



POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA FORMAÇÃO ESCOLAR DOS FILHOS

Flávio Reis dos Santos

Professor da Secretaria Geral de Educação a Distância da Universidade Federal de São Carlos

RESUMO

Este trabalho é resultado de pesquisa realizada no período de agosto/2007 a julho/2009, no qual reunimos algumas informações colhidas nas investigações efetuadas com famílias pobres de um bairro periférico paulistano e apresentamos as nossas constatações acerca das condições que incorrem sobre a participação da família na formação escolar de seus filhos.

Palavras-Chave: políticas de educação, participação, família, escola.

Public Policy Education and Family Involvement in Education of Children

ABSTRACT

This work is the result of research carried from August, 2007 to July, 2009, in which we gathered some information obtained in investigations made with poor families in a peripheral paulistano neighborhood and we present our findings about the conditions they may incur on family participation in the education of their children.

Keywords: political-education, participation, education, family, school.

Localizando o Estudo

A nossa investigação se originou da reflexão dos processos que ocorrem no interior da escola, especialmente, aqueles que possuem estreita relação com a implementação das políticas educacionais e outros ligados às tensões e conflitos provenientes das relações entre professores, pais e alunos. Verificamos que as políticas públicas de educação implantadas pelo e no Estado de São Paulo nas últimas décadas, foram orientadas pelos fundamentos tecnocráticos neoliberais¹, articuladas de forma autoritária, impostas verticalmente, obedecendo à dinâmica do modelo empresarial privado de gestão dos recursos humanos,

¹ Tecnocracia Neoliberal: ação material em um processo de transformação social, elaborada por um grupo de técnicos (economistas e administrados) e implementada pelo Estado por meio de políticas públicas a serviço e em defesa da ideologia burguesa.



administrativos, técnicos e financeiros, ou melhor, a racionalização desses recursos e a exclusão de professores, pais, alunos e comunidade escolar do processo de tomada de decisão na formulação de tais políticas.

Nesses trilhos optamos por efetuar um estudo de caso em uma escola pública estadual na periferia da cidade de São Paulo, com famílias de alunos do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano² na perspectiva de identificar qual a percepção que pais, mães e/ou familiares possuíam acerca das políticas públicas de educação, bem como, da importância de sua participação nos assuntos da escola e da formação escolar de seus filhos aplicamos questionários constituídos de 9 perguntas fechadas – identificação pessoal, escolaridade, profissão, número de filhos e renda mensal familiar – 33 perguntas estruturadas abertas, sendo que: 10 perguntas versavam sobre as relações estabelecidas entre os pais com outros indivíduos e instituições da sociedade, tendo em vista a possibilidade de verificar as atitudes compartilhadas no interior da classe em que se encontram inseridos; 6 perguntas tinham por objetivo verificar a constituição do capital cultural das famílias; Outras 11 objetivavam verificar as relações estabelecidas entre a família e a escola, na perspectiva de identificar de que forma e com que intensidade essas interações ocorriam; Por fim, mais 6 perguntas se remeteram, especificamente, ao entendimento e compreensão que os pais possuíam sobre as políticas de educação implementadas em nosso país a partir da década de 1980.

Além da coleta desses dados, ainda obtivemos uma série de informações básicas fornecidas por parte da classe docente, coordenação pedagógica e direção da escola, expressas por meio de documentos oficiais como diários de classe especificando a frequência dos alunos e conteúdos aplicados diariamente em sala de aula, boletins de notas, atas de reuniões de Conselho de Classe, Conselho de Escola e da Associação de Pais e Mestres (APM), contribuíram significativamente para as nossas reflexões e consequentes constatações.

Considerando a literatura específica e a legislação relativa à participação da família na escola e na formação escolar dos filhos, constatamos que a relação entre a família e a escola tem passado por um processo de transformações econômicas, sociais e culturais, contribuindo para acelerar as modificações dessas instituições, alterando, por consequência, as relações estabelecidas entre os agentes sociais.

² Optamos por realizar a pesquisa com famílias de alunos do Ensino Fundamental em virtude da grande diversidade e quantidade de docentes da escola estudada e porque esta modalidade e nível de ensino constitui campo o seara para a implementação das políticas públicas de educação das últimas três décadas.



Em outras palavras, à medida que é influenciada pelas transformações do mundo contemporâneo, a família sofre alterações profundas nas relações estabelecidas entre os seus membros, pois as imposições da sociedade capitalista neoliberal, de ordens competitivas, discriminatórias e excludentes, produzem por resultado a redução do tempo disponível dos pais para se ocuparem da formação escolar dos filhos e se envolvem num conflito de gerações, “com a incerteza entre dar liberdade ou impor limites a todo custo, passando a responsabilizar a escola pelo papel educativo que no passado era assumido pela família”, sobretudo as funções de transmissão de regras, normas, limites e responsabilidades (REIS, 2006, p. 64).

