

## **A ASSIMETRIA NA RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA PÚBLICA<sup>1</sup>**

*Daniela de Figueiredo Ribeiro<sup>2</sup>*  
Uni-FACEF, Centro Universitário de Franca  
*Antonio dos Santos Andrade*  
Universidade de São Paulo, FFCLRP

**Resumo:** A relação entre família e escola vem sendo incentivada pelas políticas públicas, apontada como fundamental para uma escolarização bem sucedida. O atual estudo buscou compreender esta relação, tal como vem sendo vivenciada por pais de uma escola pública. Os participantes da pesquisa foram os agentes escolares e 22 responsáveis por alunos de 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries do ensino fundamental. Inicialmente foi realizada observação participante na escola e, em seguida, entrevistas semi-estruturadas com os responsáveis pelos alunos, em suas residências, tendo sido abordados três tópicos: a escola, a professora e a escolaridade. Buscou-se ainda resgatar a história das famílias, verificando as diferentes posturas dos pais diante da escola. Os dados foram analisados por meio de uma análise de conteúdo tradicional. Observou-se uma assimetria na relação família-escola, que parece contribuir para a perpetuação da dinâmica de exclusão de parte das camadas populares da escola pública.

**Palavras-chave:** Relação família-escola; Escola pública; Etnografia.

### **THE ASYMMETRIC RELATIONSHIP BETWEEN FAMILIES AND THE PUBLIC SCHOOL**

**Abstract:** The incentive to the relationship between families and public school is a target of public politics, seen as something essential for an efficient learning. This research purpose was to investigate parents' experiences vis-à-vis their relationship with the school where their children study. The participants were school members and 22 students tutors attending the 3rd and 4th grades of elementary school. At first was done a participative observation within the school environment, after semi-structured interviews with the children tutors in their homes, focusing three aspects: the school, the teacher and the school education. The families' backgrounds were carefully taken into consideration, and parents showed different postures towards their relationships with their children schools. A traditional analytical approach was adopted to the data collected. As a result, this relationship was proved to be asymmetric, which seems to contribute to the maintenance of mechanisms of exclusion from public school over part of the underprivileged families.

**Key words:** Family/School Relationship; State-run School; Ethnography.

#### **Introdução**

No final dos anos 50, após pesquisas internacionais apontarem o peso da origem social dos alunos sobre os próprios destinos escolares, passou-se a investigar o que impossibilitava as famílias populares de terem filhos com aproveitamento escolar

satisfatório. Surgiu, então, a teoria do déficit cultural que, ideologicamente incorporada, serviu à confirmação das desvantagens sociais das minorias étnicas e da população socialmente desfavorecida (Nogueira & Nogueira, 2002).

Apesar da literatura especializada denunciar as conseqüências negativas provenientes dessa interpretação da realidade, o que se observa na escola pública atualmente é a preponderância do mesmo discurso. As famílias são prioritariamente culpabilizadas pelo fracasso escolar dos filhos, sendo este

<sup>1</sup>Recebido em 06/11/2006 e aceito para publicação em 30/01/2007.

<sup>2</sup> Endereço para correspondência: Daniela de Figueiredo Ribeiro, R. Voluntários da Franca, 2515, Franca-SP, CEP: 14403-424, E-mail: [ribares@netsite.com.br](mailto:ribares@netsite.com.br)

decorrente de pobreza, baixo grau de escolaridade dos pais e desestrutura familiar<sup>3</sup> (Campos, 1995; Gomes, 1994), e vistas como ineficientes para transmitir as concepções de mundo adequadas à criança (Andrade, 1986).

Perez (2000) observa, ainda, que as atitudes dos pais, se contrárias às prescrições da escola, são rotuladas e interpretadas: “os pais não valorizam o estudo dos filhos, não fazem seu acompanhamento escolar, não se interessam”. Do ponto de vista da escola, isso por si só explicaria o fracasso escolar dos alunos.

Já os estudos sobre as representações de pais de alunos sobre a escola pública revelam que eles valorizam sim, a escolarização, sendo esta o principal meio de ascensão na escala social, além de proporcionar a continuidade dos valores passados pela família, preparando a criança para a vida adulta (Andrade, 1986; Cruz, 1997; Zago, 1998).

No entanto, na cotidianidade da relação com a escola, os pais apresentam comportamentos passivos e conformistas, tendo dificuldade em se posicionarem criticamente (Andrade, 1986; Chechia, 2002; Perez, 2000). Sigolo e Lollato (2001) ressaltam, ainda, que eles tendem a idealizar a escola, introjetando o que lá ouvem a respeito de si mesmos. Dessa forma, não lutam contra os estereótipos, sentindo-se comumente culpados pelas dificuldades dos filhos.

