

MODOS DE EDUCAÇÃO, GÊNERO E RELAÇÕES ESCOLA-FAMÍLIA

MARIA EULINA PESSOA DE CARVALHO

Centro de Educação e Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre a Mulher e
Relações de Sexo e Gênero – Universidade Federal da Paraíba
mepcarv@openline.com.br

RESUMO

As relações entre escola e família baseiam-se na divisão do trabalho de educação de crianças e jovens, envolvendo expectativas recíprocas. Quando se fala na desejável parceria escola-família e convoca-se a participação dos pais na educação, sobretudo pelo dever de casa como estratégia de promoção do sucesso escolar, não se consideram: as mudanças históricas e a diversidade cultural nos modos de educação e reprodução social; as relações de poder entre estas instituições e seus agentes; a diversidade de arranjos familiares e as desvantagens materiais e culturais de grande parte das famílias; as relações de gênero que estruturam a divisão de trabalho em casa e na escola. Este texto discute estas questões argumentando que a política educacional, o currículo e a prática pedagógica articulam os trabalhos educacionais realizados pela escola e pela família, segundo um modelo de família e papel parental ideal e com base nas divisões de sexo e gênero, subordinando a família à escola e sobrecarregando as mães, o que perpetua a iniquidade de gênero.

RELAÇÕES DE GÊNERO – RELAÇÕES ESCOLA-FAMÍLIA – EDUCAÇÃO – PAIS

ABSTRACT

WAYS OF EDUCATION, GENDER AND SCHOOL FAMILY RELATIONSHIP: School-family relationship is based on the sharing of responsibilities in the education of children and adolescents, considering mutual expectations. When referring to the ideal school-family relationship and the need for parents to be involved in education, specially in homework, as an strategy to promote school success, some factors are not taken into consideration: historical changes and cultural differences in educational and social reproduction modes; power relations between these institutions and their agents; the diversity of family arrangements and material and cultural disadvantages in many households; gender relations shaping the division of labour at home and at school. This text discusses these issues arguing that educational policy, the curriculum, and pedagogical practice coordinate the educational work at school and at home according to an ideal model of family and parental role and based on sex and gender division, subordinating the family to the school and overburdening mothers, therefore perpetuating gender inequity.

GENDER RELATIONSHIP – FAMILY SCHOOL RELATIONSHIP – EDUCATION – PARENTS

As relações entre a escola e a família, além de supostos ideais comuns, baseiam-se na divisão do trabalho de educação de crianças e jovens, e envolvem expectativas recíprocas. Quais as concepções de educação compartilhadas por famílias e escolas? Serão essas concepções homogêneas e convergentes? Quais as responsabilidades, contribuições e limites educativos específicos dessas duas instituições? Como cada uma delas define seu papel e o papel da outra, via professoras/es, especialistas, gestoras/es, pais, mães e outros familiares? Como as relações de gênero se manifestam no contexto dessas relações?

Quando se fala na desejável parceria escola-família e se convoca a participação dos pais (termo genérico para pais e mães) na educação, como estratégia de promoção do sucesso escolar, não se consideram:

- as relações de poder variáveis e de mão dupla, relações de classe, raça/etnia, gênero e idade que, combinadas, estruturam as interações entre essas instituições e seus agentes;
- a diversidade de arranjos familiares e as desvantagens materiais e culturais de uma parte considerável das famílias;
- as relações de gênero que estruturam as relações e a divisão de trabalho em casa e na escola.

Essas questões serão discutidas neste texto, desenvolvendo-se dois argumentos. O primeiro é que os modos de educação são historicamente produzidos com base em diversos arranjos (que denominamos educação informal, não formal e formal) e instituições, tais como a família, o trabalho, a escola e os meios de comunicação de massa. A educação escolar veio a ser o modo predominante na sociedade moderna. O segundo é que a política educacional, o currículo e a prática pedagógica articulam os trabalhos educacionais realizados pela escola e pela família conforme um modelo de família e papel parental ideal, com base nas divisões de sexo e gênero, subordinando a família à escola e sobrecarregando as mães, sobretudo as trabalhadoras e chefes de família, portanto perpetuando a iniquidade de gênero (Carvalho, 2000).

SITUANDO AS RELAÇÕES FAMÍLIA-ESCOLA

Recentemente, o grupo de técnicas encarregadas da sistematização do Plano de Desenvolvimento Escolar – PDE — de uma escola pública de João Pessoa

teve a idéia de elaborar uma cartilha para mostrar à comunidade escolar como o envolvimento dos *pais* na aprendizagem dos filhos, em casa e na escola, pode melhorar seu desempenho, na escola e na vida; e elaborou uma história em quadri-nhos com três episódios.

O primeiro episódio traz uma conversa entre vizinhas sobre os cuidados com os filhos. Maria diz a Luíza que, mesmo trabalhando o dia inteiro e mesmo sem saber ler, ela pode arranjar um tempinho e sentar com o filho para ver o dever de casa. Maria também dá a sua comadre a receita para menino muito “danado” na sala de aula, ou seja, para indisciplina escolar: depois que passou a dar mais atenção a seu menino em casa e a participar da vida dele na escola, ele melhorou muito.

