

TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E INTERAÇÕES ESCOLA-FAMÍLIA NO ENSINO FUNDAMENTAL*SOCIAL TRANSFORMATIONS AND SCHOOL- FAMILY INTERACTIONS IN FUNDAMENTAL EDUCATION**TRANSFORMACIONES SOCIALES E INTERACIONES ESCUELA-FAMILIA EN LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL*POLI, Odilon Luiz¹ ZAGO, Nadir² BORTOLETO, Edivaldo José³ **RESUMO**

A literatura consultada e o discurso dos professores indicam uma “tensão” existente entre escola e família. Esta pesquisa teve por objetivo caracterizar as concepções de família e seu papel no processo de escolarização dos filhos presentes no discurso de professores de redes municipais de ensino no Oeste catarinense. Os dados foram coletados, via questionário, com 111 professores de cinco municípios, escolhidos mediante critérios. Os resultados indicam saber docente apoiado num modelo idealizado de família nuclear e na falta de elementos conceituais para a compreensão das transformações em curso.

Palavras-chave: Família. Transformações sociais. Ensino fundamental. Relação escola e família

ABSTRACT

The literature consulted and the teachers' discourse indicate a "tension" between school and family. The aim of this research was to know the conceptions of family and their role in the process of schooling of the children, presented in the discourse of teachers at municipal schools in the west of Santa Catarina. The data was collected through a questionnaire, which was answered by 111 teachers from five municipalities, chosen according to criteria. The results indicate it was possible to notice a teaching knowledge based on an idealized model of nuclear family and the lack of conceptual elements to understand the ongoing transformations..

Keywords: Family. Social transformations. Elementary School. School-family relationship

RESUMEN

La literatura consultada y el discurso de los profesores indican una “tensión” existente entre escuela y familia. Esta investigación tuvo por objetivo conocer las concepciones de familia y su rol en el proceso de escolarización de los hijos presentes en el discurso de profesores de las redes municipales de enseñanza en el Oeste de Santa Catarina. Los datos fueron colectados, vía cuestionario, con 111 profesores de cinco municipios, elegidos mediante criterios. Los resultados indican un saber docente apoyado en un modelo idealizado de familia nuclear e la falta de elementos conceptuales para la comprensión de las transformaciones en curso.

Palabras clave: Familia. Transformaciones sociales. Enseñanza fundamental. Relación escuela y familia Brasil

¹ Universidade comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ – Santa Catarina – Brasil

² Universidade comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ – Santa Catarina – Brasil

³ Universidade comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ – Santa Catarina – Brasil

INTRODUÇÃO

Neste artigo apresentamos uma discussão dos resultados de uma pesquisa com os professores do ensino fundamental acerca das famílias de seus alunos e de suas funções no processo de escolarização dos filhos. Esta análise está fundamentada em dados de pesquisa e de referências sociológicas que têm contribuído para a compreensão dessa temática na contemporaneidade.

A decisão de uma pesquisa sobre este tema ocorreu a partir de um levantamento realizado junto a professores do ensino fundamental, vinculados a redes municipais de ensino dos municípios que integram a Associação de Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSC), o qual apontou que, na percepção dos professores, a relação entre a família e escola era o principal problema que enfrentavam em seu cotidiano. O referido levantamento, feito por meio de questionário com oito questões abertas, aplicado durante os meses de fevereiro e março de 2015, foi realizado em preparação a um trabalho de formação continuada, desenvolvido durante os anos de 2015 2016 e teve por objetivo conhecer a percepção dos professores sobre o contexto do exercício da docência e seus principais desafios. Participaram professores dos anos iniciais e de formação específica (Educação Física, Artes, Letras, dentre outras), diretores de escolas e equipes técnico-pedagógicas das redes municipais de ensino, totalizando 517 professores e/ou gestores educacionais do ensino fundamental.

Ao todo, retornaram 421 questionários. Como resultado, a partir dos dados levantados, três problemas foram indicados pelos professores como sendo os mais significativos em sua prática cotidiana. Em primeiro lugar, a falta de apoio e participação das famílias no processo de educação escolar. Em segundo lugar, o destaque foi o desinteresse e desmotivação dos alunos. Em terceiro lugar foi destacada a indisciplina e a falta de limites no comportamento dos alunos. Ao caracterizar a família, as expressões mais frequentes referiam-se à “desestruturação familiar”, à “perda da autoridade dos pais sobre os filhos”, ao “desinteresse dos pais pela educação dos filhos”, dentre outras.

Frente a essa constatação, decidimos realizar uma pesquisa para caracterizar as concepções de família presentes no discurso desses professores, visto que não identificamos estudos sobre o assunto na região pesquisada. Dessa forma, realizamos uma pesquisa de natureza sociológica cujo problema de investigação foi assim definido: quais concepções de família e seu papel no processo de escolarização dos filhos estão presentes no discurso dos professores das redes de ensino dos municípios que integram a AMOSC? A nova coleta de dados também foi realizada por meio de um questionário, composto de quatro questões abertas, o qual foi aplicado a todos os professores das redes municipais de ensino dos municípios de Coronel Freitas, Cordilheira Alta, Nova Itaberaba, União do Oeste e Jardinópolis, todos eles localizados na região oeste do estado de Santa Catarina e integrantes da AMOSC. A escolha destes municípios deveu-se ao fato desses integrarem um dos polos de formação continuada organizados pela AMOSC, no qual houve maior incidência de respostas envolvendo o tema da relação entre escola e família no levantamento preliminar acima referido. A coleta dos dados foi feita de modo presencial, no início de um encontro de formação continuada. No total, responderam ao questionário 111 professores, cujos dados foram analisados e serviram de base para a elaboração do presente estudo.