Por outro lado, a relação entre família e escola vem sendo incentivada pelas políticas públicas, apontada como fundamental para uma escolarização bem sucedida (Samartini, 1995). Com isso, urge que se conheça a perspectiva das famílias. Andrade (1986) aponta que a compreensão das camadas populares é uma conquista recente por parte da escola, mas ainda carente de muitas reformulações para que seja realmente efetiva. Segundo o autor, é importante,

*(...) sem dúvida, a obtenção das avaliações dos pais ou responsáveis sobre as ações da escola estabelecendo, com isso, uma alça de realimentação para o processo em implementação, e ainda, propiciando a eles um espaço para o exercício de suas ações controladoras e fiscalizadoras da instituição escolar. (Andrade, 1986, p. 219)*

Dessa forma, o atual estudo teve como objetivo levantar as percepções dos pais sobre a escola, os professores e o significado da educação formal, verificando as semelhanças e diferenças entre suas representações e vivências, no âmbito da relação com a escola.

Parte-se da abordagem etnográfica, na qual é fundamental que se conheça o contexto mais amplo onde se inserem os participantes da pesquisa, buscando obter uma compreensão aprofundada sobre a visão que eles constroem acerca de si mesmos e do meio social que os circunda (André, 1994). Para tanto, fez-se necessário investigar também: A) O contexto sócio-histórico das famílias entrevistadas; B) O contexto geral da escola, identificando as práticas instituídas e instituintes presentes no seu cotidiano.

## **Método**

### *Participantes da pesquisa*

Participaram da pesquisa os agentes escolares de uma escola pública do interior do estado de São Paulo, sendo vinte e dois responsáveis por alunos de 3ª e 4ª séries, selecionados a partir de um questionário estruturado aplicado aos professores, que apontaram pais que cumprem e aqueles que não cumprem com o que é deles esperado pela escola. Buscou-se obter uma amostra abrangente, que contivesse pais de ambos os grupos.

### *Coleta de dados*

A coleta de dados aconteceu em duas etapas. Primeiro teve-se a fase exploratória, em que foi realizada a Observação Participante na escola, incluindo conversas informais com agentes escolares, entrevistas estruturadas com dez professores, entrevistas semi-estruturadas com diretora e vice-diretora e consultas a documentos da escola. Segundo, foram feitas entrevistas individuais, semi-estruturadas, com 22 pais de alunos de 3ª e 4ª séries em suas

<sup>3</sup> A escola tende a responsabilizar exclusivamente a família pelos problemas de aprendizagem e disciplina dos alunos, atribuindo-lhe o rótulo de desestruturada. No entanto, por trás desse discurso tem-se um modelo de família estruturada ideal, baseada num modelo de família nuclear burguesa. As famílias desviantes desse padrão são consideradas, assim, incompetentes.

residências. Na primeira etapa da entrevista buscou-se fazer a contextualização, sendo abordados os seguintes aspectos: história da família e local de origem dos pais; constituição familiar (número de pessoas, onde e como vivem); ocupação profissional dos membros da família e escolaridade dos pais; a seguir, focou-se o tema da pesquisa, abordando questões sobre: a escola, a professora do(a) filho(a) e a escolaridade. Foram confeccionados três cartões temáticos para serem apresentados aos entrevistados, um a um, sendo solicitado a eles que pensassem sobre o assunto, deixando vir à mente tudo que lembravam a respeito do tema. Em seguida, a pesquisadora anotava as palavras-chave trazidas por eles e pedia que fossem explicadas detalhadamente.

### *Análise dos dados*

As entrevistas individuais foram submetidas a uma análise de conteúdo, segundo os moldes propostos por Bardin (1977) e Minayo (1996), em que os segmentos de relatos são separados e classificados de acordo com seu conteúdo, depois de repetidas leituras das entrevistas, transcritas na íntegra. Em seguida, buscou-se obter indicadores que permitissem a inferência do significado latente dos enunciados e dos fatores que determinaram as condições de produção das mensagens.

Foram estabelecidas, assim, além das categorias analíticas, construídas com base numa revisão bibliográfica sobre o tema, as categorias empíricas, ou seja, aquelas elaboradas a partir de várias releituras das entrevistas, abarcando os aspectos que foram trazidos pelos entrevistados, sem um estímulo específico da entrevistadora.

### **Resultados e discussão**

Os dados coletados foram organizados em três grandes categorias, sendo a primeira relativa à escola, a segunda às famílias e a terceira acerca da relação entre escola e famílias, sendo esta última dividida nas seguintes subcategorias: o valor da aquisição de conhecimentos; reunião de pais; ajuda nas tarefas escolares; disciplina e participação dos pais na escola.