O segundo episódio se passa na sala de professores e baseia-se no pressuposto de que quem tem tempo para procurar a professora é a mãe. Por isso, a professora pede a ajuda da mãe e não do pai:

Mãe: Professora Dalva, por que a senhora não está mandando o dever de casa pro meu menino fazer?

Professora: Porque ele tem levado a tarefa de casa e volta sempre do mesmo jeito, sem fazer.

Mãe: E o que eu faço se eu nem sei ler?

Professora: Quem tem de fazer a tarefa é ele. Mas a senhora pode sentar com ele na hora de fazer a tarefa. Isso pode ajudá-lo a gostar mais de estudar e de fazer as tarefas.

Mãe: E é?

Professora: Sim, Dona Luíza. A senhora pode ajudar muito o seu filho na escola se cuidar do material escolar, da roupa e da comida dele.

Mãe: Mas pra que tudo isso?

Professora: Para seu filho se sentir mais querido e dessa forma ter mais interesse pela escola. Eu lhe garanto que ele vai aprender muito mais e melhor.

O terceiro episódio mostra uma reunião de *pais* na escola. Há pais e mães, mas os pais estão em primeiro plano e quem fala é um pai que pede esclarecimentos à professora sobre obstáculos à aprendizagem. A professora, então, explica como os *pais* devem colaborar para superar os obstáculos (João Pessoa, 2002).

O que esses episódios, retratados na cartilha, têm a ver com as relações de gênero?

Para responder a essa pergunta, consideremos antes outras questões que configuram o contexto em que se situam esses episódios: Por que o envolvimento

dos *pais* na educação escolar é necessário e desejável? Por que as professoras necessitam da cooperação dos *pais* para desempenhar seu trabalho pedagógico com sucesso? Por que as escolas estão chamando os *pais* a se envolverem na aprendizagem dos alunos e alunas em casa e na escola? Quais as implicações da atual política educacional de incentivo à participação dos *pais* na educação escolar?

A POLÍTICA DE ENVOLVIMENTO DOS PAIS NA ESCOLA

Do ponto de vista da escola, envolvimento ou participação dos pais na educação dos filhos e filhas significa comparecimento às reuniões de pais e mestres, atenção à comunicação escola-casa e, sobretudo, acompanhamento dos deveres de casa e das notas. Esse envolvimento pode ser espontâneo ou incentivado por políticas da escola ou do sistema de ensino (Carvalho, 2000).

A política de participação dos pais na escola gera concordância imediata e até mesmo entusiasmada: parece correta porque se baseia na obrigação natural dos pais, aliás, mães; parece boa porque sua meta é beneficiar as crianças; e parece desejável porque pretende aumentar tanto a participação democrática quanto o aproveitamento escolar. Além disso, tem eco na tradição cultural da classe média, especificamente na crença de que a família influencia a política escolar (a qualidade do ensino), sobretudo no contexto das escolas particulares, onde a relação entre pais-consumidores e diretores-proprietários-produtores é direta e a dependência mútua é clara. Entretanto, além de condições e disposições dos pais para participar, a política de incentivo a sua participação na escola (particularmente no contexto da escola pública) pressupõe aquilo que ela quer construir: continuidade cultural e identidade de propósitos entre famílias e escolas.

Em que circunstâncias as professoras necessitam da cooperação dos pais? Se elas têm condições de trabalho satisfatórias e se os/as estudantes aprendem, não há necessidade de chamar os pais. As professoras recorrem aos pais quando se sentem frustradas e impotentes — quando os/as estudantes apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento, com as quais elas não conseguem lidar. Culpam a família (a ausência dos pais) pelas dificuldades dos estudantes porque têm sido culpadas (implícita ou explicitamente) pelas autoridades escolares, pela mídia e até pelos próprios pais e mães pelas deficiências do ensino e pelo fracasso escolar. Além disso, carecem de instrumentos teóricos e práticos para desenvolver uma crítica social, institucional e pedagógica efetiva, devido às próprias condições adversas de vida e de trabalho — que as levam, contraditória e simultaneamente, a pro-

mover a aprendizagem dos/as estudantes e avaliá-los segundo o modelo da reprovação.

Os pais/mães tampouco necessitam participar da educação escolar dos/as filhos/as quando estes/as vão bem na escola, e preferem confiar nas professoras e deixar para elas a tarefa de ensinar o currículo escolar. (A suposição aqui é que a colaboração dos familiares, na forma de reforço escolar em casa, não é condição necessária para a aprendizagem e o sucesso escolar, e que há alunos e alunas que aprendem sem auxílio extra-classe). Por um lado, as relações entre pais/mães e filhos/as em casa podem ser mais agradáveis e relaxadas quando não envolvem exigências escolares, testes e dever de casa. (Parece perigoso restringir e subordinar o amor entre mãe/pai e filho/a à situação do cumprimento do dever de casa e do sucesso escolar, como sugerido no segundo episódio da cartilha). Por outro lado, para os pais/mães, interessar-se pela educação dos filhos e filhas não significa cuidar apenas da parte acadêmica, isto é, do sucesso escolar, pois a educação, do ponto de vista da família, comporta aspectos e dimensões que não estão incluídas no currículo escolar.