Deste grupo de professores, 88,3% são mulheres e 11,7% são homens, com idade que varia de 19 a 59 anos. A maior proporção desses professores se encontra na faixa etária de 30 a 49 anos (58,5%), outros 21,6% tem idade de até 29 anos e 18,9% tem mais de 50 anos. Portanto, predomina um corpo docente com idade de 30 anos ou mais (87 sobre o total de 111 questionados). Para melhor compreensão do perfil dos docentes que participaram da pesquisa, incluímos o tempo de exercício na profissão e forma de contrato na rede de ensino. Do total de 111 professores que responderam o questionário, 72 (64,86%) são efetivos na função, 30 professores (27,2%) são contratados em regime temporário (ACT), 8 responderam a opção “outra condição” e um não respondeu. Deste grupo de professores efetivos, 37 (51,38%) estão na docência há mais de 15 anos, 14 (19,44%) de 10 a 15 anos e 21 (29,16%) de um a 10 anos.

Quanto à formação, do total de questionados, 110 (um não respondeu) declararam ter curso superior e a grande maioria (85, ou 76,57%) também curso de especialização, este último, para todos os respondentes, na área da Educação. Na graduação, a maioria, ou 67 do total de 111 questionados (60,36%), cursou Pedagogia e a formação dos demais está assim distribuída: 14 (12,61%) em Educação Física, 8 em Artes Visuais (7,20%), 7 em Letras (6,30%), 3 em Artes Plásticas (2,70%), 3 em Ciências Biológicas (2,70%) e os demais, em menor número: Geografia (1), Estudos Sociais (1), História (1), Matemática (1), Ciência da Computação (2), Sistema de Informação (1), Tecnologia de redes de computadores (1). Não informou (1). Estes dados mostram que uma proporção importante tem formação, em nível superior, que habilita para a docência no ensino fundamental.

A pesquisa que realizamos está apoiada nos depoimentos destes docentes, segundo os quais um dos principais problemas que enfrentam cotidianamente está relacionado às famílias dos alunos e sua relação com a escola. As dificuldades de comunicação entre estas duas instituições – Escola e Família – não são específicas ao contexto social estudado e sobre elas já foram produzidos inúmeros artigos⁴, livros⁵, no Brasil e outros países, e também noticiado na mídia. Para ilustrar uma referência com grande repercussão, reportamo-nos ao título da matéria “Pais e professores, uma relação difícil”, publicado em revista de circulação semanal, em 2012. Esta destaca que “a relação entre pais e professores inclui, já faz algum tempo, boa dose de tensão” e, numa referência ao artigo de Ron Clark, observa que

[...] o assunto voltou à tona com força no fim do ano passado, quando um professor americano chamado Ron Clark resumiu as reclamações de boa parte dos mestres da seguinte maneira: professores não são babás de alunos, ao contrário do que pensam seus pais. Ele acusa os pais de repassar à escola suas responsabilidades, recusando, contudo, as regras impostas pela instituição educadora. (GOULART, 2012, [s.p.]).⁶

Mesmo sendo essa uma informação advinda de uma fonte jornalística, ela serve para ilustrar o quanto esse tema é motivo de preocupação entre os educadores, não apenas no Brasil, mas também em outros países. Essa constatação, de que a relação “pais e professores” é mediada por tensões, é

⁴ Nogueira (2006), Maurício (2009), Andrade e Ribeiro (2016), Narodowski e Árias (2018), dentre outros.

⁵ Lahire (1997), Nogueira, Romanelli e Zago (2011), Romanelli, Nogueira e Zago (2013), dentre outros.

⁶ Segundo esta fonte, o artigo de Ron Clark, chamado “O que os professores realmente querem dizer aos pais”, tornou-se o segundo mais compartilhado no Facebook em 2011.

de notório conhecimento no meio educacional e entre pesquisadores deste campo temático, conforme citação:

[...] existe um relativo consenso, entre os autores, de que se trata de uma relação complexa e, por vezes, assimétrica, no que diz respeito aos valores e objetivos entre essas duas instituições; relação essa sujeita a conflitos de diferentes ordens, em especial nos bairros particularmente marcados por condições socioeconômicas desfavoráveis. (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2011, p. 10).