#### *A escola*

A escola, na sua situação particular, se insere em um contexto mais amplo só podendo ser compreendida de forma aprofundada se reconstituído

seu cenário social, cultural e histórico, o que significa explicitar seu local geográfico, as condições de existência e a organização econômica da cidade onde está estabelecida, além de uma caracterização de sua clientela. No presente caso trata-se de uma escola estadual, localizada num bairro de periferia, atendendo 1100 alunos, de 3ª a 8ª séries (em 2001). No seu ambiente físico, observou-se um grande cuidado com a limpeza e organização. As dificuldades apontadas pelas dirigentes foram: escassez de recursos e funcionários, sendo solucionadas de forma criativa: projetos envolvendo recursos de escolas particulares e solicitação de ajuda comunitária.

A história da escola é marcada por momentos de aliança com a comunidade, através de movimentos reivindicativos, por meio dos quais obteve expansão de recursos materiais, além da construção, à época da municipalização do Ensino Fundamental, de uma escola no bairro para atender os alunos das séries iniciais, que deixavam de ser atendidos pela rede estadual. Este fato foi relatado por vários pais entrevistados que descreveram seu envolvimento na luta para a construção dessa nova construção, colocando de forma positiva e entusiasmada sua contribuição à comunidade. Assim, observou-se nas origens dessa escola um movimento reivindicativo forte. Ela parece ter se construído no confronto com seus mandantes, buscando o engajamento comunitário como via de obtenção das melhorias necessárias.

De forma geral, os pais destacaram a abertura que essa escola dá às famílias, comparando-a com outras, apontando especialmente a diretora como incentivadora deste movimento. E diante de suas carências e das exigências de autofinanciamento das políticas públicas, a diretora se mostrou claramente contrária às prescrições hegemônicas, negando-se a expandir a escola à custa de trabalho voluntário de pais e professores. Ao invés disso, aliou-se à comunidade, utilizando o apoio de radialistas, políticos locais e movimentos reivindicativos.

Verificou-se, então que essa escola consegue, por um lado, uma aliança eficaz com as famílias e a participação dos pais no seu contexto parece ser positiva quando solicitada para que se alcancem objetivos comuns.

No entanto, ao se analisarem alguns documentos da escola, como a proposta pedagógica e o conteúdo de conversas informais com a vice-diretora, a coordenadora e professores (registrados no diário de campo), observou-se que a relação com as famílias baseia-se ainda em dois clichês: nas prescrições quanto aos deveres dos pais e no discurso de famílias deficitárias, em que a ênfase é dada no que os pais não fazem.

Parece, então, ser necessária na escola uma reflexão sobre o que está funcionando bem e o que, pelo contrário, não contribui para uma relação positiva com as famílias. As próprias bases norteadoras da ação escolar, ou seja, seus documentos oficiais, apesar de trazerem hipóteses sobre as dificuldades, não têm propostas de ação efetivas, e repetem os estereótipos.

Assim, parece ser importante promover na escola um diálogo reflexivo entre a prática cotidiana e as bases norteadoras de sua ação. Esta prática cotidiana, se refletida, pode lançar luz às ações efetivas e às não efetivas, sendo este processo fundamental para o estabelecimento de metas esclarecidas e estratégias de ação afinadas com a realidade.

### *As famílias*

Quanto às famílias dos entrevistados, muitas delas (15) possuíam pelo menos um dos cônjuges provenientes de outras regiões, especialmente do sul de Minas Gerais. Vários vieram da “roça” para a cidade em busca de emprego e como se trata de uma cidade industrial, ela tem atraído muitos migrantes. Observou-se com frequência na história uma cisão entre aspectos sócio-culturais da família de origem e as vivências atuais, gerando dificuldades quanto aos métodos educativos a serem adotados com os filhos.

As histórias escolares de grande parte dos pais entrevistados foram marcadas por rupturas, e até mesmo nos casos em que a escolaridade era mais alta, eles voltaram à escola depois de adultos, quando sua situação sócio-econômica permitiu este investimento.

A maioria dos pais possui trabalho braçal, marcado por instabilidade e as mães que trabalham fora mostraram viver uma sobrecarga, o que dificulta sua participação na escolarização dos filhos da

maneira como gostariam. Foram observadas sérias dificuldades sócio-econômicas em algumas famílias, principalmente nos casos em que a mãe exercia sozinha as funções de sustento e cuidado dos filhos.

Naquelas em que a situação sócio-econômica se mostrou mais precária, foram observados alguns empecilhos à escolarização dos filhos: necessidade de que eles comecem a trabalhar para ajudar na renda familiar e de que ajudem nas tarefas domésticas, o que mostrou atrapalhar o aluno no cumprimento de algumas exigências da escola, tais como pontualidade, organização e frequência.

No entanto, Zago (2000) já afirmou que nos meios populares as crianças não têm seus dias organizados em torno de atividades escolares, o que é estratégia dos extratos médios da população. Portanto, se a escola não se flexibiliza na cobrança dessas questões, ela irá, invariavelmente, expulsar aqueles que não se enquadram em seu molde.