As reflexões de Fraiman (1997, p. 73-74) indicam que as mudanças no interior da família são decorrentes de fatores endógenos, como a precária situação sócio-econômica, que conduz o mantenedor às jornadas extenuantes de trabalho, ao trabalho informal, ou ainda, ao subemprego, resultando em uma falta de reconhecimento generalizado no interior da família, pois seus membros não se dão atenção, inclusive aos filhos, e, conseqüentemente enfrentam “sérias dificuldades em encontrar tempo para estarem mais presentes na vida escolar de seus filhos e na escola”.

Precisamos considerar tanto as transformações sofridas pela escola quanto pela família. De um lado, a escola não mais representa uma instância salvadora e incontestável em suas competências e responsabilidades educacionais, entretanto, continua reproduzindo o discurso capitalista burguês, simbolizado pelas idealizações da família nuclear ocidental³ e das políticas tecnocráticas neoliberais autoritárias e excludentes que cristalizam a reprodução das desigualdades. Por outro lado, as expectativas em relação à família localizam-se no imaginário coletivo de ela ainda deve ser capaz de cuidar, proteger, ensinar, construir identidades e vínculos relacionais de pertencimento e inclusão social de seus membros na comunidade e sociedade em que se insere. Contudo, essas “expectativas não são garantias e sim possibilidades de tempos em que o desemprego estrutural, o estresse familiar, os divórcios, as mulheres chefes de família” e os casais homossexuais, caracterizam a realidade material da família contemporânea (MORAES e SILVA, 2006, p. 69).

Devemos atentar para o perigo em efetuar generalizações ao avaliar a relação entre família e escola, conforme nos chama a atenção Szymanski (2007), pois é necessário considerarmos que o comportamento das famílias de camadas sociais diferentes é distinto em

³ Família Nuclear Ocidental ou Família Burguesa: casal legalmente constituído e seus filhos, tendo o pai como provedor e a mãe como dona de casa, responsável pela educação da prole.



relação à escola, uma vez que nem todas as famílias se “engajam num projeto coletivo de melhoria da qualidade do ensino e das relações da escola com a comunidade”. Famílias com melhores condições financeiras – maior capital econômico –, em sua maioria, possuem uma melhor escolarização e a “facilidade de verbalização possibilita um maior diálogo e criticidade com relação à escola, em contrapartida, famílias das classes trabalhadoras não conseguem ou não ousam” estabelecer tal relação. É imprescindível que consideremos “as diferentes formas de relações sociais propostas pelos vários contextos sociais pelos quais transitamos”, para que seja possível estabelecer uma relação horizontal e dialógica entre a família e a escola (SZYMANSKI, 2007, p. 100, 101 e 177).

Esse contexto e as imensas dificuldades de sobrevivência do proletariado precisam ser reconhecidos e apreendidos pelo Estado brasileiro; é urgente a necessidade de que as políticas públicas sejam formuladas e implementadas, considerando essas realidades e que, de fato, supram as carências materiais e garantam os direitos sociais – previstos e dispostos na legislação brasileira – à imensa população pobre, não só das periferias urbanas, mas de todas as regiões, de todos os lugares, de todos os cantos de nosso país.

Alertamos para a necessidade de mudança de postura e de atuação do Estado nas questões sociais na proporção de nossas constatações com o campo da educação: as políticas públicas de educação implantadas em nosso país, nos últimos 30 anos atenderam as necessidades do mercado capitalista sendo norteadas pelos fundamentos tecnocráticos neoliberais e instrumentalizadas por variadas estratégias para a imposição, assimilação e consolidação das premissas e conteúdos ideológicos burgueses, tendo em vista garantir a reprodução das desigualdades escolares e sociais.

O Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação vem insistentemente conclamando a família a participar dos assuntos escolares e da escola, sob o pressuposto de valorizar a democratização do ensino público, uma vez que, supostamente, um maior envolvimento da família e da comunidade na escola e na escolarização formal das crianças e adolescentes promove uma melhoria tanto na qualidade do ensino quanto no rendimento escolar do aluno.