Em suma, se há concordância acerca do conteúdo, método e da qualidade do ensino oferecido pela escola, isto é, apoio tácito dos pais/mães, e aprendizagem satisfatória dos filhos/as, isto é, convergência positiva do aproveitamento individual e da eficácia escolar, tudo vai bem nas relações família-escola. Mas, se os resultados são insatisfatórios ou deficientes, seja em termos individuais ou institucionais, ou se há conflitos entre o currículo escolar e a educação doméstica, então há problemas. Portanto, a relação família-escola basicamente depende de consenso sobre filosofia e currículo (adesão dos pais/mães ao projeto político-pedagógico da escola), e de coincidência entre, de um lado, concepções e possibilidades educacionais da família e, de outro, objetivos e práticas escolares. A relação família-escola também será variavelmente afetada pela satisfação ou insatisfação de professoras e de mães/pais, e pelo sucesso ou fracasso do/a estudante.

Ocorre que *família e pais* não são categorias homogêneas e as relações entre famílias e escolas, pais/mães (e outros responsáveis) e professoras/professores também comportam tensões e conflitos. Algumas famílias e pais/mães participam mais do que outras; e se as professoras, por um lado, desejam ajuda dos pais, por outro lado, se ressentem quando este envolvimento interfere no seu trabalho pedagógico e em sua autoridade profissional.

Qual a explicação para a variação no envolvimento dos *pais* na escola? Para responder essa questão precisamos considerar variáveis de classe e sexo-gênero. Se concordarmos, como algumas pesquisas estão sugerindo (Henderson, Berla,

1994; Heneveld, 1994; Projeto Nordeste, 1997; U.S. Department of Education, 1987), que a participação dos pais na escola está relacionada ao desempenho escolar do estudante, ou seja, quanto maior o envolvimento destes na educação dos filhos e filhas, maior o aproveitamento escolar; temos de considerar as condições materiais e culturais das famílias e a disponibilidade de seus responsáveis. Pois há muito sabemos, embora haja exceções, que o fracasso escolar atinge as crianças das famílias mais pobres das escolas públicas mais carentes.

CLASSE SOCIAL, GÊNERO E RELAÇÕES FAMÍLIA-ESCOLA

O uso do termo genérico *pais* esconde a condição de sexo-gênero da participação familiar. Recentemente, a novela *Mulheres apaixonadas* da Rede Globo mostrou uma reunião escolar de *pais* de classe média alta, em que o único *pai* presente era um viúvo. A presença de um pai é sempre surpreendente, pois todas as professoras, de escolas públicas e privadas, reportam a presença predominante, quando não exclusiva, das mães nas reuniões de “pais e mestres”. Também são as mães que dão uma palavrinha com a professora quando entregam o filho ou filha na escola, a exemplo do episódio retratado na cartilha.

Minhas alunas de Pedagogia, que são professoras de escolas públicas, descrevem assim os alunos e alunas que sempre fazem o dever de casa: “participantes, atentos, que têm ajuda, que têm pais e mães presentes, interessados/as, com boas condições financeiras, que são exigidos pela escola, com boa relação familiar, com pais e mães escolarizados/as”. Em contraste, alunos e alunas que não costumam fazer o dever de casa “possuem pais e mães ausentes, pais e mães analfabetos, não têm ajuda, alunos que trabalham, alunos bagunceiros, são desorganizados, brincalhões, rebeldes” (Carvalho, 2003).

Como sabemos, participar da educação dos filhos e filhas comparecendo às reuniões escolares e, sobretudo, monitorando o dever de casa, requer certas condições: basicamente, capital econômico e cultural (Bourdieu, 1986), vontade e gosto. Capital econômico se traduz em tempo livre (e boa qualidade de vida) para que o pai ou mãe se dedique ao acompanhamento dos filhos/filhas ou, na falta de tempo, dinheiro para pagar uma professora particular em casa ou aulas de reforço. Capital cultural significa cultura acadêmica (científica) e conhecimento atualizado dos conteúdos curriculares e de pedagogia.

Assim, a escola (a professora) espera que mães e pais arranjem tempo para monitorar o dever de casa diariamente e atender algumas demandas escolares even-

tualmente (como providenciar materiais para projetos especiais ou dar assistência a trabalhos de grupo nos fins de semana), tempo após a jornada diária de trabalho e que sobra do atendimento de suas próprias necessidades, obrigações e opções quanto à divisão do trabalho doméstico, horários de descanso, programas de lazer, com os quais o dever de casa supostamente não interfere. A escola (a professora) supõe também que os pais/mães gostariam de se atualizar em relação ao currículo escolar ou voltar à escola (ou iniciar os estudos, no caso dos não-escolarizados), a fim de participar do projeto da educação pública e do desenvolvimento dos seus filhos/as, o que seria, sem dúvida, desejável, mas nem sempre é possível.

Essas condições favoráveis à participação dos *pais* na educação escolar apontam para um modelo de família particular, que conta com um adulto, geralmente a mãe, com tempo livre, conhecimento e uma disposição especial para educar. Este é o modelo tradicional de família de classe média, que não corresponde às condições de vida da maioria das famílias pobres, trabalhadoras, e que está desaparecendo na própria classe média, com o ingresso das mulheres em ocupações remuneradas.