Os resultados do atual estudo apontaram ainda que falar em “famílias de alunos da escola pública” de forma genérica talvez não seja suficiente para caracterizar bem essa clientela. Foram observados pelo menos três modos de posicionamento diante da escola, que podem estar definindo vivências, práticas e posições diferentes.

Em primeiro lugar, têm-se as mães que participam da vida escolar dos filhos da forma esperada pela escola, acompanhando-os nas tarefas, participando de festas e campanhas para arrecadar dinheiro, comparecendo a todas as reuniões e algumas vezes até fazendo parte do projeto “amigos da escola”. As principais representantes desse grupo estavam todas dentro do modelo tradicional, em que os maridos possuíam trabalho “não-braçal” e sustentavam as famílias.

Observou-se aqui um discurso predominantemente reprodutor da visão hegemônica da escola. Nota-se, em seus relatos, a responsabilização de “outras” famílias pelo insucesso escolar dos filhos, discurso que provavelmente revela o desejo de se diferenciarem dos pais criticados pela escola, assegurando assim sua posição de “incluídas”. Nestas, pareceu ocorrer mais frequentemente uma aliança entre a mãe e a professora para auxiliar os alunos. Mesmo assim, para ter essa aliança, elas

mostraram ter que corresponder ao que delas é esperado. Verifica-se, dessa forma o quanto se colocam de forma submissa diante da escola. No entanto, são elas que possuem algum acesso aos espaços decisórios da instituição (se é que eles realmente ocorrem), como Conselho de Pais e Associação de Pais e Mestres.

O segundo modo de posicionamento diante da escola se caracterizou por mães mais críticas, mas que mostraram evitar o compartilhar de suas opiniões, provavelmente pelo medo do rechaço da escola; trata-se de uma pequena minoria, constituída por mães de grau de escolaridade variada, e diferentes níveis sócio-econômicos.

O terceiro modo caracterizou-se por uma posição defensiva, assumida pela maioria dos pais entrevistados. Estes, ao serem instigados a falar sobre a escola, fizeram um discurso predominantemente defensivo, dando respostas genéricas, mostrando apoio irrestrito à escola, ou justificando-se pelo que não fazem por ela; suas críticas foram vacilantes: na maioria das vezes ocorria uma afirmação próxima ao discurso hegemônico, em seguida era narrada uma situação que deflagrava uma crítica, sendo retomado a seguir o discurso hegemônico; neste último grupo encontram-se os pais com menor grau de escolaridade, estando provavelmente numa condição de maior instabilidade e vulnerabilidade não só econômica, como social.

#### ***A Relação entre família e escola***

Sigolo e Lollato (2001) afirmam que os pais enxergam a escola de forma idealizada, ficando contentes quando são elogiados, ou introjetando as críticas que ouvem. Este aspecto foi observado no atual estudo, em que os pais que se mostraram acríticos na entrevista individual parecem ser aqueles elogiados. Os pais que se justificaram muito, apresentando um discurso mais defensivo, provavelmente são os que introjetam as críticas da escola.

As mães elogiadas tinham um perfil parecido: eram colaborativas e disponíveis. Este parece ser, então, o modelo de atuação valorizado pela escola e esperado de todos os pais. No entanto, como ele é impossível para muitos, surgem críticas aos que não

conseguem agir da maneira esperada; e são freqüentes na escola também colocações que se dirigem às famílias ditas “desestruturadas”, enfatizando o que não estavam fazendo. “Os pais são ausentes, não resolvem os problemas dos filhos, não acompanham sua vida escolar, não se interessam” (Professores).

Os agentes escolares apontaram ainda que um dos problemas da escola é que os pais que “mais precisam” não participam da vida escolar dos filhos (Plano de gestão, Diretora). Estes são normalmente criticados por não participarem, sem que seja feita uma reflexão mais aprofundada, em termos do que talvez os esteja afugentando, mas também sobre a relevância das expectativas da escola quanto à atuação da família.

Assim, cabe questionar se as prescrições contidas nos documentos oficiais da escola, acerca das funções dos pais, estão verdadeiramente contribuindo com os alunos ou com uma maior eficiência do ensino. Cada uma delas será apresentada e discutida a seguir. A saber, os pais devem (1) *passar para os filhos o valor da aquisição de conhecimentos*, (2) *participar das reuniões*, (3) *ajudar nas tarefas escolares* e (4) *apoiar a escola quando houver problema disciplinar* (Proposta Pedagógica). É exigido deles, ainda, de acordo com os relatos da diretora, da vice-diretora, da coordenadora e de professores, a *participação na escola*, aspecto que será também discutido na seqüência.