A reclamação sobre a ausência de limites na educação dos filhos é citada como causa da indisciplina em sala de aula e os resultados escolares insatisfatórios dos alunos são, com frequência, atribuídos às famílias, nas pesquisas consultadas. Não raro, a avaliação que professores do ensino fundamental fazem sobre as famílias tem em comum uma visão genérica e frequentemente depreciativa sobre essas, quando a questão é o desempenho escolar dos filhos na escola.⁷

Provocados pela indagação do questionário, “como você avalia a realidade das famílias na atualidade?”, o que dizem os professores? A resposta desta questão precisa ser relacionada com outra que a antecede: “o que é família e qual seu papel na educação dos filhos e no processo da educação escolar”? Em que base da realidade social se apoia o discurso docente que tem na família o principal ou um dos principais problemas enfrentado pela escola? Neste artigo procuramos responder as questões acima assinaladas, tendo como contexto social as narrativas dos professores da rede pública do ensino fundamental.

Acreditamos que, para compreender a “tensão” existente entre escola e família, não se pode desconsiderar, entre outras questões, a própria ideia de instituição familiar na visão dos docentes. A análise das 111 respostas dos questionários sobre o assunto indica, de maneira recorrente, uma visão idealizada de família (“família é base de tudo”, “Família é o laço do amor”...), pautada nos princípios da moral, da religião e dos costumes tradicionais. Essa mesma noção aparece com toda força quando os docentes se reportam à avaliação que fazem sobre a realidade das famílias na atualidade.

AS FAMÍLIAS DOS ALUNOS: O QUE DIZEM OS PROFESSORES

Se, por um lado, as respostas dos professores sobre família indicam um modelo idealizado de organização nuclear, por outro, fica implícito o reconhecimento que essa instituição sofreu transformações ao longo do tempo. O discurso, antes naturalizado, ganha outros contornos para indicar que a instituição família, “base de tudo”, “o alicerce”, “amor e compreensão”, não ficou imune às mudanças da sociedade. Quais os elementos que sustentam o discurso sobre as transformações das famílias perceptíveis na contemporaneidade? Estas transformações estariam na base das tensões entre família e escola? De maneira geral, suas observações contêm elementos recorrentes na sociedade: o recrudescimento do individualismo; a perda de valores tradicionais que veio acompanhado de desordem na sociedade; os efeitos das mudanças no mercado de trabalho e das

⁷ Entre outras indicações, ver Andrade e Ribeiro (2016).

novas tecnologias na redução do tempo de dedicação dos pais à família, diálogo e acompanhamento escolar dos filhos. As citações que seguem representam uma amostra desse discurso⁸:

As 'famílias' não existem mais hoje em dia, a modernidade tomou conta e os membros que ali residem não tem uma conversa, troca de sabedoria, está espaço ocupado por internet. (Q 18).

Na atualidade as famílias estão sofrendo uma grande mudança. Eu vejo que as próprias famílias às vezes não sabem bem o caminho que tem a seguir, muitas teorias são formadas e a família não sabe para onde vai. (Q 12).

O que podemos encontrar, de forma mais recorrente, nos questionários sobre as consequências dos processos de transformação na sociedade diz respeito à estrutura familiar. Uma organização, outrora predominantemente nuclear, deu lugar a novas formas de unidades domésticas (recompostas, monoparentais, homoafetivas, entre outras). Diante dessa realidade, a maior parte dos questionados estabelece como consequência – da modernização da sociedade – a desestruturação familiar. Com ela, a instabilidade no seio da família, produzindo desorientação nas relações entre seus membros e nas práticas de educação dos filhos, o que torna as relações com a escola mais complexas. Os depoimentos citados a seguir ilustram essa forma de abordagem:

A realidade das famílias é aquela em que a felicidade do 'EU' predomina: se eu sou feliz – ótimo, se não parte-se para outras pessoas em busca da felicidade. Esquecemos que famílias de verdade passam por dificuldades juntas, superam, mas continuam mãe, pai e filhos! As famílias estão muito desestruturadas, perdendo sua base forte, sólida, deixando as crianças sem 'chão', sem base e isso vem refletir na escola. (Q 103).

As famílias na atualidade estão desestruturadas, descomprometidas com a educação de seus filhos (enteados...). Ninguém tem compromisso com ninguém (em alguns casos). (Q 38).

Os impactos das mudanças mais globais da sociedade, sejam relacionados ao mundo do trabalho, sejam decorrentes das novas tecnologias e, sobretudo, da interferência da televisão no ambiente doméstico, não têm, na avaliação de todos os professores, os mesmos efeitos na comunidade atendida pela escola. Com uma análise menos determinista, um grupo de docentes (10% do total dos participantes da pesquisa) tem uma visão mais relativizada, revelando uma compreensão mais dinâmica da relação entre família e sociedade. Mais do que julgamentos de valor, suas análises consideram um conjunto de fatores (socioeconômicos e estruturais) para descrever outras formas de organização familiar na contemporaneidade. As citações a seguir ilustram essa forma de entendimento:

A família mudou sua estrutura pai e mãe. No entanto vejo crianças sendo criadas por suas avós com muito afeto. Vejo também muita família sofrida, com dificuldades financeiras, violências físicas. (Q 26).

A realidade da família hoje é muito diversificada. Depende de vários fatores e da realidade em que está inserida. Mas, em sua maioria, acredito que seja positiva em relação à educação dos seus filhos. (Q 37).

