

A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas**

Os cientistas sociais, de um modo geral, têm concordado quanto ao fato de que novas dinâmicas sociais vêm acarretando a emergência de transformações importantes nos processos educativos. Neste texto, essas questões serão consideradas especificamente da perspectiva de uma relação central nesses processos que é a relação entre as famílias usuárias e a instituição escolar. No interior desse vasto campo limitar-me-ei a refletir sobre o aparecimento, ao mesmo tempo, de uma nova problemática de análise na pesquisa sociológica em educação e de novos processos sociais envolvendo os principais atores do campo educacional. A reflexão deverá se situar, portanto, na interseção de duas dimensões da realidade: a sociológica e a social. Na primeira parte abordarei o desenvolvimento das problemáticas sociológicas e as novas tendências no tratamento reservado à categoria «família» pelos sociólogos da educação contemporâneos. Na segunda concentrar-me-ei no exame das modificações sofridas pela família e pelo sistema escolar contemporâneos, naquilo que diz respeito ao tema em foco. Finalmente, tentarei sinalizar as grandes tendências que se esboçam no cenário das relações entre as famílias e a instituição escolar.

A ABERTURA DA CAIXA PRETA: A CATEGORIA FAMÍLIA NA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Não seria correto afirmar que a categoria «família» só recentemente surgiu na pesquisa sociológica em educação, pois, ao menos no nível

* Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

** A autora agradece à comissão organizadora o convite recebido para participar do colóquio «Escola e modernidade: da regulação ao risco».

macroscópico de análise, a família já se fazia presente na literatura sociológica desde as décadas de 50-60, com a corrente de pesquisas hegemônica à época e que hoje denominamos «empirismo metodológico»¹. O que constitui novidade hoje é o modo de tratamento que as novas gerações de sociólogos vêm a ela reservando. Vejamos.

Nos anos que se seguiram ao final da segunda guerra mundial, os principais países ocidentais industrializados registraram um extraordinário crescimento de seus sistemas nacionais de ensino, possibilitado pela prosperidade econômica dos «trinta gloriosos anos» e pela constituição do «Estado do Bem-estar social». Nesse contexto, observou-se, nesses países, o aparecimento de toda uma corrente de pesquisas, efetuadas por cientistas sociais, que tinha como tema central as relações entre o sistema escolar e a estratificação/mobilidade social e como metodologia de trabalho grandes levantamentos de dados quantitativos visando recensear e descrever a população escolar, mensurar seus fluxos e seus rendimentos. Assim, todo um estoque de pesquisas empíricas desenvolvidas entre os anos de 1950 e meados da década de 60 nos Estados Unidos (o «relatório Coleman»), na Inglaterra (a «aritmética política») e na França (a «demografia escolar») viu no meio familiar de origem, em particular em sua dimensão sociocultural², um poderoso fator explicativo das desigualdades de oportunidades escolares entre os educandos.

De um modo geral, tais pesquisas se atinham sobretudo às características morfológicas do grupo familiar, expressas através de variáveis como a renda, o nível de instrução e a ocupação dos pais, o número de filhos, o lugar da criança na fratria, etc. Seus resultados indicavam que as vantagens econômicas tinham sobre o desempenho escolar um efeito menor do que aquele dos fatores socioculturais (nível de instrução, atitudes e aspirações dos pais, clima familiar, hábitos linguísticos, etc.). Assim, certas famílias foram consideradas mais capazes do que outras de incitarem ao êxito escolar devido a suas atitudes de valorização e interesse pelos estudos dos filhos, a sua ação de encorajá-los, etc.

No texto *Social Class Factors in Educational Achievement*, editado pela OCDE em 1961, Jean Floud, uma das principais representantes dessa corrente de pesquisas na Inglaterra, chegou até mesmo a falar, nesse momento, em *familles educogènes*. Entretanto, o emprego dessa noção³ tem caráter

¹ Tomo aqui de empréstimo essa conhecida expressão de Karabel e Halsey (1977). Cabe lembrar também que é essa conjuntura sociológica que assinala o reconhecimento e a institucionalização da própria sociologia da educação como disciplina científica e como campo de investigação empírica.

² Forquin (1995) explora bem a convergência desses estudos para um «modelo culturalista» (v. capítulos 1 e 2).

³ A expressão aparece em francês no texto original, sem que a autora inglesa forneça sua fonte.

muito vago, não fazendo mais do que designar aquelas famílias que se caracterizariam por propiciarem um ambiente familiar estimulante e favorável à escolarização, sem que se explore, no texto, a questão dos mecanismos através dos quais esse ambiente afeta as desigualdades de oportunidades escolares. Entretanto, a autora faz questão de ressaltar que esse tipo de família vai se tornando mais frequente conforme se sobe na escala social.

Duru-Bellat e Van Zanten (1999, p. 169) caracterizam assim esse momento: «O papel ativo da família no processo de escolarização foi negligenciado nos primeiros trabalhos em sociologia da educação pela redução da família à variável ‘pertencimento à classe de origem’ [...]»