#### ***O valor da aquisição de conhecimentos***

Quando incitados pela pesquisadora a falar sobre este bloco temático, os entrevistados não manifestaram dificuldades em se expor; unanimemente mostraram valorizar a escolarização dos filhos, vista por eles como meio de acesso a bens culturais e materiais. Alguns pais narraram, também, situações difíceis sofridas por quem não tem estudo. Outros falaram das desvantagens que sentem por não terem podido estudar. Assim, confirmando o que já apontaram Andrade (1986), Cruz (1997), Zago (1998) observou-se um consenso dos pais quanto à valorização da escolarização dos filhos; suas justificativas se apoiavam tanto em explicações cognitivas, sendo a escola vista como a única via de ascensão social para os filhos, quanto em vivências

que revelam como é ter pouco estudo na sociedade atual.

Os entrevistados destacaram, ainda, a discriminação vivida devido à falta de escolarização e o sentimento de inferioridade por ela causado. Portanto, o fato de não estudar não parece ser uma escolha, mas conseqüência de situações inesperadas, que terminam por impossibilitar a permanência na escola. No entanto, observou-se que os agentes escolares se queixavam freqüentemente dos pais que, segundo eles, não valorizavam o estudo dos filhos. Pode-se dizer, com base nos resultados apresentados, que os pais já cumprem a expectativa da escola de passar para os filhos a importância da aquisição de conhecimentos, sendo impropriedade a afirmação de que eles não valorizam a escolarização.

#### **Reunião de Pais**

A maioria dos relatos sobre a reunião de pais pareceu ter caráter defensivo, já que muitos entrevistados não deixaram transparecer sua opinião, ao falarem sobre o assunto; alguns eram puramente descritivos, outros genéricos, e os poucos avaliativos foram negativos, tendo sido apontado que as reuniões são chatas, cansativas e demoradas, gerando desinteresse na maioria. Por outro lado, de acordo com o Regimento Escolar, a reunião, além de ser uma função dos pais, é também um direito em prol da gestão democrática da escola; mas, segundo com o dito pelos pais, o cumprimento deste propósito pode ser questionado.

Oliveira (1999) afirma que as reuniões de pais e mestres, ou as destinadas à entrega de boletins, em que os assuntos versam sobre comportamento e baixo rendimento escolar, acontecem de forma que as pessoas envolvidas apenas legitimam relações sociais existentes, havendo, de um lado, a cobrança dos professores e, do outro, o afastamento dos familiares.

Segundo Perez (2000) as reuniões funcionam como mecanismo de controle, avaliação, comparação e julgamento do desempenho dos pais. No entanto, de acordo com Cruz (1997), estes não percebem seu caráter de intimidação, nem mesmo quando são repreendidos publicamente. Portanto, como afirmam outros autores (Cruz, 1997; Perez, 2000; Sigolo & Lollato, 2001), o fórum instituído na escola para o

encontro com as famílias não parece estar cumprindo sua função.

*A verdadeira democratização da educação tem mais a ver com a capacidade que a Escola tem em acolher no seu seio, sem gerar exclusão ou discriminação por insucesso escolar, a enorme diversidade social e cultural, que a lei passou a determinar (Sousa, 2000, p.2).*

#### **Ajuda nas tarefas escolares**

O acompanhamento escolar dos filhos foi um tema muito relevante, abordado em vários relatos. Alguns entrevistados narraram situações nas quais deixaram transparecer a percepção que possuem, de que os professores responsabilizam os pais por este acompanhamento e nota-se que eles mostraram concordar com essa visão, avaliando seu papel como fundamental para o sucesso escolar. Provavelmente, defendendo-se dessa visão hegemônica, outros entrevistados narraram situações de auxílio aos filhos em várias tarefas relativas à escola, desde a ajuda em casa, até o comparecimento nela e o investimento em material educativo. Alguns se justificaram por não poderem cumprir bem essa tarefa, apontando como empecilho as dificuldades cotidianas com o trabalho e serviços domésticos e, também, a incapacidade que sentem de ensinar os filhos.

Concluindo, pode-se dizer que os pais valorizam o acompanhamento escolar dos filhos, mas sentem dificuldades em fazê-lo. Observaram-se, ainda, narrativas sobre a maneira com que eles respondem às cobranças da escola em fazer esta ajuda, mostrando que se sentem impotentes, uma vez que o método educativo que conhecem -bater nos filhos- não pode mais ser utilizado. Diante dessa impotência (e do sentimento de vergonha, relatado por uma mãe), as seguintes alternativas foram adotadas pelos entrevistados: desistência em ajudar o filho, resignação e retirada da filha da escola.