Então, se o dever de casa (e o sucesso escolar) tem dependido da doação do tempo (trabalho gratuito) das mães, sobrecarregando aquelas que exercem trabalho remunerado fora de casa, por que incentivar a participação dos pais na educação dos filhos/as em casa e na escola? Ainda mais quando sabemos que o incentivo se dirige justamente àqueles que não participam por falta de condições e possibilidades, ou, como às vezes se supõe, por falta de uma cultura familiar que valorize os estudos.

Para entender por que essa política de envolvimento dos *pais* na escola parece legítima e desejável, convém examinar brevemente a história da educação e das relações entre família e escola.

MODOS DE EDUCAÇÃO, FAMÍLIA E ESCOLA: PANORAMA HISTÓRICO

A educação tem um papel fundamental na produção e reprodução cultural e social e começa no lar/família, lugar da reprodução física e psíquica cotidiana – cuidado do corpo, higiene, alimentação, descanso, afeto –, que constituem as condições básicas de toda a vida social e produtiva. Como processo de socialização, a educação tem duas dimensões: social – transmissão de uma herança cultural às novas gerações através do trabalho de várias instituições; e individual – formação de disposições e visões, aquisição de conhecimentos, habilidades e valores. A dimensão individual é subordinada à social no contexto de interesses objetivos e relações

de poder, neste caso baseadas na categoria idade-geração, seja na família, seja na escola.

Antigamente, educar significava criar crianças restringindo-se aos cuidados físicos. Desde o início, portanto, a educação é um trabalho e uma palavra *gendrada*, o que corresponde à divisão sexual do trabalho na sociedade patriarcal: trabalho reprodutivo das mulheres e trabalho produtivo e intelectual dos homens. Etimologicamente, em latim, educação referia-se a um sujeito feminino, enquanto docência e instrução referiam-se a um sujeito masculino (Illich apud Sanders, 1995). Essa distinção refere-se a dois lugares: um lugar original de relações físicas e afetivas espontâneas, de nutrição silente, como contexto de desenvolvimento infantil – o lar, a família; e outro lugar de relações intencionais, racionais, de treinamento específico, de controle e regulamentação explícita, que expressa uma visão masculina da educação – a escola.

Os modos de educação e de reprodução social variam ao longo da história e em diferentes sociedades, bem como entre os grupos e classes de uma mesma sociedade. Historicamente, educar, no sentido geral de criar crianças (Williams, 1983), não é atribuição exclusiva quer dos pais/mães biológicos, quer da família, quer da escola. O cuidado dos mais jovens, a transmissão da cultura do grupo social (o ensino de modos de conhecimento, produção, relação e participação) e a preparação para os papéis adultos (na guerra, trabalho, sexualidade, família e cidadania) eram tarefas educativas assumidas por vários indivíduos, grupos e instituições (mães, pais, idosos/as, professores/as, famílias extensas, clãs, tribo, vizinhança, comunidade, igrejas e escolas) por meio de uma variedade de arranjos.

Antes do surgimento da escola como um lugar separado e especializado de educação formal, as crianças e jovens educavam-se na família e na comunidade, inclusive pela participação nas práticas produtivas e rituais coletivos. A educação como transmissão cultural distinguia-se em popular (oral e prática) e erudita (letrada, formal, sinônimo de *cultura*), sendo esta última reservada às elites – em casa com mestres e mestras residentes, ou em colégios internos.

Nas sociedades ditas primitivas, a educação das crianças era uma tarefa comunitária, informal e imersa na vida prática, como ainda ocorre hoje em áreas rurais e urbanas das regiões pobres do mundo. Na Europa pré-moderna, as crianças eram criadas por outros adultos que não os pais/mães biológicos. A educação formal, sinal de distinção cultural e de classe, era exclusiva dos que tinham nascido no ápice da escala social. O filósofo francês Michel de Montaigne, nascido em 1533 numa família de senhores de terra, foi criado inicialmente por servos antes de ser

considerado pronto para a educação formal, inicialmente em casa com tutores exclusivos e, depois, dos 6 aos 13 anos, no melhor colégio da França, quando concluiu seus estudos. Semelhantemente, nas colônias como o Brasil, as elites educavam os filhos e filhas (de maneira diferenciada) em casa, com tutores/as vindos da Europa, e em colégios religiosos, em regime de internato.

Portanto, as maneiras de transmitir valores, sentimentos, disposições, conhecimentos e habilidades socialmente valorizados (o currículo) têm variado em relação à organização e práticas (onde, quando, como, por quanto tempo), conteúdos (quais os saberes que se devem tornar hábitos, habilidades, matérias escolares), agências e agentes encarregados (quem é responsável pela organização e ensino) e sujeitos-alvo (de acordo com categorias como idade, sexo, classe e raça). Mulheres, pessoas pobres, negras e indígenas foram por muito tempo excluídas da escola, ou tiveram acesso a escolas e currículos diferenciados.

A educação escolar tornou-se o modo de educação predominante nas sociedades modernas, democráticas, a partir da escolarização compulsória em fins do século XIX, com uma organização específica: currículo seriado, sistema de avaliação, níveis, diplomas, professores, professoras e outros profissionais especializados. Entretanto, como um processo multifacetado de aprendizagem e desenvolvimento humano pela experiência e participação nas várias práticas e espaços sociais ao longo de toda a vida, a educação deve ser distinguida da escolarização. O fato de a educação ter se tornado sinônimo de escola é um fenômeno histórico – todavia, não se deve esquecer que a educação informal (por exemplo, pela televisão, da participação em grupos) tem um papel importante e ocorre também na escola, dentro e fora da sala de aula no contexto do *currículo em ação* e do *currículo oculto* (Brasil, 2001).