Acreditamos que o primeiro aspecto a ser considerado pelos gestores da educação brasileira – Ministério da Educação e Secretarias de Educação – para que possam elaborar políticas com o objetivo real e concreto de melhorar a qualidade da educação pública brasileira, localiza-se, necessariamente, no reconhecimento das condições econômicas, sociais



e culturais das famílias pobres que este estudo identificou. Esses mesmos gestores precisam reconhecer as realidades a que estão expostas essas famílias, uma vez que parecem não compreender que o simples acesso à escolarização formal não garante às crianças a sua permanência na escola e muito menos alcançar um ótimo rendimento escolar. Eles esquecem que grande parte dessas crianças não possui os pré-requisitos exigidos pela escola – impregnada pela ideologia burguesa – e acabam por fracassar ou desistir dos estudos. Portanto, é necessário saber distinguir entre acesso à escolarização formal de qualidade do ensino; é preciso saber diferenciar democratização da escola – e seus processos – de participação da família na escola.

Desmistificando Preconceitos

Muitos professores e demais profissionais da escola afirmavam que a ampla maioria dos alunos e de suas famílias era natural das regiões Norte e Nordeste do país. Essa crença estava associada, primeiramente, ao fato de que as condições de sobrevivência dessas pessoas em seus Estados de origem eram extremamente precárias e, por esta razão, se encaminham para os grandes centros urbanos, em especial, para a cidade de São Paulo visando conseguir, de imediato, uma boa colocação no mercado trabalho e uma consequente melhora nas condições de vida de suas famílias: fato que deixou de ser uma realidade há muitos anos, pois o mercado de trabalho contemporâneo exige cada vez mais, ampla formação e especialização para o exercício das mais diversas funções e profissões em todos os segmentos da economia; essa migração provoca o engrossamento do exército de desempregados existente nas grandes capitais e regiões metropolitanas de todo o país. Em segundo lugar, sem efetuar qualquer diagnóstico, boa parte da classe docente acreditava que os membros dessas famílias tinham tido vários relacionamentos conjugais, ou que outra boa parte dessas famílias era de casais separados, e, ainda, que não possuíam qualquer escolarização formal ou tão pouco, qualquer recurso econômico para garantir o próprio sustento e de sua prole, tendo como única opção enviar os seus filhos para a escola para que tivessem pelo menos uma refeição diária e que fossem devidamente cuidados e educados pelos professores.

Ao contrário do que acreditavam e afirmavam tanto os professores quanto os demais profissionais da escola, constatamos que 3/5 das famílias identificadas nesta pesquisa nasceram no Estado de São Paulo, 1/5 em outros Estados da Região Sudeste e apenas 1/5 nos demais Estados brasileiros, incluindo aqueles das regiões Norte e Nordeste. Quanto à situação conjugal verificamos que mais de 3/4 são de casais que vivem em comunhão marital e dividem



as responsabilidades com a criação dos filhos, contrastando com as alegações de que a indisciplina dos alunos, o não compromisso com os estudos, o desrespeito aos funcionários e professores, estão associados às *famílias sem pai ou sem mãe* ou às *famílias desestruturadas*. Esclarecemos ao leitor que não estamos generalizando aqui, a exclusão como prática de pré-julgamento dos professores, pois nestes existem todos os tipos de atitudes, de maneiras de ser no mundo que os interpelam não como senhores absolutos das situações escolares, mas “como pessoas que tem valores, hábitos, manias, gostos e desgostos, desejos, medos, fragilidades, obsessões, egoísmos e entusiasmos” (PERRENOUD, 2001, p. 25). Reiteramos que nem sempre a discriminação negativa se encontra na intenção de excluir ou de prejudicar o aluno.

As nossas constatações atestaram, portanto, que as famílias pobres da periferia paulistana se constituem de pai, mãe e filhos vivendo sob o mesmo teto, e se estendem para além dos laços consanguíneos, pois é a confiança a base para o estabelecimento dos laços de parentesco dessas famílias, em conformidade com as afirmações de Sarti:

[...] a família para os pobres associa-se àqueles em que se pode confiar e sua delimitação não se vincula à pertinência a um grupo genealógico e a extensão vertical do parentesco restringe-se àqueles com quem convivem ou conviveram [...] o uso do sobrenome para delimitar o grupo familiar a que se pertence, recursos utilizados pelas famílias dos grupos dominantes brasileiros para perpetuar o status e o poder conferido pelo nome da família é pouco significativo para os pobres [...] o que realmente define a extensão da família entre os pobres é a rede de obrigações que se estabelece: são da família aqueles com quem se pode contar (SARTI, 2007, p. 85).