No entanto, Chechia (2002) observou em seu estudo que tanto pais de alunos com sucesso, quanto os daqueles com insucesso escolar relataram tentativas de ajudar os filhos nas tarefas, mesmo mostrando muitas dificuldades em executar essa função. Lahire (1997) também afirma que este acompanhamento não garante o sucesso escolar. Sendo assim, não se pode afirmar que a cobrança de

auxílio dos pais nas tarefas seja relevante, uma vez que não parece determinar o sucesso dos filhos, além do que eles mostram grandes dificuldades e constrangimentos decorrentes dessa expectativa da escola.

Então, é importante repensar as prescrições quanto ao trabalho dos pais, pois parece ser a partir do contraponto entre a expectativa da escola, que muitas vezes já está internalizada por eles, e aquilo que efetivamente conseguem executar, que surgem algumas atitudes de desistência; e estas tendem a ser vistas pela escola como desleixo e irresponsabilidade, e frente a isto os pais não sabem como se defender. Nesta situação, a saída que se mostrou mais comum foi o aumento da pressão sobre o filho, através de ameaças e punições. E o resultado dessa atitude já se prevê: com o aumento da tensão na relação familiar, os filhos, em geral já acuados na escola, ficam com possibilidades ainda menores de se desenvolverem.

### ***A disciplina***

Quanto à disciplina, alguns entrevistados narraram situações em que se observa uma conotação positiva dada às atitudes da escola, tais como: vigiar, impor respeito e exigir que os alunos sejam bem comportados e educados. É importante ressaltar que uma das mães afirmou que a escola exclui as crianças que não se comportam bem e mostrou apoiar esta atitude. Outras narraram situações em que identificou uma conotação negativa acerca da maneira como a escola exige disciplina, sendo criticada a intolerância e rigidez na cobrança das normas, e apontado, também, que a disciplina deveria ser cobrada na escola, sem que o aluno ou os pais fossem ofendidos.

Alguns entrevistados mostraram se esforçar muito para cumprir as regras, mas isto nem sempre era possível, o que pareceu gerar sentimento de vergonha. Diante desta situação, eles têm atitudes de desistência, agressividade e afastamento. Portanto, este seria um dos sérios impasses que ocorrem cotidianamente e que vão criando o que se chamaria de um mecanismo sutil de exclusão, já que a escola pede aos pais que a apoiem quando houver problemas disciplinares.

Ligada à exigência deste posicionamento, está a cobrança de um alinhamento ao pensamento hegemônico, principalmente porque as normas de disciplina não parecem ter sido construídas de acordo com a realidade das famílias. Elas são fruto do ideário cultural dominante, sendo executadas em nome da normatização da população (Cunha, 1998).

Aquino (1996) questiona a laicidade do ensino, apontando que a educação atitudinal ocupa grande espaço no território escolar; vale dizer que a escola, tal como conhecida hoje, foi se construindo historicamente, estando sempre ligada aos interesses e valores hegemônicos de cada época. Segundo Ariès (1978), a partir da Idade Média, ela assumiu uma função moralizadora, devendo criar “bons hábitos” nos alunos. Não se pode negar que a atual herdou essa característica. Perez (2000) observou que os encontros entre pais e professores ocorrem primordialmente em função de problemas comportamentais. Andrade (1986) obteve resultados parecidos. Em seu estudo, as famílias dos alunos eram vistas pelos professores como ineficientes para transmitir as concepções de mundo adequadas à criança, e na prática docente as ações disciplinadoras eram privilegiadas, às vezes até em detrimento das pedagógicas.

As normas de disciplina estão, portanto, ligadas a certo tipo de exercício de poder, e os resultados do atual estudo revelaram que as famílias parecem aderir aos valores dominantes. A maioria dos pais que falaram sobre esse tema na entrevista individual mostrou concordar com o que a escola coloca quanto à disciplina, sendo as poucas críticas relativas à maneira como ela exige seu cumprimento.

No entanto, como os pais questionaram a forma de as regras serem cobradas, é possível inferir que eles dizem sim às normas sem refletirem verdadeiramente sobre elas. Eles parecem querer, na realidade, uma escola organizada, segura, eficiente. Mas estes quesitos estão ideologicamente atrelados ao uso da disciplina. Medeiros (2004) afirma que o conteúdo das regras disciplinares que se encontram na escola hoje foi construído historicamente, não sendo indispensável à aprendizagem.

***A participação dos pais na escola***

Apesar da participação dos pais na escola ser considerada atualmente como fundamental, ela parece estar sendo incentivada somente em termos da ajuda deles à escola. Recentemente foi lançada uma campanha, “amigos da escola”, realizada por uma grande rede televisiva brasileira para incentivar a população a fazer trabalhos voluntários nas públicas. Sem dúvida, essa é mais uma ação no sentido do autofinanciamento da escola, resultado da política neoliberal e sobre a qual há inúmeras críticas na literatura (De Rossi, 2001).