Na modernidade capitalista, nas sociedades urbano-industriais, a educação e a família se diferenciaram e especializaram. A transformação do modo de produção econômica precipitou drásticas mudanças na vida familiar, com a transferência da produção e controle econômico do domicílio para as fábricas e os mercados, e no modo de educação, com a organização do sistema educacional tal como o conhecemos, com seu corpo de profissionais. A família extensa, incluindo parentes e agregados, transformou-se em família nuclear, restrita a pai, mãe, filhos/as, perdendo parte de suas funções reprodutivas, econômicas e educacionais. Segundo a tendência secular moderna de diferenciação social e funcional e de burocratização, surgiram instituições especializadas de trabalho e educação fora da família, que perdeu controle sobre a produção econômica e sobre a educação, passando a se relacionar

nar com organizações especializadas que lhe forneciam bens e serviços que elas não mais produziam (Abercrombie et al., 1994; Bidwell, 1991). Com o advento da escolarização, a educação, que antes significava cuidado físico, atenção, nutrição, se expandiu de modo que incluísse hábitos, maneiras e preocupações intelectuais (Sanders, 1994).

Nesse contexto, a constituição da escola moderna está relacionada à emergência das classes médias, desde o momento em que a burguesia passou a se utilizar da educação formal como sinal de distinção, identificando-se com a aristocracia e distanciando-se das classes baixas. As famílias burguesas não podiam sustentar o tipo de domicílio multifuncional das elites, que provia a educação dos filhos por professores particulares residentes, e criaram as escolas-internatos, que proviam educação coletiva aos filhos de várias famílias num local público, tal como se deu nos séculos XVI e XVII na Inglaterra (Bidwell, 1991), onde até hoje *escola pública* significa o que denominamos escola particular, e não escola do Estado (*state school*, para nós escola pública).

Com a especialização das instituições de reprodução social e a separação da vida pública e privada, as famílias e lares (de acordo com o modelo das classes médias) foram redefinidos como local estritamente de reprodução sexual, física e psíquica, domínio exclusivo do afeto e da intimidade. As escolas, lugar da educação pública (em contraste com a educação doméstica), foram encarregadas da reprodução da cultura letrada (dominante), dos valores sociopolíticos e da qualificação para o trabalho, assumindo funções econômicas e ideológicas. Gradualmente, à medida que as famílias se nuclearizaram e se isolaram, e pais e mães passaram a trabalhar fora de casa, num movimento que reduzia suas funções reprodutivas culturais e sociais, a escolarização cresceu como um modo sistemático e especializado de educação, e tornou-se o contexto central do desenvolvimento individual das crianças e jovens, assumindo posteriormente funções sociais e emocionais adicionais.

A instituição de um sistema estatal de escolaridade compulsória, de massa, a partir do final do século XIX no mundo ocidental, representou, de acordo com um historiador britânico (Musgrove apud Tyack, 1976), o triunfo da influência formativa das instâncias públicas sobre as privadas na vida social e desenvolvimento individual, o reconhecimento da obsolescência da família como educadora, sua inadequação para cuidar e treinar as crianças na sociedade moderna. Na Sociologia, Durkheim também apontou a superioridade da escola sobre a família na função de socialização para a vida moderna (Bidwell, 1991). E, de fato, tanto de uma perspectiva macro quanto micro, o advento da escola de massas representou uma solução para

a reprodução social e educação individual na nova ordem urbano-industrial, substituindo a família e a comunidade. Concretamente, a provisão escolar atendeu às necessidades de cuidado, instrução e liberação das crianças – uma solução tanto para o lazer dos privilegiados quanto para a exploração dos numerosos pobres – à medida que o trabalho infantil era erradicado, o ingresso dos jovens no mercado de trabalho era crescentemente adiado, e o trabalho das mães, além daquele dos pais, afastava-as de casa.

A bandeira da educação para todos – em fins do século XIX nos países ricos, em fins do século XX nos países pobres – convida os excluídos a participarem do projeto democrático pelo acesso ao conhecimento, como condição para participação política, produtividade, empregabilidade (nos termos de hoje), e usufruto pessoal. A contrapartida da escolarização compulsória era a ideologia da educação como a grande panacéia social, combinando progresso socioeconômico, mobilidade social ascendente, a isca para a escola e, através dela, o acesso ao mercado de trabalho, à vida democrática, correspondendo às aspirações de parte das classes baixas e trabalhadoras-urbanas a uma vida digna. Assim, a escola pública (compulsória) materializava um novo contrato social (ou seja, uma troca de interesses institucionalizada), oferecendo um terreno (supostamente neutro) para a aquisição de um conhecimento comum, secular, não familiar, que apagaría as distinções culturais e sociais ligadas à família, classe social, etnia e religião de origem, consolidando a nova ordem democrática.