Verificamos que são as mães as grandes responsáveis pela criação e acompanhamento dos filhos na formação escolar, independente do exercício de atividades profissionais remuneradas. Este maior envolvimento das mães nas questões escolares se deve à própria cultura e costumes centrados na ideologia burguesa de que a responsabilidade pela criação dos filhos deve ser desempenhada pela mulher (chefe da casa) e o homem (chefe da família) deve se responsabilizar pelo provimento dos recursos necessários à manutenção e sobrevivência da família. Neste sentido, a *família pensada* – pai, mãe e filhos – em muitas situações difere da *família vivida*⁴ cotidianamente pelas famílias pobres da periferia paulistana dada à própria precariedade das suas condições de sobrevivência.

Não conseguir cuidar dos filhos é uma preocupação constante e uma das faces mais aparente da realidade social vivida pelas famílias pobres, “em que se inclui a rede de serviços a qual recorre que muitas vezes deixa submersa a falta de acesso a condições dignas de vida e a um ambiente familiar acolhedor” (FÁVERO, 2007, p. 127). Em outras palavras, a criação, a

⁴ Consultar: SZYMANSKI, Heloísa. A relação família/escola: desafios e perspectivas. 2 ed. Brasília: Plano, 2007.

formação escolar e a manutenção da vida dos filhos são extremamente difíceis, pois os recursos materiais destinados para esse fim são relativamente altos dadas às condições econômico-financeiras dessas famílias e, o acesso à rede de serviços públicos, em muitas situações, não é garantido pelo Estado.

Caracterização do capital econômico, do capital cultural e do capital social

As concepções teóricas de Pierre Bourdieu (1975) afirmam que famílias pobres em capital econômico⁵ e em capital cultural⁶ tendem a investir moderadamente na formação escolar superior, uma vez que, a quantidade de recursos a ser aplicada é muito grande e o retorno financeiro desse investimento, em razão da desvalorização de determinados títulos é incerto e de longo prazo. Verificamos que pouco mais de 2/5 dos pais não conseguiram concluir o ensino fundamental e outros 2/5 não concluíram o ensino médio, endossando as concepções do sociólogo francês.

Como consequência da pequena formação escolar, boa parte das famílias mantêm o sustento por meio de ocupações em atividades manuais que não exigem formação especializada, como empregadas domésticas, embaladeiras, balconistas, ajudantes de pedreiros e ajudantes gerais, influenciando diretamente em suas rendas médias mensais: verificamos que 1/5 das famílias sobrevivem com mais de dois salários mínimos⁷ por mês; pouco menos de 1/5 recebiam até dois salários mínimos; 2/5 recebiam entre 1 e 1 ½ salário mínimo mensal para garantir a manutenção da vida; e, o último 1/5 sobreviviam com menos de 1 salário mínimo por mês, chamando a nossa atenção para compreender as imensas dificuldades enfrentadas por estas pessoas para tentar garantir a sua existência miserável, encontrando sim, na merenda escolar, a única refeição do dia para os seus filhos, o que não deve e não pode constituir preconceito no interior da escola.

⁵ A nossa compreensão de *capital econômico* se estende para além do dinheiro, dada à complexidade econômica do sistema capitalista mundial na atualidade, isto é, consideramos o capital econômico tanto em sua forma de renda e riqueza material quanto em termos de bens e serviços que ele dá acesso e propicia a propriedade.

⁶ O *capital cultural* se constitui enquanto instrumento para a apreensão da dimensão simbólica da luta de classes e no interior das classes, como uma luta para a legitimação de determinadas práticas sociais e culturais.

⁷ À época da realização desta pesquisa o salário mínimo era de R\$ 450,00 (Quatrocentos e Cinquenta Reais).



Ressaltamos que o Estado tem entre suas funções a obrigação de oferecer proteção e garantir os direitos sociais às famílias, por meio das políticas públicas. Alguns pais envolvidos nesta pesquisa encontram-se desempregados e, conseqüentemente, sem recursos para contemplar suas necessidades básicas e sem a devida proteção social do Estado, dependendo exclusivamente de suas *redes sociais pessoais*⁸, no sentido de garantir as mínimas condições para a própria subsistência e de sua prole.

Estudos recentes realizados por Fávero, Vitale e Baptista (2008, p. 58) são consonantes com as nossas constatações de que boa parcela das famílias da periferia paulistana não possui renda ou sobrevive com menos de um salário mínimo e alertam para o fato de que a “não inclusão no mercado de trabalho e os baixos rendimentos minam as possibilidades dos pais de reunirem condições para cuidar e proteger seus filhos” a começar por questões relativas à alimentação, vestimenta, moradia, escolarização formal e participação nessa escolarização.

