais.*”

O desconforto das famílias com a exposição da sua vida privada aos profissionais da escola também surgiu no relato da coordenadora do ensino

fundamental. Em seu depoimento ela contou que muitas famílias no começo de uma entrevista perguntam se ela é judia. Inicialmente, este questionamento lhe parecia descabido. No entanto, ao conversar com a então coordenadora de ensino judaica, esta levantou como possível explicação que as famílias se sentiam mais à vontade para falar de sua intimidade quando a ela afirmava não ser judia. Nas palavras da coordenadora, falando sobre o ponto de vista das famílias:

“em alguns momentos é difícil mesmo a gente estar falando dos nossos filhos por mais que esse seja um espaço sigiloso, a gente abre mas amanhã você me encontra na sinagoga ‘ai meu Deus será que ela está vindo, me observando’. Amanhã eu estou num *Bar Mitzva* com você e amanhã...Ela tem certeza de que ela não vai de alguma maneira estar convivendo, olhando para mim sabendo que eu sei alguma coisa dela que talvez ela não quisesse muito que eu soubesse.”

f) No seu poder sobre as crianças.

A escola retira as crianças do convívio familiar durante muitas horas do dia, e a influência que exerce pode provocar um distanciamento cultural das famílias de origem. Vemos aqui o porquê da comunidade judaica sentir a necessidade de ter uma escola voltada para seu grupo, de acordo com sua cultura, transmitindo os valores que considera adequados. A permanência em escolas fora da comunidade possibilitaria a criação de uma rede social fora deste círculo social, provocando assim um distanciamento da comunidade judaica.

Além dessas influências, a escola também interfere de acordo com Perrenoud (1987):

- a) No emprego do tempo das famílias: a escola dita o ritmo da vida de seus alunos e através deles de suas famílias. Esse período pode ser extremamente longo se considerarmos que depois de passarmos pela escola, seremos novamente envolvidos por ela na escolarização de nossos filhos e quiçá dos netos.
- b) Na auto-imagem da família – as diversas avaliações feitas pelos colegas, pelos professores, além das oficiais, influenciam na imagem que as famílias fazem de si próprias. Além do que as avaliações podem servir para estabelecer um parâmetro do desempenho familiar na educação dos filhos.

- c) Na sua relação com o futuro. Dependendo dos resultados dos filhos na escola, as famílias podem necessitar tomar decisões para obterem condições mais vantajosas em relação ao futuro da criança. Adotando estratégias de acordo com as “armadilhas escolares”⁹ a fim de evitar os insucessos escolares, escolhendo instituições mais fáceis que garantam a continuação dos estudos, por exemplo.

O fato é que não se pode mais prescindir da escola. Isto porque para cumprir com a tendência que todo grupo tem de perpetuar-se para além da finitude dos agentes individuais (Durkheim, 1978) precisamos passar por ela. Como afirma Bourdieu: “a transmissão da herança depende (...) para todas as categorias sociais (embora em graus diversos) dos veredictos das instituições de ensino” (1998, p.231). Mesmos os filhos da aristocracia francesa, que até a Primeira Guerra Mundial não demonstravam nenhuma preocupação com a escola, atualmente “estão cada vez mais conscientes da necessidade de realizarem estudos superiores e obterem diplomas” (Saint Martin, 2002, p.29). Este exemplo, por demais expressivo para ser deixado de lado, demonstra que mesmo aqueles que têm no “sangue” (traduzido em capital simbólico, social, cultural e econômico) a garantia de um futuro, não dispensam a escola.

Segundo Bourdieu, o sentido do capital escolar mudou e ocupa um lugar central no capital das famílias, uma vez que o modo de reprodução social tornou-se cada vez mais marcado pela “dominante escolar”: “o valor social da família é definido progressivamente pelo valor escolar de cada um de seus membros. No patrimônio familiar o capital escolar tende a tomar o lugar do capital econômico. O filho não ocupa mais diretamente o lugar do pai no espaço social; ele precisa de método (passar pela escola para validar seu valor, em parte ‘herdado’)” (apud Singly, 2000, p.275). O peso social do julgamento escolar cresce consideravelmente também porque com a massificação escolar, a seleção social penetra na escola dando um novo peso ao veredicto escolar: os estudos longos não são mais necessariamente rentáveis, seu valor vai depender das instituições que sancionam os veredictos (Barrière & Martucelli, 2000).