A universalização da escola básica, onde ela aconteceu, significou democratização (limitada) da cultura formal, mas também uniformização cultural; democratização no nível inferior da escolaridade e seleção (baseada em gênero, raça e classe) no nível superior; meritocracia como justificativa para a seleção, e mobilidade social ascendente limitada a códigos culturais específicos. Depois de um século de escola para todos, mesmo nos países ricos, o sucesso escolar não acontece para todos e a escolarização bem-sucedida não eliminou a desigualdade social.

Há duas histórias da educação relacionadas à classe social e à interação família-escola (Carvalho, 2000). Uma história é aquela de uma classe que criou o valor da escola de acordo com uma concepção particular (utilitária) de educação: a escola como extensão da família da classe média. Outra história é aquela em que a escola, um modo de educação não familiar, foi imposta a uma classe como meio de salvação via aculturação. A primeira é a história do sistema escolar credencialista e dos investimentos familiares na competição dos jovens de classe média por diplomas, enquanto a última é a história do fracasso escolar que legitima a exclusão socioeco-

nômica e que continua a alimentar as políticas compensatórias destinadas aos estudantes em situação de risco (Cravens, 1993).

AS RELAÇÕES FAMÍLIA–ESCOLA NA ATUAL POLÍTICA EDUCACIONAL: DO MODELO DE DELEGAÇÃO AO MODELO DE PARCERIA

O discurso educacional da globalização neoliberal não é sobre justiça social e felicidade pessoal, mas sobre competitividade econômica, eficácia escolar (medida por testes), e sucesso individual por meio do investimento da família no dever de casa. Desde a década de 1990, a família está sendo chamada a participar na escola (perspectiva positiva) e está sendo responsabilizada pelo sucesso ou fracasso escolar (perspectiva negativa). Recentemente, o MEC instituiu o Dia Nacional da Família na Escola e publicou a cartilha *Educar é uma tarefa de todos nós: um guia para a família participar, no dia-a-dia, da educação de nossas crianças* (Brasil, 2002), seguindo a tendência atual da política educacional originada nos países hegemônicos, particularmente nos Estados Unidos.

No passado, a política educacional (estatal, oficial) não englobava direta e explicitamente a educação familiar, subordinando, como agora, a educação doméstica ao currículo escolar via dever de casa. As famílias de classe média, todavia, têm alinhado tradicionalmente a educação doméstica ao currículo escolar, sobretudo no contexto das escolas privadas. Atualmente, porém, a política educacional está expandindo seu raio de ação para além da escola, formalizando as interações família–escola na escola pública, especificando a contribuição educacional da família para o sucesso escolar, e regulamentando as relações família–escola de acordo com um modelo particular de participação dos pais/mães na escola: o de classe média, baseado na divisão de gênero tradicional.

Essa política de envolvimento dos pais na escola e seu modelo de relações família–escola adquirem legitimidade precisamente por seu vínculo à classe média, já que é formulada por profissionais e representa as aspirações de ascensão social de muitos grupos excluídos, que acreditam na promessa da educação escolar e sonham com o estilo de vida das classes médias. Tem obtido adesão à direita e à esquerda do espectro político, de conservadores, que defendem a coesão familiar (a família unida em torno dos filhos/as fazendo o dever de casa), e de progressistas, que defendem a participação democrática dos pais/mães na melhoria da escola pública (Casanova, 1996; Carvalho, 2000). De acordo com estes últimos, necessitamos passar de um modelo de relações família–escola de delegação – aquele em

que o Estado assumia um papel parental no contexto da educação compulsória –, para um modelo de parceria (Seeley, 1993).

De acordo com o modelo tradicional de delegação, a divisão de trabalho educacional entre escola e família era clara: a tarefa da escola era a educação acadêmica, enquanto a da família era a educação doméstica – assim, as professoras não deveriam esperar da família mais do que cuidados físicos e emocionais para que a criança chegasse à escola preparada para aprender o currículo escolar. A tão falada crise da família – divórcios, pais e mães estressados, mães trabalhadoras, mães chefes-de-família sobrecarregadas, falta de tempo (em quantidade e qualidade) para convivência com os/as filhos/as – reduziu seu papel no cuidado físico e emocional, bem como na disciplina social e moral, requerendo das escolas a extensão de seu tradicional papel de instrução acadêmica e cívica a fim de englobar vários aspectos de assistência biopsicossocial. Nesse contexto, é inconcebível atribuir à família um papel na educação acadêmica.

Parece razoável esperar que os pais/mães sejam parceiros, aliados das professoras, pois desejam o melhor para seus filhos/as – neste caso, o sucesso escolar. Porém, isso supõe certas condições (tempo, valorização da escola, interesse acadêmico, familiaridade com as matérias escolares e habilidades para ensinar o dever de casa, por exemplo), de que nem todas as famílias e nem todos os adultos responsáveis por crianças dispõem. Ademais, parceria supõe igualdade, e as relações escola–família são relações de poder em que as/os profissionais da educação (pesquisadoras/es, gestoras/es, especialistas, professoras/es) têm poder sobre os leigos (pais/mães). São relações também mediadas por outras relações de poder (de classe, raça/etnia e gênero) que, em princípio, ora podem favorecer as/os professoras/es, ora os pais ou mães ou responsáveis. Em todo caso, o poder dos pais/mães encontra sempre seu limite no poder da professora sobre seu filho/filha na sala de aula (afinal, pais/mães sabem que professores/as são seres humanos, tanto quanto eles/elas, sujeitos a antipatizar, marcar, dar gelo...).