De modo recorrente, o discurso dos docentes sobre a família na contemporaneidade está associado em duas questões que sinalizam desencontros entre as instituições família e escola: a

⁸ A letra "Q", seguida de número, indica as respostas de cada professor no questionário correspondente.

omissão dos pais no trabalho educativo e a transferência de responsabilidades educativas para a escola. A ideia de desestruturação familiar é, frequentemente, acompanhada de outras características: desinteresse, falta de compromisso e de responsabilidade com os filhos, falta de limites na educação doméstica ou, ainda, de atenção/diálogo no interior da família e desvalorização do trabalho da escola. Os reducionismos caracterizados pela ausência ou omissão parental foram bastante questionados pelos estudiosos que incluem os pais em suas pesquisas.

Em um estudo microssociológico sobre configurações familiares, em bairros populares na França, Lahire (1997) observa que a omissão parental é um mito. Sua pesquisa levou em consideração cinco temas de análise: as formas familiares da cultura escrita, as condições e disposições econômicas, a ordem moral doméstica, as formas de autoridade familiar e as formas familiares de investimento pedagógico⁹. A análise destas diferentes dimensões evidenciou modos de participação parental na educação dos filhos que não são necessariamente conhecidos ou reconhecidos pela escola. Reforçam estes resultados pesquisas realizadas em diferentes regiões do Brasil (ROMANELLI; NOGUEIRA; ZAGO, 2013), que têm igualmente se apoiado na compreensão das relações escola e família no âmbito de uma leitura sociológica da interdependência de fatores, materiais e simbólicos (LAHIRE, 1997). Os resultados destes estudos retratam formas particulares de participação que não corroboram com a chamada omissão dos pais na escolaridade dos filhos, encontradas também em outros estudos.

Em artigo publicado em 2015, os autores analisam as práticas familiares de escolha do estabelecimento escolar, na rede pública, como “um processo multidimensional” relacionado tanto à escola e ao próprio sujeito, quanto as variáveis extraescolares, como a origem e a posição social dos estudantes (NOGUEIRA; RESENDE; VIANA, 2015, p. 751). Observam que: “De modo geral, os relatos convidam a ir além da simples discussão sobre a presença ou ausência de mobilização escolar nas famílias, em busca de uma investigação mais detalhada sobre as condições objetivas de mobilização.” (NOGUEIRA; RESENDE; VIANA, 2015, p. 768). Como classicamente demonstrado na literatura sociológica, há uma forte relação entre condição social e cultural das famílias e suas práticas de escolarização, mas não se pode negligenciar os efeitos de outras dimensões relacionadas a atitudes e comportamentos familiares, entre outras formas, “apoios e estímulos indiretos” ou no acompanhamento mais direto da escolarização (NOGUEIRA; RESENDE; VIANA, 2015, p. 770). Chamam, assim, a atenção para a necessidade de uma análise cuidadosa que possibilite a superação “de explicações unilaterais em prol de uma abordagem mais atenta à interação entre múltiplos fatores” (NOGUEIRA; RESENDE; VIANA, 2015, p. 767) para captar “o efeito específico da mobilização das famílias”.

A questão que se coloca é, então, a necessidade de uma definição entorno de categorias genéricas, como “mobilização” ou “participação” parental, uma vez que estas oferecem um leque de interpretações e sentidos. A escola conhece a realidade social e cultural das famílias de seus alunos? Participação significa comparecer nas reuniões da escola e em outras ocasiões quando solicitados? Acompanhar os deveres de casa? Participar nas decisões da escola? Ou outras formas de atuação,

⁹ Sobre estas dimensões, ver, particularmente, o capítulo “O ponto de vista do conhecimento” (LAHIRE, 1997).

segundo os capitais disponíveis¹⁰ das famílias? Estes questionamentos seguem o entendimento de que a mobilização, também conforme os autores citados, “[...] não ocorre abstratamente, mas no interior de uma relação concreta entre uma família, um filho e uma escola específica, inserida em uma rede e em um mercado escolar...” (NOGUEIRA; RESENDE; VIANA, 2015, p. 770).

Podemos levantar a hipótese que uma visão generalista de família que destaca, em primeiro plano, as faltas e omissões parentais está na origem de um grande número de problemas de comunicação entre pais e professores. Chama a atenção a extensão com que essa percepção está presente nos depoimentos dos participantes da pesquisa. Por meio de diferentes expressões, manifestam o entendimento de que as famílias se omitem do trabalho educativo, transferindo essa responsabilidade para a escola, como ilustram estas citações:

[...] [os pais] acham que dando tudo o que eles necessitam para a sobrevivência chega, mas esquecem de estar presente [...], de acompanhar tudo o que seus filhos fazem, esquecem da 'bronca' quando é necessário e muitas vezes não se interessam por aquilo que é realmente necessário, a educação. (Q 31).

Estão deixando para a escola fazer todo o processo que deveria ser da família, estão se ausentando das escolas, não acompanham os temas, estão se omitindo. (Q 5).

A realidade das famílias de hoje está muito deixada para trás, ou seja, é a 'escola que deve fazer seu papel e pronto', basta colocar seus filhos na escola e deu! (Q 33).