Sem dispor de outras opções, as famílias pobres depositam todas as suas esperanças na escola públicas, acreditando que a formação escolar dos filhos lhes garantirá um futuro melhor e uma vida menos penosa. Contudo, se os pressupostos teóricos de Pierre Bourdieu somados às políticas públicas (sociais) praticadas em nosso país forem considerados, essa expectativa será frustrada, perpetuando a reprodução das desigualdades, sendo a escola o principal instrumento de atuação em defesa dos interesses burgueses neoliberais, representados pela negação da ascensão social de famílias da classe pobre e pela negligência do Estado em assisti-las e auxiliá-las.

Se o próprio Estado não demonstra empenho em valorizar a educação, como fica a situação das famílias cujos filhos estudam em escolas públicas, e estão completamente contaminados pelos padrões disseminados pelas elites? Em realidade, as famílias pobres de nosso país vivem o seguinte paradoxo:

[...] *Elas* retomam por sua conta o essencialismo das classes altas e vivenciam sua desvantagem como destino pessoal [...] *segundo* Bourdieu, a relação das *famílias pobres* com a escola ocorre na maneira como adota uma postura puramente escolar como meio de compensar sua desvantagem diante da escola e da cultura e, por isso

⁸ Apreendemos *rede social pessoal*, como montante de relações significativas de um indivíduo ou de uma família, especialmente àquelas relativas à própria família, às amizades, ao trabalho ou à escola e aos serviços/equipamentos de sua comunidade. Compreendemos o *capital social* como o conjunto de recursos humanos em seus aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais que se encontram vinculados a um grupo determinado por propriedades e interesses comuns, passíveis de serem percebidas pelo próprio grupo e por terceiros, unidos por ligações permanentemente úteis.



mesmo, *adota* expectativas reais e limitadas em relação ao futuro (CUNHA, 2007, p. 515 – grifos nossos).

Além da baixa escolarização dos pais das famílias da periferia paulistana que esta pesquisa identificou, caracterizada pela posse de pequeno capital econômico em razão de suas ocupações profissionais que não exigem, necessariamente, uma formação escolar/acadêmica específica ou em maior grau, acreditamos na pertinência em apontar outras condições que influenciam diretamente na constituição do capital cultural das mesmas:

a) A origem social, na qual os pais dos pais também não possuíam condições econômicas e financeiras para prover as necessidades reais de sua família, conduzindo-os precocemente à entrada no mercado de trabalho para auxiliar no sustento do lar, abandonando, por conseqüência, a escola;

b) A assimilação e consentimento do discurso proferido pelas classes dominantes em seus padrões de exploração e expropriação, relegando-os à imobilidade social;

c) A pequena posse de capital econômico e social condicionando o acesso e aquisição ao capital cultural;

d) A inacessibilidade a obras literárias, museus, teatros, cinemas ou qualquer atividade que promova a ampliação de suas relações e redes sociais, tanto pela inexistência de bens dessa natureza na região, quanto pelas condições e disponibilidade de recursos para adquirir esse capital. Verificamos que na região existe apenas uma biblioteca pública, seu acervo é relativamente pequeno e no mesmo prédio funciona o Centro Cultural do bairro. Não existe sequer, uma única sala de cinema na região, diferente da realidade dos bairros nobres, como o bairro de Pinheiros, por exemplo, que oferecem à sua população trinta e cinco salas de cinema⁹.

Concluimos, portanto que o fator renda familiar associado a um conjunto de ausências ligadas à educação, trabalho, habitação, lazer, redes sociais, preconceito, discriminação, não-acessibilidade, não-equidade, não-representação pública, são indicadores que caracterizam as condições econômicas, sociais e culturais dessas famílias.

A relação família-escola e a participação dos pais na formação escolar dos filhos

As diversas medidas tomadas pelo Estado, quer por meio de políticas públicas de educação, quer pela veiculação midiática de campanhas publicitárias para promover um maior envolvimento da família e da comunidade com e na escola, não criaram condições tendo em

⁹ Consultar: Guia Folha de São Paulo/Elaboração SEMPLA/DIPRO. Disponível em: <http://sempla.prefeitura.sp.gov.br/infocidade/htmls>. Acesso em: 7 mar. 2009.



vista garantir o estabelecimento e a manutenção de um contato mais intenso entre as duas instituições sociais, muito pelo contrário, aprofundaram no interior de seu discurso político, a transferência de suas responsabilidades, para a família e para a própria escola, pelos elevados índices de fracasso escolar verificados no ensino público em todo o país¹⁰, no propósito de isentar gestões governamentais inadequadas que implementaram políticas públicas de educação igualmente inadequadas às reais necessidades da família e da escola.