Ainda assim, nessa escola a campanha parece estar funcionando bem, talvez pelo posicionamento explícito da diretora contra o trabalho dos pais nela, quando este significa uma sobrecarga. Sua relação com as mães seria bem positiva, e as “amigas da escola” afirmaram ter tempo, desejo e prazer em executar essa tarefa. Observou-se também que essas mães teriam muito ainda a contribuir para a construção de uma relação positiva entre a escola e as famílias, pois elas se mostraram sensíveis à realidade daquelas a que a escola não parece ter acesso. Elas são, portanto, um grande potencial mediador, podendo atuar como pontes entre a realidade de cada participante. Além disso, elas mostraram perceber aspectos ocultos do funcionamento institucional, uma vez que convivem nesse contexto.

Parece que o problema com a prática dos “amigos da escola” se inicia quando este modelo de atuação passa a ser imposto de forma genérica a todos os pais da escola pública, tornando-se mais um motivo para discriminação daqueles que não podem ou não desejam cumpri-lo. Vale notar que os entrevistados deste estudo, que não conseguiram cumpri-lo, justificaram o não fazê-lo, o que demonstra estar o modelo de participação já sendo internalizado e visto como correto. Por outro lado, verificou-se na escola a exigência desse tipo de ajuda, o que significa uma adesão à política de autofinanciamento da pública, posição trazida pela vice-diretora e pela coordenadora, tendo sido confirmada sua ocorrência através dos relatos dos pais. Apesar deles mostrarem uma visão positiva sobre esse tipo de ajuda, sua maneira predominante de participação, uma das mães

confessou que não ajuda somente porque gosta, mas também para que as professoras não reclamem dela.

Diante desta questão, faz-se necessária a reflexão sobre as conseqüências dessa política. O fato de poder dar ajuda financeira ou não, tendo que contribuir com trabalho, pode terminar dividindo a clientela da escola em dois grupos. As diferenças sócio-econômicas seriam ainda mais acentuadas neste cenário. Além disso, esses pais que teriam que trabalhar na escola ficariam prejudicados em termos de tempo de relação informal com os filhos, aspecto já ressaltado por Carvalho (2000). Esta ação estaria, então, próxima ao que Lahire (1997) define como uma prática que visa, no fundo, a integração moral e simbólica dos meios populares nas instituições legítimas.

Algumas mães se referiram também à participação em espaços decisórios de poder. No entanto, uma verdadeira participação em tomadas de decisão dentro da escola não pareceu ocorrer. Uma das mães “amigas da escola” relatou que foi criticada por uma professora por estar “vigiando a escola”.

Carvalho e Vianna (1994) observaram a dificuldade dos professores em aceitar a presença dos pais na escola, apontando que os dois se ameaçam mutuamente devido a uma não delimitação precisa das funções educativas da escola e da família.

De qualquer maneira, cabe questionar se o simples oferecimento de espaço em fóruns de decisão, dentro da escola, pressupõe uma efetiva participação dos pais nesse âmbito. O que se observou foi que sem o exercício de uma reflexão crítica, os pais acabam reproduzindo a lógica da escola e não conseguem verdadeiramente dar sua contribuição.

**Considerações Finais**

Observou-se, neste estudo, que o conhecimento propagado pela escola é visto e vivido pelos pais como superior ao seu, o que parece levá-los a pensar que não possuem os requisitos necessários para tornar seus questionamentos legítimos. Eles se colocam, na maioria das vezes, de forma submissa e não questionadora, mesmo diante dos descompassos entre as exigências da escola e sua realidade, tecendo, nessas situações, justificativas para suas dificuldades. Quando os filhos apresentam problemas de

aprendizagem ou comportamento, a pressão na relação com a escola parece aumentar a tal ponto de a desistência ser a reação comum.

Atualmente, o fracasso escolar é visto pela escola como consequência de dificuldades do aluno e da família. (Carvalho & Vianna, 1994; Lahire, 1997; Sigolo & Lollato, 2001; Zago, 1998). Isto parece ter sido introjetado por muitos pais entrevistados, gerando neles um sentimento de culpa, sendo que a maioria atribuiu toda dificuldade escolar aos filhos, com uma reprodução da lógica meritocrática impregnada na cultura escolar. Somente em alguns relatos observou-se a visão de que a escola e o professor também podem ser responsáveis pelas dificuldades dos alunos.

A partir dos resultados deste estudo, verificou-se que o que é desejável à escola é igualmente à maioria das famílias; estas possuem um modelo idealizado, que é cultuado e exigido pela escola, ao mesmo tempo, que os entrevistados mostraram tentar se encaixar nele.