Podemos também levantar a hipótese que se os professores fossem convidados, na pesquisa, a falar sobre realidades concretas e individuais dos alunos suas interpretações ganhariam uma conotação mais relativizada. Diante das questões mais abertas do questionário, as famílias foram observadas a partir de fora, geralmente no plural, com as conotações anteriormente citadas. A referência anterior do professor americano Ron Clark sugere que a ideia de uma separação de atribuições dos papéis sociais da escola *versus* aqueles da família é de extensão continental. O livro de Enguita (2004), *Educar em tempos incertos*, reforça essa dimensão mais global. No capítulo “Encontros e Desencontros Família-Escola”, retoma formas tradicionais de socialização e suas mudanças na sociedade contemporânea. Nas pequenas comunidades tradicionais, todos se conheciam e exerciam um controle difuso sobre as crianças e os adultos e, nas famílias extensas, os cuidados com as crianças se davam de forma compartilhada. A rua era um lugar de liberdade, em que as crianças podiam passar a maior parte do dia, movendo-se livremente, sob os cuidados de todos os adultos (ENGUITA, 2004).

Porém, essas formas da vida tradicional mudaram, as famílias não são mais extensas, são diversificadas em sua estrutura e a principal mudança se deve à inserção da mulher no mercado de trabalho. Nas palavras de Enguita (2004, p. 63):

Em lugar disso, temos famílias nucleares, sem mais adultos que o casal de progenitores, ou talvez com apenas um deles [...] nas quais todos têm um emprego remunerado fora de casa, ainda que em tempo parcial e com uma média de menos de dois filhos – e, mesmo nesse caso ou no caso de ter mais, com idades tão próximas que nenhum está em condições de cuidar do outro. A mudança mais importante, sem dúvida, é a ida da mulher para o mercado de trabalho, mesmo quando isso ocorre em condições precárias ou em tempo parcial.

¹⁰ Conforme “Os três estados do capital cultural” (BOURDIEU, 2003).

Segundo o mesmo autor, para as famílias com filhos, os espaços de socialização no universo da rua deixam de ser a extensão da casa para se converterem em lugares temidos, associados a uma série de riscos. Nessas condições, observa que a custódia das crianças, antes assumida pelos muitos parentes e pela pequena comunidade, não sendo vista como problema, nesse momento representa a grande preocupação de muitas famílias (ENGUIA, 2004). Nesse contexto, a escola passou a ser vista também como um espaço de socialização de custódia das crianças, a exemplo do que ocorre em outras instâncias da vida moderna.

Vale lembrar que, desde muito pequenas, com poucos meses de vida, um contingente cada vez maior de crianças, filhas de mães que exercem atividades remuneradas fora de casa, frequentam creches o dia todo, retornando apenas à noite para o convívio das famílias. Ou seja, grande parte da formação dos seus hábitos e valores ocorre nesses espaços educativos institucionalizados.

Em outro momento, o autor prossegue afirmando que, nessa nova forma de organização social em que vivemos, a escola também se transformou significativamente. Se antes tinha uma presença relativamente discreta na vida das pessoas, nesse momento passou a absorver praticamente a infância, a adolescência e parte da juventude, em vista, inclusive, da significativa ampliação da escolaridade obrigatória. Esse fato, por si só, já justifica um papel maior da escola na moralização das crianças (ENGUIA, 2004).

A crise da família e da comunidade como instituições de custódia é também, em parte, sua crise como instituições socializadoras. [...] Em todos os casos, instituições que antes compartilhavam a socialização (a domesticação, o disciplinamento e a moralização, para ser mais preciso) das crianças, agora desaparecem, retraem-se, inibem-se ou, simplesmente, perdem a eficácia a esse respeito, fazendo com que aumentem, por mera exclusão, a necessidade e a carga relativas à escola. (ENGUIA, 2004, p. 65).

O autor conclui que, ante tantas e tão profundas transformações, é preciso estudar novas formas de articulação entre as diferentes funções educativas da escola, visto que a escolarização é um todo que, além do ensino, compreende também a custódia e outras funções e que requerem, agora, outras formas de combinação que as assegurem (ENGUIA, 2004).

Em que pese esta tese da socialização das formas tradicionais e modernas para esclarecer as tensões entre escola e família, não podemos nos esquecer dos impactos produzidos na escola pela massificação do ensino fundamental, a qual trouxe – para dentro da instituição – populações que antes estavam à margem do processo educativo. O público escolar, anteriormente formado, sobretudo, pela classe média, se diversifica, incluindo “os diferentes”: pobres, negros e outros grupos que permanecem à margem da sociedade de classe (ENGUIA, 2004).

Nesse sentido, o público escolar torna-se mais diversificado nos padrões culturais e, especialmente, em termos das experiências do universo escolar. Muitas crianças que hoje estão na escola provêm de famílias cujos membros adultos tiveram pouca ou até nenhuma experiência de escolarização. É perfeitamente compreensível que a percepção dos pais sobre a importância da escola e suas exigências (de organização, de atividade intelectual e de acompanhamento) para o

desenvolvimento das crianças e jovens esteja em dissonância com a cultura escolar, visto que eles próprios não vivenciaram (ou tiveram por tempo limitado) a experiência de escolarização.