⁹ Termo cunhado por Berthelot: “mesmo quando não se adere à cultura e às formas de excelência valorizadas pela escola, não se pode ignorar que elas existem” (apud Perrenoud, 1987, p.98).

Mais até do que uma continuidade do grupo, da família, o filho representa em parte um veredicto sobre a educação familiar, ou seja, o sucesso ou o fracasso dos pais. Como diz Godard “tudo se passa como se o êxito do filho constituísse uma espécie de símbolo do êxito pessoal dos pais” (apud Nogueira, 1998, p.98). A situação dos pais já não tem tanta importância, isto é, se a criança é filha de mãe solteira, ou se é filha de pais separados, isto já não é mais levado tanto em consideração para avaliar o filho. As combinações familiares são permitidas desde que, ainda de acordo com Godard, forneçam a *prova da eficácia* que é a produtividade escolar e social dos filhos.

2.2 Família e escola: separadas ou próximas?

Ao falar sobre a origem e as condições da relação família-escola, Montandon afirma que até o início do século passado as autoridades não estavam muito preocupadas com as opiniões das famílias, não existindo relações mais estreitas entre estas e a escola (1987, p.24). Mais até do que isso, para Cunha em sua análise sobre a situação brasileira, existia um verdadeiro discurso contra as famílias (2000). De acordo com o ideal dos princípios normativos da ciência médica do séc. XIX, a família era “caracterizada em permanente estado de mal funcionamento, era dada como incompetente, incapaz, sem qualidades para educar as crianças” (ibid, p.452). Por volta da década de 30 o discurso se modifica e considera-se necessária a aproximação da família. Contudo, esta aproximação deverá ser feita de forma que os profissionais instruem as famílias em como proceder com seus filhos.

Montandon (1987) periodizou o discurso científico sobre a aproximação entre família e escola no decorrer das últimas décadas da seguinte forma: nos anos 60, preconizava-se um encorajamento dos pais aos aprendizados escolares de seus filhos; já nos anos 70 falava-se vagamente em uma complementaridade recíproca entre a família e a escola, e nos anos 80 recomendava-se aos professores estabelecerem uma forte colaboração com as famílias, a fim de compreenderem melhor o contexto onde estas estão inseridas, estimulando o envolvimento dos pais na escola e nas atividades escolares de seus filhos.

Essas mudanças no discurso fazem parte da busca em compreender o desempenho escolar a partir da observação da influência do background familiar sobre as trajetórias escolares das crianças. De acordo com Montandon (ibid), várias hipóteses foram ventiladas: o déficit cultural, a personalidade e a inteligência das crianças, as desigualdades entre alunos por escola, por sua organização, pelo número de alunos, pela qualificação dos seus professores, pelo currículo ou ainda pela lógica da reprodução. A partir da década de 80 é que se passou a dar importância às interações família e escola. O mesmo percebe Villas-Boas¹⁰ para a realidade portuguesa quando afirma que “o envolvimento dos pais na educação dos filhos é uma temática que nasce da insatisfação com a escola pública e ganha cada vez mais importância na procura de soluções para modificar essa situação” (2002, p.148).

Na administração pública podemos ver a influência deste paradigma nas políticas de descentralização que, com o intuito de dar uma maior autonomia às escolas, estimulam uma maior participação das coletividades locais nos assuntos escolares (Carnoy, 2002), ou quando o governo Clinton estabeleceu como 8ª meta da educação nacional a parceria família-escola (National Education Goals Panel, apud Carvalho, 2004, p.98), ou ainda quando vemos a cartilha *Educar é uma tarefa de todos nós. Um guia para a família participar, no dia-a-dia, da educação de nossas crianças*, publicada pelo MEC em 2002 para o Dia Nacional da Família na Escola (ibid, p.100).