Reiteramos que o discurso e a propaganda políticas não estão sintonizadas às realidades materiais vividas pelos alunos e pelas famílias pobres das escolas e nas escolas públicas. Tão somente receber os holofotes dos gestores da educação brasileira na razão da transferência de responsabilidades e do encargo solitário em estabelecer uma relação mais amistosa e intensiva com a escola, a família não vêm sendo considerada – em conformidade com nossas afirmações anteriores – sob a ótica de suas condições econômicas e financeiras, na proporção de suas redes e relações sociais, em sua bagagem cultural ou, ainda, por sua disponibilidade de tempo, imersa nas transformações do capitalismo neoliberal, para resolver os crônicos problemas do fracasso escolar e da péssima qualidade do ensino oferecido à classe pobre de nosso país. Essas são tarefas exclusivas do Estado e tentar transferir para a família e para a escola o saldo negativo de políticas inadequadas, tão somente reafirmam o peso da incompetência administrativa da gestão pública em todas as suas instâncias, caracterizada pela “incapacidade *apresentada pela* política educacional oficial de *nosso* país de enxergar as diferenças econômicas, sociais e culturais, para então formular estratégias eficazes de educação públicas com *boa* qualidade” (MORAES e SILVA, 2006, p. 70 – grifos nossos).

Constatamos que a ampla maioria das famílias pesquisadas (4/5) interioriza a culpa pelo fracasso escolar dos filhos em razão da inculcação efetuada pelo discurso oficial e não questionam as políticas públicas de educação e muito pouco a responsabilidade do Estado e, mais, não conseguem definir o que caracteriza uma ensino público com boa ou ótima qualidade, semelhante àquele oferecido em escolas particulares de educação básicas consideradas como centros de excelência em educação.

Aproximadamente 2/5 dos pais, apesar de valorizarem a importância da escolarização formal dos filhos, consideram a escola (ensino) ruim e vinculam esse aspecto ao baixo rendimento escolar de seus filhos, isto é, estes pais acreditam que a qualidade do ensino é ruim porque seus filhos não se interessam pela educação, não querem saber de estudar. Outra

¹⁰ Consultar: Políticas de Educação BM/MEC: Projetos Nordeste II e III.



boa parcela (1/5) associa a qualidade do ensino oferecido às condições físicas do prédio escolar, ou seja, a escola é boa, pois tem biblioteca, sala de informática, sala de vídeo, está pintada e sem pichações etc. Contudo, são unânimes em afirmar que a formação escolar é fundamental para desenvolvimento futuro de suas crianças e adolescentes.

Constatamos que o discurso proferido por boa parte dos pais reflete as suas resignações ao aceitarem o baixo rendimento escolar dos seus filhos por meio de julgamentos estabelecidos pela escola, não percebendo que deveriam seguir a mão contrária, isto é, tomar uma posição capaz de propiciar às suas crianças e adolescentes maior apoio e atenção, visando auxiliá-las com maior intensidade nas tarefas escolares, exigindo que a escola também assuma outra posição (mudança de postura) no sentido de contribuir com os alunos para enfrentarem as dificuldades de aprendizagem.

Verificamos que a escola, em muitas situações, lança mão do discurso de que o comportamento e a (in) disciplina do aluno é decorrente de seu contexto familiar, e, mais, que os pais ao tentarem participar dos assuntos escolares acabam por prejudicar o desenvolvimento das crianças no interior da escola. Esta visão preconceituosa e excludente que uma boa parcela dos educadores possuem das famílias pobres, remete as suas origens e desenvolveu no contexto da contemporaneidade para a garantia da reprodução da ideologia burguesa e para a manutenção da desigualdades escolares e sociais. Para a escola é preciso que os pais, além de estarem presentes, exerçam papel ativo no cotidiano escolar de seus filhos, colaborando para a promoção de um trabalho de classe equilibrado. Reiteramos, mais uma vez, que as condições para que esse envolvimento e participação da família na formação escolar de suas crianças ocorra não são considerados. Em outras palavras, o discurso oficial contido nas políticas públicas de educação associado ao modelo familiar ideal – o burguês – é assimilado e interiorizado pela escola como legítimo e o modelo, o único aceitável.

Não podemos negar que a participação dos pais na escolarização formal de seus filhos e na escola são importantes e podem auxiliar o aluno na perspectiva de alcançar melhores rendimentos escolares, porém, o desenvolvimento escolar da criança não pode ser encarado como especificidade exclusiva da família, pois a escola deve assumir as suas parcelas de competências e de responsabilidades para garantir a satisfação das necessidades individuais com vistas a promover um bom desempenho do aluno nos processos de ensino e aprendizagem e, por sua vez, a escola necessita de políticas públicas que lhe permita atuar neste sentido, considerando, sobretudo, as diferenças, as diversidades e as adversidades, ou



seja, o pleno sucesso de sua atuação está condicionado à vontade política do Estado e de seus gestores.