Os estudos de Bourdieu forneceram importantes contribuições para as pesquisas sobre as relações entre classes sociais e processos de escolarização, desnaturalizando as explicações vagas sobre o êxito escolar apoiadas nos dons individuais, no mérito pessoal ou ainda na “vontade dos pais” (BOURDIEU, 2003). Essa herança teórica continua a influenciar pesquisas, tanto no Brasil, quanto em outras partes do mundo, sobre as desigualdades educacionais relacionadas à distância estrutural entre a origem familiar dos alunos (sobretudo, de capital cultural) e o desempenho escolar. As desigualdades educacionais foram parcialmente reduzidas com o aumento das taxas de escolarização, mas elas perduram porque são estruturais e também se complexificam na medida em que são produzidas novas desigualdades, mantendo no sistema “os excluídos no interior” (BOURDIEU, 2003). As observações de Faria Filho (2011, p. 495 e 498) corroboram com essa análise:

A acelerada e necessária democratização da escola pública em finais do século XX teve enormes impactos no sistema como um todo e de grande significado para a qualidade da escola [...]. Mas com a complexificação da escola, dos conhecimentos escolares e dos conhecimentos sobre a infância, para que os pais se relacionem de forma qualitativamente positiva com a escola, é necessário que detenham um conjunto de conhecimentos e experiências aprendidas justamente na escola. Assim, conhecer a ‘maquinaria escolar’ passou a ser cada vez mais importante para influir sobre ela e acompanhar a escolarização dos filhos.

Nessa perspectiva, vale a pena considerar a contribuição de outros estudos que apontam para a importância e a possibilidade de, a partir da própria ação da escola, promover uma maior aproximação dos grupos familiares com a experiência escolar dos seus filhos. Vários estudos indicam que essa aproximação tende a ter influência positiva no desempenho escolar. É o caso, por exemplo, do Terceiro Estudo Regional Comparativo Explicativo (TERCE), desenvolvido, em 2013, nos países da América Latina, pela UNESCO, por meio do Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE), em parceria com o INEP, o qual apontou que o envolvimento dos familiares no acompanhamento do processo de escolarização tem impacto positivo no desempenho escolar, maior até do que a estrutura física e material das escolas.

Outros estudos, como de Bhering e Siraj-Blatchford (1999), Andrada (2003), Dessen e Polonia (2007), Varani e Silva (2010), também fazem apontamentos sobre a importância e as possibilidades (e também limites) dessa aproximação entre a escola e a família. Ou seja, argumentam que é possível, aos professores, irem além da queixa sobre a omissão familiar. De um lado, relativizando-a, a partir do estudo das novas formas de organização social na atualidade e de uma reelaboração conceitual sobre a função da escola. De outro, buscando compreender a realidade das famílias donde provêm seus alunos, interagindo com suas especificidades, na perspectiva de promover uma aproximação mais efetiva dos grupos familiares no acompanhamento do processo de educação escolar.

Como indicam estes e outros estudos, o acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos pode se tornar um fator facilitador à escolarização destes, mas não é o único, ou seja, não age isoladamente na socialização e na formação de disposições cognitivas favoráveis ao desempenho escolar. Portanto, concordamos com Montandon (1996, p. 67 *apud* NOGUEIRA, 2006, p. 158, tradução da autora) ao afirmar que:

Há ainda muito o que se fazer para distinguir melhor as variáveis e os contextos. Reter apenas uma variável – por exemplo, a frequência dos contatos pais/professores – e isolá-la do conjunto de fatores que configuram a relação dos pais com a escolaridade de seus filhos, é fazer como se a presença ou a ausência de uma variável agisse independentemente do contexto, é ignorar a complexidade dos processos implicados no sucesso e no fracasso escolar.

Os dados coletados durante a pesquisa realizada indicam que é reduzido o número de professores (apenas seis do total de 111) que implicam à escola, de modo explícito em suas análises, sobre os novos problemas que enfrentam na relação com os alunos e suas famílias. Os depoimentos a seguir, mesmo sendo minoritários, indicam posicionamentos que sinalizam dificuldades e também a necessidade de reconhecimento das diferenças sociais e culturais da população e de encontrar respostas para lidar com as questões contemporâneas que habitam o universo escolar.

Hoje a concepção de família vem mudando, muitas mães são chefes de família e trabalham fora, pais separados, guardas compartilhadas, filhos que convivem com filhos de outros casamentos. Isso tem gerado uma distorção e a escola não está preparada para lidar com esse novo modelo de família. (tempo e convívio familiar) Os meios tecnológicos e programas de TV tem tomado a maioria do tempo das famílias. Não se tem mais tempo para brincar, dialogar, ouvir o outro. Isso está distanciando os filhos dos pais e conseqüentemente da escola. (Q 60).

Avalio que hoje as famílias trabalham mais, dormem menos e ficam mais distante uns dos outros. Estamos formando pessoas mais frias e solitárias em função da era dos eletrônicos. Pais despreparados – falta conhecimento e que as escolas abracem esta causa para mudar esta situação, pois é na escola que o indivíduo tem a última chance de ser feliz. (Q 22).