Nos estudos sobre o tema verificamos que, apesar de todos tentarem compreender esta relação, procurando identificar os fatores intervenientes, existem duas linhas muito diferentes. Na primeira, os autores partem da premissa de que o envolvimento dos pais com a escola é fundamental para o bom desempenho escolar e na segunda linha, os autores se limitam a problematizar a relação, observando empiricamente as diferenças.

Assim, na primeira linha, os autores farão um esforço para identificar, descrever e classificar diferentes formas para promover o contato entre a família e a escola como os realizados por: Jowett, (1988, 1991), Cyster et al. (1979),

¹⁰ M. Adelina Villas-Boas da Universidade de Lisboa, FPCE, fez uma síntese dos estudos realizados em Portugal nos últimos 17 anos sobre o tema. “A relação escola-família: Analisando perspectivas... Desenvolvendo parcerias...” In: *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, julho 2002, vol. 1, nº 1, p. 147-176.

Epstein (1986) e Wolfendale (1983). O estudo de Bhering e Siraj-Blatchford¹¹ (1999) segue a mesma diretriz destes estudos.

Recorrendo ao banco de dados do IBICT¹² (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia) e da CAPES¹³ e usando como palavras-chave “família e escola” e “relação família escola”, encontrei 18 teses e dissertações com títulos referentes sobre a relação família-escola no âmbito dos programas de pós-graduação em Educação e Psicologia¹⁴. Na maioria dessas pesquisas os autores seguem a primeira linha, partindo da premissa da necessidade da proximidade entre escola e família, como em Samartini (1994), Bueno (1994), Silva (1995), Fraiman (1997) e Minasi (1997). O que estas pesquisas assinalam no panorama brasileiro, no entanto, é o distanciamento existente entre a família e a escola, resultando em um jogo em que tanto a escola como as famílias mutuamente se acusam por este distanciamento e pelas possíveis repercussões em insucessos dos alunos.

Na segunda linha não existe uma unanimidade de que seja uma necessidade o envolvimento familiar pela escola, nem que seja fator incontestado de sucesso escolar. Autores como Lareau, Lahire e McNeal Jr, por exemplo, não vêem evidências empíricas suficientes para sustentar que o envolvimento entre família e escola seja sempre positivo. Mais do que isso, afirmam que a relação mais próxima entre pais e professores é na maioria das vezes uma consequência do capital cultural e social das famílias. Para compreendermos melhor as pesquisas que serão citadas adiante convém uma breve explicação do que seja capital cultural e social.

O conceito de capital cultural criado por Bourdieu (1998) surgiu, em um primeiro momento, para tentar explicar a diferença no desempenho escolar das crianças provindas de classes sociais distintas. Indicava que muito mais do que um “dom” ou uma “aptidão” natural, o que as crianças das classes mais altas tinham era uma tradição cultural familiar que antecede o nascimento dos filhos,

¹¹ Estudo qualitativo sobre a opinião dos pais sobre seu envolvimento com a escola primária e com aspectos educacionais, realizado em oito escolas estaduais de Belo Horizonte, Minas Gerais. Publicado em *Cadernos de Pesquisa*, nº 106, março 1999, p. 191-216.

¹² www.ibict.br. Acessado pela última vez em fevereiro de 2005.

¹³ <http://ged.capes.gov.br>. Acessado pela última vez em fevereiro de 2005.