Portanto, urgente é a necessidade em ultrapassar a rede de relações entre a escola, a família e a cultura escolar, compreender seus pontos de encontro, de ruptura e de conflito, essencial para promover e valorizar o processo educativo como prática social, na qual se encontram inseridas as tensões inerentes a sociedade capitalista contemporânea em constante processo de transformação e reordenação. Neste contexto, a escola precisa aprender a valorizar a prática de suas funções específicas para evitar a perpetuação do discurso ideológico burguês de que o desempenho do aluno depende exclusivamente da forma com que a família atua no seu contexto escolar.

Por seu turno, a ampla maioria (3/5) das famílias envolvidas nesta pesquisa acenam para o mérito individual de seus filhos na obtenção do sucesso escolar, ou seja, o aluno atinge um bom rendimento escolar na razão de seu próprio interesse pelos estudos, esforços e dedicação, se ele apresenta um baixo rendimento é porque além de não ter interesse pelos estudos, a escola também não o ajuda.

Apresentamos a seguir as maiores preocupações e os motivos para justificar a importância da participação das famílias na vida escolar dos filhos:

- a) É fundamental manter-se informado sobre o que acontece diariamente com o filho na escola, como por exemplo, não andar com más companhias e nem se envolver em brigas;
- b) O envolvimento dos pais na formação escolar dos filhos é importante à medida que propicia aos últimos sentimentos de amparo, segurança e confiança para um amplo desenvolvimento de suas vidas;
- c) A educação formal representa a perspectiva de ingresso – o mais cedo possível – no mercado de trabalho, na possibilidade de contribuir para a renda familiar;
- d) A participação dos pais é essencial para que as crianças e adolescentes apreendam a importância de valores morais como o respeito e obediência às pessoas mais velhas;
- e) É imprescindível a participação das famílias com vistas a prevenir e proteger suas crianças do mundo das drogas, marginalidade, prostituição etc.

Contudo, a pequena, e por vezes, a inexistência de disponibilidade de tempo dos pais representa um grande empecilho para a ocorrência de uma participação cotidiana mais efetiva.



A falta de tempo para cuidar de forma mais digna de suas crianças e adolescentes relaciona-se, de um lado, com as jornadas de trabalho extenuantes, com o medo em perder seus empregos e a outras situações que se submetem para prover o sustento da família, como o emprego informal ou subemprego, sobrevivendo de pequenos biscates. De outro lado, a pequena ou nenhuma escolarização – boa parte dos pais não concluiu o ensino fundamental e uma pequena parte é analfabeta – não permite o entendimento e compreensão dos conteúdos escolares, dificultando as tarefas em auxiliar e participar mais ativamente na formação escolar dos filhos.

Considerações Finais

A crença em determinados modelos de valores impostos pela discursiva e propaganda da classe dominante são assimilados como legítimos pelos dominados, as famílias pobres acreditam, por exemplo, que o modelo de família ideal é aquele constituído por um pai provedor e mantenedor, por uma mãe dona-de-casa, dedicada aos cuidados e criação dos filhos e estes, por sua vez, obedientes e devotados aos pais, todos vivendo em harmonia e felicidade no mesmo lar (família nuclear burguesa). Entretanto, a realidade vivida pelas famílias da periferia pobre paulistana, difere desse modelo de família pensada – a família Dorian¹¹ –, uma vez que as condições econômicas, sociais e culturais não são as mesmas que aquelas da classe dominante.

As famílias pobres acreditam ainda, que a formação escolar (acadêmica) é capaz de promover a oportunidade de melhorar as condições de sobrevivência e promover a ascensão social, pois teoricamente a posse de um título acadêmico pode facilitar uma melhor colocação no mercado de trabalho com salários maiores do que aqueles que estão acostumados a receber em suas atividades profissionais que, em sua maioria, não exigem formação específica.

Em outras palavras, a luta dessas famílias pela oportunidade de acesso à formação escolar define a escola como um instrumento de ascensão social, contudo, nem sempre a escola, em seus objetivos e práticas pedagógicas, considera a realidade material das crianças e adolescentes advindos da classe pobre, conspirando em favor do fracasso escolar. Ao ser reconhecida e valorizada enquanto meio de ascensão social, a escola legitima o seu processo de avaliação e exclusão e suas decisões definem as trajetórias dessas crianças nas

¹¹ Em palestras realizadas no IV Simpósio do Curso de Pedagogia em maio de 2008 sob o título: “Políticas Sociais e Educação: Família e Desigualdade Social” e no III Congresso Nacional de Humanas (III HUNICON) em outubro de 2008 com o título: “A Participação da Família na Vida Escolar dos Filhos”, utilizamos a nomenclatura “Família Dorian” para facilitar a compreensão dos ouvintes na caracterização de família nuclear burguesa.



oportunidades de trabalho e no acesso a bens e serviços e sua avaliação de desempenho constitui um juízo de valor aceito pela família e pela própria criança.