Contudo, mesmo partindo de um grupo minoritário de professores, seus depoimentos registram que, apesar da tendência acentuada de culpabilização das famílias, existem professores que creem na possibilidade/necessidade da escola se reinventar, repensar seus papéis e buscar novas possibilidades de articulação entre escola e seu entorno. Esta perspectiva parece considerar que as relações escola e família se constroem num movimento dialético entre as dimensões macrossociais e as dinâmicas intrafamiliares e intraescolares. Acrescentamos que, se as transformações estruturais produziram mudanças significativas na organização das famílias e em suas práticas sociais, elas atingiram também a escola e, de modo geral, o sistema de ensino, com políticas e determinações que impactaram igualmente as famílias, como observa Nogueira (2006).

Estudos sociológicos sobre as relações escola-família vêm mostrando a importância atribuída pelos pais à escolarização dos filhos, em diferentes camadas sociais, entre outras razões para enfrentar a necessidade de certificação escolar, sobretudo, relacionada às demandas do mercado de trabalho. Citando ainda Nogueira (2006, p. 161): “Tendo se tornado quase impossível a transmissão direta dos ofícios dos pais aos filhos, o processo de profissionalização passa cada vez mais por agências específicas, dentre as quais a mais importante é, sem dúvida, a escola.” Em síntese e, apoiados em resultados de pesquisas, é possível questionar conclusões genéricas que enfatizam o “desinteresse ou omissão parental” na escolarização dos filhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível observar, os elementos levantados durante o presente estudo indicam a existência de uma relação tensa entre famílias e escolas, na qual parte significativa dos professores atribui omissão dos pais e transferência de responsabilidade para a escola nas tarefas educativas que entendem ser da competência das famílias. Essa situação, como vimos, não é exclusiva dos professores da região pesquisada e nem mesmo está restrita à realidade do nosso país, havendo registros de situações similares em outras regiões do mundo.

Para a compreensão desse processo, além das profundas transformações nas condições de socialização e tutela das crianças, percebidas na atualidade (ENGUITA, 2004), as quais se confrontam com a visão idealizada e cristalizada de família, presente no olhar desses professores, há de se considerar que a ampliação da escolarização para camadas mais amplas da população colocou a escola em contato com estratos populacionais com características sociais e culturais diferentes do público com o qual a escola estava acostumada a interagir. Esses novos públicos, com suas diferenças, parecem estar exigindo da escola repostas que essa instituição não estava acostumada e que os professores, frente às dificuldades, têm reagido defensivamente, responsabilizando as famílias pelas dificuldades que enfrentam.

Ora, se tal tema, que inquieta os professores no cotidiano, a partir dos elementos que este estudo apresenta, na tensão entre a instituição família e a instituição escola, é uma realidade que emerge e salta à vista, faz-se necessário, talvez, como forma de conclusão, acenar alguns elementos para reflexão. Assim, se com Enguita e Bourdieu pudemos olhar para o fenômeno que emerge na tensão entre família e escola no momento presente, por outro, precisamos, pelo menos em perspectivas mais largas, mergulhar no passado, assim como fazer acenos ao futuro.

Ao que tange ao passado, vale pontuar que, antes da formação da família, o que existe é o clã, a tribo. Portanto, a família não é a origem da sociedade. Assim, até o horizonte da medievalidade, a ideia de família está muito longe do que se entende por família no horizonte da modernidade ocidental. A família se organiza na Comuna rural, onde a terra e os bens produzidos, bem como os demais elementos da cultura, são comuns. Kropotkin (2000, p. 24-25) diz que “[...] sob a designação de guildas, de amizades, de fraternidades, de universidades etc., pululavam as uniões para a defesa mútua.”¹¹

Assim, quando lemos nas entrevistas “família é a base de tudo”, “família é o laço do amor”, depreende-se uma concepção de família, conforme visto anteriormente, assentada nos princípios da moral, da religião e dos costumes. Assim, se a pesquisa revela a tensão família/escola, por outro, não é possível deixar de ver como a religião e, de maneira especial, uma teologia da família, advinda de um modelo de igreja, orbita a relação família/escola. O modelo de família que encontramos no horizonte da modernidade ocidental e que está, como substrato, no modelo de família dominante e presente na atualidade, amalgamada por uma teologia da família, é o de família burguesa, monogâmica,

¹¹ Conferir de Kropotkin sua obra *O Estado e seu papel histórico*. Kropotkin (2000, p. 13) assim diz: “A antropologia tem demonstrado até à saciedade que o início da humanidade não foi a família, mas sim, o clã, a tribo. A família paternal, exatamente como nós a conhecemos, ou como no-la pintam as tradições hebraicas, apareceu mais tarde.”

heterossexual e patriarcal e, porque não dizer, cristã. Esta concepção de família, *grosso modo*, nasce com o Estado Moderno e a Escola Moderna. Assim, a modernidade ocidental é forjada no entrelaçamento do Estado Moderno, da Escola Moderna, da Família Moderna e da Propriedade Privada e, no signo do Individualismo, amalgamada pela concepção da Cristandade Moderna (Catolicismo e Protestantismo), no Capitalismo nascente. Modelo completamente diferente e distinto do horizonte da medievalidade, portanto, Comunal, sem o Estado e sem a Escola modernos.