¹⁴ Andrade (2001), Bueno (1994), Campos (2000), Cozer (2003), Fraiman (1997), Kurylenko (1987), Leal (1998), Lollato (2000), Magalhães (2004), Marzocchi (1999), Minasi (1997), Oliveira (2000), Oliveira (2004), Ribeiro (2000), Samartini (1994), Santos (2001), Silva (1995) e Tondin (2001).

condizente com a cultura valorizada socialmente. Desta forma, diminui “o peso do fator econômico, em comparação ao peso do fator cultural, na explicação das desigualdades escolares¹⁵” (Bonamino e Franco, 2004, p.85). Assim, o conceito de capital cultural possibilitou à cultura de origem do aluno ser vista como uma fonte de desempenho escolar, sujeita a monopólio de algumas classes/grupos e que, sob determinadas condições, pode ser transmitida de uma geração a outra. O capital cultural se apresenta de três formas: no estado incorporado¹⁶, no estado objetivado¹⁷ e no estado institucionalizado¹⁸.

O conceito de capital social surge para explicar o funcionamento do mercado de trabalho e as formas de organização da economia. Glenn Loury em 1977 foi um dos primeiros a se referir ao capital social, em uma tentativa de esclarecer a diferença de êxito profissional de determinados jovens com o mesmo capital cultural, naquele contexto definido como conhecimentos e habilidades utilizáveis no mercado de trabalho (*apud* Trigilia, 2003, p.8). Posteriormente, na década de 80, Bourdieu e Coleman irão propor o conceito de capital social, definindo-o como a rede de relações pessoais duráveis que pode trazer benefícios para o indivíduo, funcionando como um capitalizador de recursos sociais em vários campos e situações. Precisamos, no entanto, salientar as diferenças de conceituação entre os dois autores sobre o capital social. De acordo com Bonamino e Franco (2004, p. 84):

O conceito de capital social formulado por Bourdieu focaliza mais especificamente o papel das redes de relações sociais externas à família na mobilização e reprodução desse tipo de capital. Desta forma, Bourdieu minimiza o papel das famílias na construção de capital social. Contrariamente, para Coleman, o que importa no capital social é menos o tamanho da rede e mais a qualidade de relações que nela se estabelecem, o que transforma a família em uma das redes chaves para a construção de capital social.

¹⁵ *Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. In: Eficácia e Equidade na Escola Fundamental Brasileira – Bonamino, Alicia e Franco, Creso – relatório Final apresentado ao Fondo de Investigaciones Educativas / PREAL – Gdn – Agosto de 2004.*

¹⁶ Capital no estado incorporado: “... é ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*” (Bourdieu, 1998,74). Ex: conhecimento de língua estrangeira, viagens internacionais, práticas de lazer e práticas culturais.

¹⁷ O capital cultural objetivado é a posse de bens socialmente valorizados, conhecendo-se seu valor simbólico, para reconhecer e ser reconhecido.

¹⁸ Capital cultural institucionalizado é a posse de diplomas, que normalmente servem como certificados de uma determinada formação cultural.

Coleman, segundo Bonamino e Franco, conceitua o papel das famílias na construção de capital social sob dois ângulos: o extrafamiliar, ou seja, em redes sociais fora do lar, e outro, o intrafamiliar, isto é, o que “examina a construção do capital social no interior das redes familiares e a importância disto para o desenvolvimento individual, especialmente para o desempenho cognitivo dos filhos” (2004, p. 85). Este ângulo aborda “contextos tipicamente privados, informais, intensos e duráveis das relações familiares, nos quais acontecem as interações face a face” (Ibid, p.85)

São poucas as pesquisas que problematizam as relações família-escola, Silva aponta na mesma direção: “apesar dos possíveis e prováveis efeitos perversos e da imensa bibliografia que tem vindo a ser-lhe consagrada, a análise da relação escola-família tem sido, estranhamente, pautada por uma quase sistemática falta de problematização (2003, p.28)”. Silva assinala ainda que a correlação entre o envolvimento parental e sucesso educativo está tão enraizada nos estudos sobre relação família e escola que tem adquirido *foros de um dogma* (ibid, p.27). Destacarei destas pesquisas três autores: Lareau, Lahire e McNeal.