A teoria crítica de Bourdieu e Passeron (1977) acerca do papel do sistema educacional na reprodução das desigualdades sociais de classe, raça e gênero explica como a escola desempenha funções relativamente estáveis na reprodução cultural e social, ao inflacionar ou deflacionar o capital cultural inicial dos estudantes, adquirido na socialização familiar, étnica e de classe, e ao convertê-lo (ou não) em credenciais (qualificações, diplomas) mais ou menos valorizadas. O caminho individual para as trocas rentáveis e o sucesso escolar depende de familiaridade com o conhecimento, linguagem e padrões de avaliação específicos da escola, e reflete a

distância ou afinidade entre a cultura doméstica e de classe (educação informal) e a cultura acadêmica (o currículo escolar formal). Assim, a produção do fracasso escolar é intrínseca ao funcionamento de um sistema educacional que recebe indivíduos de origens culturais diversas, mas implicitamente adota um único modelo cultural. Conseqüentemente, políticas que não levam em conta esses mecanismos reprodutivos necessariamente promovem desigualdade educacional e social, ao fazerem demandas à família (via dever de casa), atribuindo aos pais/mães a responsabilidade pelo sucesso escolar dos filhos/filhas. Isso porque as escolas passam a organizar o processo ensino-aprendizagem contando com a contribuição da família.

No modo de educação atual, a escola tem mais poder do que a maioria das famílias. Se, por um lado, a ação escolar encontra limites socioestruturais, por outro a reprodução social permite escolhas (e disputas ideológicas e culturais) quanto a conhecimentos e práticas pedagógicas (escolhas individuais e coletivas, profissionais e institucionais). Bourdieu e Passeron (1977) mostram como a escola constitui um mercado simbólico mediando entre a desigualdade individual e familiar precedente e as estruturas econômicas e simbólicas mais amplas, paralelas e subseqüentes; portanto, a escola, educadoras e educadores têm autonomia (ainda que limitada) para influenciar os processos e resultados de sua própria produção (o espaço de produção na reprodução). Conseqüentemente, as políticas e práticas educativas representam escolhas que podem reduzir ou aumentar a dependência dos estudantes em relação a sua origem social, quebrando ou apertando a corrente da conversão automática das diferenças materiais e culturais, familiares e de classe, em sucesso ou fracasso escolar (Carvalho, 2000).

A seleção social que se dá pelos processos pedagógicos escolares baseia-se na imposição de um conhecimento não familiar (a cultura acadêmica, dominante) para a maioria dos estudantes e na negação do acesso ao seu código (pelo não-ensino desse código). Tradicionalmente, a escola tem mantido uma parceria implícita com um único modelo de família, cujos filhos obtêm sucesso escolar. Portanto, a equidade educacional depende simultaneamente de:

- reconhecimento das dificuldades da família na atual organização social – as mulheres perfazem 25% das chefias de família no Brasil (FIBGE, 2000) – e respeito às diferenças socioeconômicas e à diversidade cultural das famílias; e
- delimitação clara da tarefa educativa da escola, com base numa visão crítica abrangente das relações família–escola e da produção do fracasso escolar

no contexto dessas relações (geralmente caracterizadas como de omissão dos *pais*).

Diante da desigualdade social e educacional, a tarefa da escola é ensinar um currículo básico comum no seu próprio tempo-espaço e com seus próprios recursos, compensando (com tratamento pedagógico apropriado) as diferenças culturais (familiares, étnicas, de classe) dos estudantes e limitando a avaliação àquilo que o currículo escolar oferece explícita e sistematicamente. Ao invés de demandar a contribuição da família para a aprendizagem do currículo escolar, a escola deveria investir em práticas pedagógicas efetivas (Carvalho, 2000). Portanto, é preciso clarificar o significado da desejável parceria família-escola, pois parceria (mesmo reconhecendo-se que as relações família-escola são de interdependência) não significa identidade de atribuições.

O QUE AS RELAÇÕES FAMÍLIA-ESCOLA TÊM A VER COM AS RELAÇÕES DE GÊNERO?

O envolvimento dos *pais* na educação escolar é necessário somente se concebermos a escola (e o trabalho docente) como dependente da contribuição da família e do trabalho extra-escolar de outros adultos em prol da aprendizagem do currículo escolar. Mas, podemos conceber a escola efetivamente ensinando o currículo em seu tempo-espaço e com seus próprios recursos? Se faltam condições para isso, tratemos de criá-las.

O envolvimento dos pais na educação escolar é desejável apenas na medida em que estes puderem se envolver com assuntos curriculares. Ocorre que esse envolvimento tem se limitado à obrigação materna, no contexto de uma divisão sexual do trabalho educacional que persiste e é tomada como natural pela própria escola e por seus profissionais do sexo feminino.