Se, nesta perspectiva mais alargada, mergulhamos minimamente em percurso diacrônico sobre a família, desde a organização tribal até o século XX, podemos, então, começar a lançar algumas suspeitas para aquilo que, nas entrevistas com os professores, aparece como a “desestruturação familiar”. Dessa forma, falar em “desestruturação familiar” significa falar que uma concepção de família, cujo modo é o modelo de família burguesa, monogâmica, heterossexual, patriarcal e cristã, modelo este da tradição ocidental moderna que vem se desmanchando, e isso já há algum tempo. Isto por quê? Justamente porque a modernidade ocidental está vivendo, em seu curso, uma crise ímpar e sem precedentes. Este modo entendido como modelo sólido de família no imaginário, tanto dos professores – estes professores advêm deste mesmo modelo de família –, quanto dos familiares, não mais se sustenta, portanto, embora seja o modelo vigente na atualidade, paradoxalmente e contraditoriamente falando.

Se aprendemos a ver a Religião como algo da ordem do privado, pode-se perceber, na pesquisa, que ela entra de cheio na Família, que também é algo da ordem do privado. Assim, tanto a Religião quanto a Família orbitam no mundo da Escola e, talvez, vice-versa. Dessa maneira, estas três dimensões estão muito próximas e devem ser consideradas. Mas como vimos, a modernidade ocidental é o tempo do nascimento do Estado, da Escola, da Propriedade Privada, da Família Burguesa e da Religião em suas formas de Cristandade Católica e Protestante. Os engates de todos estes significantes, portanto, ganham, agora, outro sentido e dimensão. Fora desses engates, não se compreende a tensão entre Família e Escola. Portanto, quais as relações entre estes três momentos que, em última instância, se retroalimentam e, talvez, perpetuem o modelo de família dominante, mas, ao mesmo tempo, em desmanche? Estas questões se colocam ao futuro como questões pertinentes à formação continuada de professores.

Do ponto de vista da possibilidade de avanços nessa relação entre escola e família, em vista da qualificação do processo de educação escolar, há de se reconhecer indispensável o desenvolvimento de práticas de educação continuada em torno do tema, de modo a possibilitar aos professores a apropriação de elementos teóricos essenciais para a compreensão da nova realidade das famílias e dos novos contornos sociais, culturais e institucionais que envolvem a atuação da escola. Ou seja, os achados da presente pesquisa indicam que esse parece ser um ponto de partida necessário para que avanços sejam possíveis nessa relação marcada por tensões e desencontros.

REFERÊNCIAS

1. ANDRADA, E. G. C. Família, escola e a dificuldade de aprendizagem: intervindo sistemicamente. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 171-178, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572003000200007>. Acesso em: 4 mar. 2016.
2. ANDRADE, A. S.; RIBEIRO, D. F. A assimetria na relação entre família e escola pública. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 35, p. 385-394, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n35/v16n35a09.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2017.
3. BHERING, E.; SIRAJ-BLATCHFORD, I. A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 106, p. 191-216, mar. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n106/n106a09.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2017.
4. BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
5. _____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
6. DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>>. Acesso em: 4 mar. 2016.
7. ENGUITA, M. F. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
8. FARIA FILHO, L. M. Dez desafios da educação brasileira contemporânea: construindo um presente possível. **Parcerias Estratégicas**, Brasília, v. 16, n. 32, p. 493-509, jan./jul. 2011. Disponível em: <seer.cgee.org.br/index.php/parcerias_estrategicas/article/view/461/442>. Acesso em: 27 abr. 2017.
9. FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
10. _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
11. _____. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

12. GOULART, N. Pais e professores, uma relação difícil. **Veja**, 28 jan. 2012. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/educacao/pais-e-professores-uma-relacao-dificil/>>. Acesso em: 28 mar. 2017.
13. KROPOTKIN, P. **O Estado e seu papel histórico**. São Paulo: Imaginário, 2000.
14. LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.
15. MAURÍCIO, L. V. Participação dos pais na escola: a representação dos professores. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 59-69, 2009. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/23/22>>. Acesso em: 25 abr. 2017.
16. NÓVOA, A. et al. **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1995.
17. NOGUEIRA, C. M. M.; RESENDE, T. de F.; VIANA, M. J. B. Escolha do estabelecimento de ensino, mobilização familiar e desempenho escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, p. 749-772, jul./set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0749.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2017.
18. NOGUEIRA, M. A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 155-170, jul./dez. 2006. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6850/4121>>. Acesso em: 5 maio 2017.
19. _____; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas populares e médias**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
20. ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Org.). **Família & escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2013.
21. VARANI, A.; SILVA, D. C. A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 511-527, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/627/607>>. Acesso em: 10 maio 2017.

Odilon Luiz Poli

Formado em Pedagogia, Mestre e Doutor em Educação pela Unicamp, professor do do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis e Administração (PPGCCA), ambos da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ).

Nadir Zago

Doutora em Educação pela Université Paris Descartes (França). Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

Edivaldo José Bortoleto

Doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Docente e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

Com citar este documento:

POLI, Odilon Luiz; ZAGO, Nadir; BORTOLETO, Edivaldo José. Transformações sociais e interações escola-família no ensino fundamental. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 1, jan. 2020. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/13161>>. Acesso em: _____. doi:<https://doi.org/10.17058/rea.v28i1.13161>.