Lareau (1987), ao investigar a influência do capital cultural na estruturação das relações entre a família e a escola, desenvolveu uma pesquisa em duas classes de 1ª série em duas comunidades norte-americanas. Na primeira denominada pela autora de *white working-class*, a maioria das famílias tinha apenas o *high school* ou menos, os pais eram empregados em ocupações especializadas ou não, pagos por hora, e esporadicamente desempregados; a outra comunidade foi denominada de *professional middle-class*, na qual a maioria dos pais tinha ensino superior, carreiras bem sucedidas, menos vulneráveis às mudanças da economia. As entrevistas e observações realizadas sugeriram que a participação dos pais na escolarização dos filhos é influenciada pelo que ela denominou de “competência educacional” dos pais, por sua visão sobre a divisão do trabalho entre professores e famílias, pelas informações sobre desempenho escolar dos filhos, o tempo, o dinheiro e outros materiais disponíveis nas residências. Desta forma, Lareau concluiu que o tipo de envolvimento dos pais está ligado à classe social, seus recursos sociais e culturais. As famílias de ambos os grupos valorizavam o sucesso educacional dos filhos e consideravam dar apoio suficiente para que os filhos pudessem ter uma boa performance. No entanto, as atitudes em relação à escola variavam. Os pais de classe média altas mantinham uma relação de

interdependência com a escola, isto é, consideravam que a responsabilidade escolar deveria ser dividida, mantendo uma estreita vigilância na escolarização dos filhos. Já a relação para os pais da classe trabalhadora branca era de independência: delegavam a responsabilidade aos professores, como se delega problemas de saúde a um médico. Lareau afirmou que estas diferenças não são levadas em conta pelos educadores, pois para avaliar o envolvimento dos pais, os professores desconsideram as características sociais familiares dos alunos, pautando suas opiniões sobre sua representação do que é uma “boa” relação família-escola. A representação dos professores de uma relação família e escola ideal é de uma grande parceria na qual a vida familiar e escolar estão plenamente integradas. Se os pais da classe trabalhadora têm dificuldades em perceber o que os professores desejam como cooperação, além de não saberem ajudar adequadamente seus filhos, a parceria almejada pelos professores fica prejudicada. Esta situação faz com que os pais da classe trabalhadora não sejam percebidos como possíveis parceiros na educação dos filhos, o que tende a atrapalhar esta relação.

Lareau salienta que este modelo contém um paradoxo, pois, apesar dos pais de classe média estarem mais bem equipados para lidar com as demandas escolares, é com as famílias dos meios populares que os professores se sentem mais à vontade. Isto porque:

os pais de classe média apresentam uma tendência para se situar numa relação de igualdade, se não mesmo de superioridade (Lareau), para com os docentes, enquanto que os dos meios populares se caracterizam mais frequentemente pela sua deferência para com os professores. (apud Silva, 2003, p.74)

Lahire (1997), em seu trabalho sobre o sucesso escolar nos meios populares, problematiza a relação direta entre o sucesso ou fracasso do aluno e a participação dos pais na sua vida escolar. Para ele, uma relação família e escola mais estreita não se reflete necessariamente no bom desempenho do aluno. Até porque estas relações entre profissionais e famílias, tendem a ser o resultado de uma sociabilidade que se torna possível por uma relação de continuidade cultural, derivada da proximidade de nível social entre pais de alunos e professores:

se considerarmos que a simples participação dos pais na vida escolar poderia modificar as coisas em relação aos desempenhos das crianças, estaríamos postulando, com isso, uma hipótese que se revelaria – em vista dos resultados de nossas análises – como totalmente ingênua e superficial.(ibid, p.335)

Pais de classe média e alta tendem a ter “disposições sociais comuns ou próximas” as dos professores (Ibid, p.335). Por isso são mais vistos nas festas, nas reuniões, mas esta presença não significa necessariamente acompanhamento das tarefas escolares. Assim como a ausência na escola não deveria ser vista como uma “omissão” dos pais como muitos professores salientam.