Na conversa entre as vizinhas na cartilha elaborada pelas profissionais da escola, a obrigação de acompanhar o dever de casa, de estimular os estudos e de dar afeto ao filho é só da mãe, mesmo se esta trabalha o dia inteiro, como o pai. Ser analfabeta não é desculpa: a mãe pode sentar junto do filho e ver o dever de casa. O pai está ausente da educação no espaço do lar. Porém, no mundo público, na reunião na escola, é o pai quem fala. Essa cartilha reproduz a separação público/masculino-privado/feminino e a dicotomia de papéis sexuais e de gênero em casa e na escola. Coloca as mais pesadas expectativas sobre as mães, reproduzindo a assimetria de papéis sexuais e de gênero que faz recair sobre as mulheres toda a

responsabilidade pela educação das crianças, em casa e na escola. Ao usar o termo genérico pais, mantém invisível e deixa de reconhecer o trabalho educacional importante e exclusivo das mães. Por que, ao incentivar a participação dos pais na educação escolar, a escola não incentiva precisamente os pais, costumeiramente ausentes da educação, tanto em casa, como na escola?

Cabe aqui uma reflexão sobre a problemática da continuidade entre professoras (feminização do magistério) e mães (educação doméstica a cargo das mulheres). Maria, a vizinha esperta (*alter ego* da professora), não percebe as relações de iniquidade de gênero que afetam Luíza, trabalhadora e analfabeta, incumbida de ver o dever de casa do filho. Tampouco a professora que espera a colaboração de uma mãe como Luíza percebe a impotência comum a ambas, no seu caso, decorrente da desvalorização profissional e das precárias condições de trabalho do magistério. Por isso os estudos de gênero são extremamente necessários na educação, porque podem oferecer perspectivas críticas às professoras mulheres que não têm problematizado essa continuidade.

Observa-se uma coincidência entre as pressões da avaliação da eficácia escolar – a ênfase nos testes, que afeta as/os professoras/es e gestores/as – e o apelo à família para participar da educação escolar – “os pais são os primeiros professores e a casa a primeira escola da criança”, diz a cartilha *Aprendendo com carinho* (João Pessoa, 2002). Entretanto, os pais/mães que desejam e podem envolver-se com a educação escolar deveriam ter alternativas ao dever de casa. Por exemplo, por que não enriquecer o currículo com experiências e novidades trazidas pelas mães e pais, que possam ser compartilhadas com todas as alunas e alunos da classe (não apenas com o próprio filho ou filha em casa) e com outros pais e mães na escola, enriquecendo assim as próprias relações entre a escola e as famílias?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERCROMBIE, N.; HILL., S.; TURNER, B. S. *Dictionary of Sociology*. 3 ed. London: Penguin, 1994.

BIDWELL, C. Families, childrearing, and education. In: BOURDIEU, P; COLEMAN, J. (eds.) *Social theory for a changing society*. Boulder: Westview Press; Russell Sage Foundation, 1991. p.189-193.

BOURDIEU, P The Forms of capital. In: RICHARDSON, J. G. (ed.) *Handbook of theory and research for the Sociology of Education*. Nova Iorque: Greenwood Press, 1986. p.241-258.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental*. Relatora: Regina A. Assis; Parecer CNE/CED #04/98. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Educar é uma tarefa de todos nós: um guia para a família participar, no dia-a-dia, da educação de nossas crianças*. Brasília: Assessoria Nacional do Programa Parâmetros em Ação, 2002.

CARVALHO, M. E. P. de. *Family-school relations: a critique of parental involvement in schooling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

_____. *Pesquisa sobre o dever de casa: práticas atuais e visões de professoras, estudantes de pedagogia e mães; análise preliminar*. João Pessoa: Centro de Educação da UFPB, 2003.

CASANOVA, U. Parent involvement: a call for prudence. *Educational Researcher*, Washington, v.25, n.8, p.30-32, 1996.

CRAVENS, H. Child saving in modern America: 1870s-1990s. In: WOLLONS, R. (ed.) *Children at risk in America: history, concept, and public policy*. Albany: State University of New York Press, 1993. p.3-31.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2000*. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: www.ibge.gov.br.

HENDERSON, A.; BERLA, N. (eds.) *A New generation of evidence: the family is crucial to student achievement*. Washington: National Committee for Citizens in Education; Center for Law and Education, 1994.

HENEVELD, W. *Planejamento e monitoramento da educação primária*. Washington: World Bank; João Pessoa: SEE/PB, 1994. mimeo.

JOÃO PESSOA. Secretaria de Educação e Cultura. *Aprendendo com carinho*. João Pessoa: Escola Municipal Professor Agostinho Fonseca Neto, 2002.

PROJETO NORDESTE. *Chamada à ação: combatendo o fracasso escolar no Nordeste*. 2. ed. Brasília: Banco Mundial; Unicef, 1997.

SANDERS, B. *A Is for ox: the collapse of literacy and the rise of violence in an electronic age*. New York: Vintage Books, 1994.

SEELEY, D. S. A New paradigm for parental involvement. In: CHAVKIN, N. F. (ed.) *Families and schools in a pluralistic society*. Albany: State University of New York Press, 1993. p.229-234.

TYACK, D. Ways of seeing: an essay on the history of compulsory schooling. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v.46, p.355-389, 1976.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. *What works: research about teaching and learning*. Washington, DC, 1987.

WILLIAMS, R. *Keywords: a vocabulary of culture and society*. New York: Oxford University Press, 1983.

Recebido em: junho 2003

Aprovado para publicação em: dezembro 2003