É neste sentido que a escola exerce a sua função simbólica, cumprindo seu papel social de reprodução das desigualdades, obedecendo ao jogo das relações de produção e poder. Cabe ressaltar que a escola em si e por si, não goza de autonomia absoluta, pois os serviços específicos por ela prestados se referem à perpetuação das relações de classes, ou seja, a sua capacidade singular em propiciar autonomia ao seu funcionamento é relativa, adquirindo o reconhecimento de sua legitimidade e crédito à representação de sua neutralidade, remetendo a sua competência ao disfarce de sua contribuição em guarnecer a reprodução da distribuição do capital cultural entre as classes sociais, não sendo a dissimulação desse serviço o menor dos benefícios que sua autonomia relativa lhe permite prestar à ordem estabelecida (BOURDIEU, 1975).

Portanto, a reprodução das desigualdades praticadas pelo conjunto do sistema de ensino explica-se por meio da *violência simbólica*, ou melhor, pelo *poder da violência simbólica*, que propicia à força exercer-se de forma plena, sendo reconhecida, aprovada e aceita pelos agentes sociais, uma vez que, apresenta-se sob as aparências da universalização do acesso.

É para com esse contexto que tanto escola quanto gestores da educação brasileira precisam, imediatamente, desviar o olhar de seus objetivos e exigências e passar a enxergar e considerar as constituições, arranjos e singularidades das famílias pobres de nosso país, com vistas a auxiliá-las em sua tarefa formadora para a inserção de seus filhos em sociedade, proporcionado às mesmas, a oportunidade de acesso e garantia aos seus direitos sociais, inclusive, criando condições para a sua participação, de forma democrática, na vida escolar de seus filhos e nos assuntos ligados à escola.

Concluimos as nossas reflexões apontando para a constatação de que as difíceis condições de sobrevivência, em razão da pequena disponibilidade e posse de capital econômico e social, necessários à constituição e acumulação do capital cultural somadas à ausência de políticas públicas que assegurem às famílias pobres o direito de acesso à informação e formação escolar, as impedem de ter a oportunidade de acompanhar e auxiliar – pela própria ausência de conhecimentos formais – a vida escolar de seus filhos e exigir do Estado e da escola providências que as instrumentalizem nesta tarefa tão fundamental para a inserção social, constituição e exercício da cidadania.



Referências

- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 2 ed. São Paulo: Perspectivas, 1987.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: Sobre a Teoria da Ação**. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.
- CUNHA, Maria Amália Almeida. O conceito de capital cultural em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 503-524, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/persp_25_2indd> . Acesso em: 31 mar. 2009.
- FÁVERO, Eunice Teresinha. **Questão social e perda do poder familiar**. São Paulo: Veras, 2007.
- FÁVERO, Eunice Teresinha.; VITALE, Maria Amália Faller; BAPTISTA, Myrian. Veras (Org.). **Famílias de crianças e adolescentes abrigados: quem são, como vivem, o que pensam, o que desejam**. São Paulo: Paulus, 2008.
- FRAIMAN, Leonardo Perwin. **A importância da participação dos pais na educação escolar**. 1997. 142 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2005.
- HOBBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o Breve Século XX, 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. I, 1980.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 7 ed. São Paulo: DIFEL, vol. II, 1982.
- MORAES e SILVA, Sheila Aparecida. **Do global ao local: a política de participação da família e suas repercussões na gestão da unidade escolar**. 2006. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2006.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política e trabalho na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- REIS, Rosemeire. **Os professores da escola pública e a educação escolar de seus filhos: uma contribuição ao estudo da profissão docente**. São Paulo: Paulinas, 2006.
- SARTI, Cynthia Andersen. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.



SINGLY, François. **Sociologia da família contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

SZYMANSKI, Heloísa. A relação família/escola: desafios e perspectivas. 2 ed. Brasília: Plano, 2007.

SZYMANSKI, Heloísa. Viver em família como experiência de cuidado mútuo: desafios de um mundo em mudança. **Revista Serviço Social e Sociedade**, ano XXIII, n. 71, p. 9-25. São Paulo: Cortez, set. 2002.