Para Lareau, inclusive:

É importante sublinhar que se as escolas promovessem um tipo de relação escola-família diferente, a cultura de classe dos pais de classe média poderia não provocar um lucro social. Os dados não revelam que as relações sociais da cultura de classe média sejam intrinsecamente melhores que as relações sociais da cultura da classe operária. Nem pode ser afirmado que as relações escola-família na classe média são objectivamente melhores para as crianças do que as da classe operária. Ao invés, a vantagem social dos arranjos da classe média está ligada à definição que a escola dá da boa relação escola- família (apud Silva, 2003, p. 75).

Finalmente, McNeal Jr. (1999) em uma tentativa de explicar que tipo de envolvimento familiar é eficaz para o sucesso escolar, ao invés de considerar o envolvimento familiar como uma variável independente e portanto explicativa do sucesso escolar, desdobrou o envolvimento familiar em uma gama de variáveis dependentes. O autor conceituou na perspectiva de Coleman o envolvimento familiar como capital social, buscando ao invés de causalidade, complexificar a análise das relações entre as diferentes dimensões de capital social com os resultados escolares. Desta forma, examinou de que maneira várias dimensões dos resultados cognitivos e comportamentais são afetadas pelo capital social. Ele subdividiu as dimensões em:

- 1 - Conversas – frequência das conversas entre familiares e filhos sobre educação: escola em geral, atividades escolares, matéria dada em classe, planejamento do programa escolar;
- 2 - Envolvimento familiar nas organizações de pais e professores;
- 3 - Monitoramento dos estudos – mais ligado à disciplina do que ao cognitivo: ver tarefas, fiscalizar o dever de casa, limitar o tempo de ver tv;

4 - Envolvimento no processo educacional – pais vão às reuniões escolares, falam com o professor ou orientador, visitam a sala de aula.

Em seguida, examinou a possibilidade de cada fator do envolvimento familiar ter um efeito variável, de acordo com atributos demográficos, incluindo raça, *status* socioeconômico, e estrutura familiar. Seus estudos assinalaram que o capital social de fato melhora os resultados acadêmicos, mas nos comportamentos desviantes (indisciplina), os resultados variam conforme questões raciais, estrutura familiar e nível socioeconômico. Específicas dimensões¹⁹ de envolvimento têm maiores efeitos em ricos e brancos, oferecendo suporte empírico para a afirmação de Lareau (1989) de que os volumes elevados de capital cultural das classes médias e altas aumentam os efeitos das vantagens do envolvimento dos pais.

Vemos, portanto, que as famílias não podem ser consideradas como um bloco único na questão do envolvimento familiar com a escola. Esta questão carrega em si múltiplos fatores que não podem ser negligenciados. Qualquer estudo que parta da premissa que escola e família devam andar juntos, desconsidera a complexidade das relações, pois estas não podem ser tratadas em um desenho metodológico de causalidade direta: envolvimento familiar igual a sucesso escolar. A desconsideração das diferenças de ordem estrutural como a classe social, o gênero e a etnia, tem feito com que as famílias e os professores sejam analisados “de uma forma monolítica” (Silva apud Magalhães 2004, p.58). O que está longe da realidade, pois “não só a relação escola-família pode ser produtora e reprodutora de desigualdades sociais, como contém paradoxos e contradições vários” (Silva, 2003, p.35).

¹⁹ A única dimensão do envolvimento familiar que pareceu remotamente consistente para melhorar os resultados escolares e reduzir os comportamentos problemáticos é a conversa entre pais e filhos, apesar de não ter dado significância estatística com a evasão escolar .