Assim, a partir da análise das representações dos pais, observa-se que o ideário cultural propagado pela escola, parece coincidir a visão de mundo dos pais. Portanto, no nível das representações e crenças, eles mostraram concordar com a escola, o que talvez seja o substrato que mantém, pelo lado dos pais, a relação de poder, tal como ela se configura hoje.

A escola, por sua vez, parece se relacionar com as famílias prioritariamente no sentido de uma exigência de complementaridade, com relação a suas expectativas e através da atribuição de responsabilidade aos alunos, por suas próprias dificuldades. Não parece haver um movimento sistemático no sentido de se buscar compreender a realidade vivida pelos alunos e suas famílias. Assim, a escola complementa, através da assunção de um papel social estereotipado, em que a hierarquização do saber é mantida, a postura submissa e não verdadeiramente participativa dos pais.

Logo, a fórmula família-escola, da maneira como vem sendo vivida na realidade, acaba perpetuando a dinâmica de exclusão de parte das camadas populares da escola pública, ainda que este mecanismo ocorra, atualmente, de forma mais sutil. Além disso, a assimetria na relação família-escola é

ao mesmo tempo negada, mas também utilizada na manutenção das relações tais como estão acontecendo na realidade institucional. Ao negar esta assimetria, a escola termina assumindo seu local de poder, estabelecendo uma relação instituída com os pais, sem conseguir, no entanto, uma aliança eficaz.

## Referências

- Andrade, A. S. (1986). *Condições de vida, potencial cognitivo e escola: um estudo etnográfico sobre alunos repetentes da 1ª série do 1º grau*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- André, M. E. D. A. (1994). *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papyrus.
- Aquino, J. G. (1996). *Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno*. São Paulo: Summus Editorial.
- Ariès, P. (1978). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Campos, N. M. A. S. A. (1995). *O Insucesso Escolar: um estudo sobre as condições e concepções existentes nas instituições família e escola*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Campinas, Campinas.
- Carvalho, M. P., & Vianna, C. P. (1994). Educadoras e Mães de Alunos: Um (des)encontro. Em C. Bruschine & B. Sorj (Orgs.), *Novos Olhares: Mulheres e Relações de Gênero no Brasil*. (pp. 133-158). São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- Carvalho, M. E. P. (2000). Relações entre Família e Escola e suas Implicações de Gênero. *Cadernos de Pesquisa*, 110, 143-155.
- Chechia, V. A. (2002). *Pais de alunos com sucesso e insucesso escolar: percepções da escola, do desempenho escolar e do envolvimento com o cotidiano escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Cruz, S. H. V. (1997). Representação de escola e trajetória Escolar. *Psicologia USP*, 8 (1), 91-111.
- Cunha, M. V. (1998). *O Discurso Educacional Renovador no Brasil (1930-1960): estudo sobre as relações entre escola e família*.

Tese de Livre Docência, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

De Rossi, V. S. (2001). Desafio da Escola Pública: Tomar em suas mãos seu próprio destino. *Caderno CEDES*, 21 (55), 92-107.

Gomes, H. S. (1994). Educação para a família: Uma proposta de trabalho preventivo. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 4 (1), 34-39.

Lahire, B. (1997). *Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática.

Medeiros, C. P. (acesso em setembro/ 2004). A disciplina escolar, a (in)disciplina do desejo. Disponível em: <http://educaçãoonline.pro.br>

Minayo, M. C. S. (1996). *O desafio do conhecimento, metodologia qualitativa em saúde*. Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco.

Nogueira, C. M. M., & Nogueira M. A. (2002). A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Revista Educação e Sociedade*, 23 (78), 15-35.

Oliveira, M. C. (1999). Família, escola e participação. *Educação*, 22 (37), 151-176.

Perez, M. C. A. (2000). *Família e Escola na Educação à Criança: análise das representações presentes em relatos de alunos, pais e professores de uma escola pública de ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

Samartini, L. S. (1995). Gestão Participativa: Os pais na Administração da Escola. *Cadernos da FFC-UNESP*, 4 (2), 31-36.

Sigolo, S. R. L., & Lollato, S. O. (2001). Aproximações entre escola e família: um desafio para educadores. Em C. R. S. L. Chakur, (Org.), *Problemas da Educação sob o Olhar da Psicologia* (pp. 37-65). São Paulo: Cultura Acadêmica Editora.

Sousa, J. M. (2000). O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural. *PSI – Revista de Psicologia Social e Institucional*, 2 (1), 107-120.

Zago, N. (1998). Realidades Sociais e Escolares e Dinâmica Familiar nos meios populares. *Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia*, 8 (14/15), 63-73.

Zago, N. (2000). Processos de escolarização nos meios populares—As contradições da obrigatoriedade escolar. Em M. A. Nogueira, G. Romanelli & N. Zago (Orgs.), *Família e Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares* (pp.17-44). Petrópolis: Vozes.