2.3

Família e escola: na perspectiva dessa pesquisa

Assim, na perspectiva das pesquisas que visam a problematização da relação família escola, a presente pesquisa tem o interesse de analisar estas relações em uma escola de prestígio na qual o envolvimento familiar faz parte da sua estrutura. No *site* da instituição estudada, nas palavras de seu presidente (pai de aluno), está assinalada da seguinte forma esta relação:

acreditamos na importância do envolvimento dos pais com a Escola. **Está comprovado**²⁰ que esse envolvimento beneficia não apenas a própria instituição, mas especialmente nossas crianças, seja pelo exemplo de participação comunitária ou por evidenciar o respeito que atribuímos à Educação. O importante é que a criança se sinta valorizada e isso se reflete no sucesso da Escola como um todo. (grifos nossos)

Será que podemos observar o mesmo tipo de envolvimento das famílias em todas as escolas? Será que a participação dos pais na escola judaica modifica esta relação em comparação com as outras escolas investigadas do SOCED?

Será que a participação dos pais na gestão da escola torna as relações família-escola menos tensas e mais fluidas? De que formas as famílias desta escola representadas pelo diretório de pais se aproximam da escola? Como é a ação dos pais envolvidos na estrutura da escola? E dos outros pais?

Silva afirma que o “sobre-envolvimento (mais típico das famílias da classe média erudita) pode desencadear efeitos negativos na ação dos professores e nas próprias crianças” (apud Magalhães, 2004, p.58). Foi possível observar esta situação na escola investigada? Qual é a influência da posição social dos pais nestas relações? Qual é a reação dos profissionais da escola em relação à gestão dos pais?

Henripin (apud Montandon, 1987) distingue três tipos de atitudes das instituições escolares:

1º tipo - os pais são considerados como clientes que não entendem nada de pedagogia ou de gestão escolar. Assim, o que deve ser feito é informá-los, informação esta que normalmente é mal executada.

2º tipo - os pais são vistos com desconfiança, são consultados mas não existe uma garantia de que serão atendidos nas suas demandas.

²⁰ Como foi assinalado anteriormente, a positividade das relações família com a escola é quase um “dogma”.

3º tipo – os pais são vistos como grupo de pressão, os profissionais da escola esperam suas reivindicações para atendê-las.

Para o autor, o ideal seria que os pais fossem vistos como verdadeiros parceiros. De acordo com ele, os pais, sem a pretensão de transformar-se em profissionais do ensino e de gestão, não deveriam ser apenas consultados mas deveriam também participar das decisões. Será que além das relações elencadas por Henripin é possível observar na escola outros tipos de relação?

É claro que não podemos definir o somatório destas influências de modo linear, pois como bem salienta Perrenoud (1987) cada família, e mesmo cada professor, interpreta, sente e gere estas influências de modo particular. Até porque às vezes eles se apresentam como atores individuais e às vezes como um coletivo, mudando as atitudes conforme estas posições.

Assim, outra influência que deve ser considerada e que é fundamental nesta relação é o modo como os filhos vivem sua escolarização. Se a trajetória do aluno é satisfatória, a relação da família com a escola tende a ser mais tranqüila, os problemas acontecem principalmente quando os resultados são negativos. Por isso, não podemos menosprezar a posição do aluno na relação família e escola. Denominado por Perrenoud de “go-between” (ibid), é ele que tem o poder de mediar as relações da escola com a família, podendo fomentá-las ou dificultá-las de acordo com suas atitudes e interesses. Eles são os árbitros das relações entre os pais e os mestres, podendo as tornar possíveis ou “esvaziar” a comunicação. Assim, conclui Magalhães:

As influências não são unívocas, mas antes são recíprocas e tem no aluno o seu principal condutor e antes de serem trocas cegas, são uma resposta de ambos os lados, um processo que envolve uma eterna negociação e construção pelos envolvidos. (2004, p.67)

De acordo com Perrenoud (1987), não existe nenhuma razão para que as relações se estabeleçam a priori de forma serena entre pais e professores. Elas são dinâmicas, e o diálogo só acontece na condição de estar em permanente construção, pois “a boa vontade dos personagens não está em jogo (ibid, 13)”. Não é que as famílias e profissionais da escola queiram entrar em litígio, mas quando a tensão ocorre, ela muitas vezes resulta de uma negociação intensa, que nem sempre alcança o consenso necessário entre as partes.