Quanto aos anos 70, sabemos que seu contexto teórico foi dominado pelo paradigma da «reprodução» tanto em sua vertente marxista — com a obra de Baudelot e Establet (1971) na França e a de Bowles e Gintis (1976) nos EUA — quanto em sua vertente «culturalista» — com os célebres trabalhos de Bourdieu e Passeron (1964 e 1970) na França. Nesse período, os sociólogos não fizeram senão postular a transmissão pela família — a seus descendentes — de uma herança, seja ela de caráter material ou simbólico, a qual seria determinante para os resultados escolares do indivíduo, beneficiando os grupos socialmente bem aquinhoados com bens culturais e/ou materiais. Nesse processo, a ação da escola seria sobretudo a de mascarar as diferenças sociais sob a aparência de diferenças individuais. A escola, nesse modelo interpretativo, torna-se, afirma Singly (2000a, p. 272), «uma sessão de magia onde os professores fazem desaparecer a origem familiar».

Isso significa que os comportamentos internos das famílias não eram interrogados em si mesmos, mas sim inferidos a partir da constatação de seus efeitos sobre os destinos escolares. Assim, essas análises, que tinham um caráter macroscópico, eximiram-se da observação dos processos domésticos e cotidianos de produção/manutenção das desigualdades escolares, transformando a família numa mera correia de transmissão das diferentes classes sociais.

Terrail (1997, pp. 69-70) resume bem a tônica desse período:

Se, portanto, as teorias da reprodução avançam a idéia de uma diferenciação na natureza das famílias segundo seu pertencimento de classe, elas permanecem ao nível do princípio: as famílias não são interrogadas por si mesmas nem por aquilo que fazem das determinações inerentes a seu pertencimento de classe. Não lhes é demandado mais, ao final das contas, do que personificar os diferentes meios sociais (que são aqui os verdadeiros sujeitos da vida social e da atividade escolar).

A esse propósito, Singly (1996a e 2000a) chama a atenção para o «evitamento» da categoria (mas não da palavra) «família» por parte de Bourdieu e Passeron em *A Reprodução*, livro publicado em 1970, que

— como se sabe — marcou o período e assinalou o aparecimento de um novo paradigma na disciplina⁴. Segundo ele, *a família estava lá, seguramente, mas escondida sob um outro nome: «pertencimento de classe»* (1996a, p. 153), *a fim de melhor fazer aparecer a contribuição da instituição escolar para a reprodução* (2000a, p. 272).

Ao tentar explicar esse fato, Singly recorre a dois elementos:

- a) O contexto ideológico da época, que celebrava a «morte da família». Aqui o autor faz referência ao movimento francês de maio/68, que *rejeitava a família como algo prejudicial porque repressora da verdadeira identidade dos jovens e dos adultos, transformando-os em indivíduos conformistas* (Singly, 2000b, p. 16);
- b) O zelo objetivista dos dois autores do livro, cujas disposições teóricas, à época, recomendavam a adoção de uma perspectiva analítica que se colocasse exteriormente aos sujeitos e que se mostrasse cautelosa quanto a suas interações. Aqui o autor faz referência às idéias expostas no livro *Le métier de sociologue* (Bourdieu *et al.*, 1968) que defendem a necessidade de que o sociólogo opere uma ruptura epistemológica com as representações espontâneas e o senso comum dos atores sociais. Ora, estudar a família faz o pesquisador incorrer em alto risco de resvalar para a vida pessoal, para as dimensões do doméstico, da intimidade, da subjetividade dos indivíduos e, portanto, arriscar-se a praticar uma «sociologia espontânea».

No que diz respeito à sociologia da educação britânica, o livro de B. Bernstein (1971), representante sempre citado desse período, segue essa mesma orientação. E, no que concerne aos Estados Unidos, a socióloga norte-americana Annette Lareau (1987, p. 73) constata o mesmo fenômeno no período em questão:

A influência do background familiar sobre a experiência educacional da criança ocupa um curioso lugar no campo da sociologia da educação. Por um lado, a questão tem dominado o campo. Utilizando instrumentos metodológicos cada vez mais sofisticados, os cientistas sociais têm trabalhado para documentar, elaborar e comprovar a influência do background familiar sobre os destinos escolares [...] Mas, por outro lado, até recentemente, as pesquisas sobre a questão focalizavam principalmente os *resultados* educacionais; muito pouca atenção era dada aos *processos*

⁴ Quanto ao livro *L'École capitaliste en France*, de C. Baudelot e R. Establet, Singly (2000a, p. 272) considera que nele *a família é uma ilusão: ela impede de ver aquilo que está em jogo por detrás dessa fachada de conveniência, a saber, a luta de classes.*

através dos quais esses padrões educacionais são criados e reproduzidos [os *itálicos* são da autora].

Em suma, se, por um lado, as análises sociológicas realizadas até fins da década de 70 não deixam de reconhecer o papel da família na escolaridade dos indivíduos (por meio dos processos de socialização primária), por outro, elas promovem sua diminuição ao deduzi-lo a partir da condição de classe do grupo familiar, desobrigando-se de submetê-lo à observação empírica. Significa dizer que o funcionamento interno das famílias — em suas relações com a escola — permanecia como uma caixa preta intocada.

E assim chegamos ao período atual, iniciado a partir dos anos 80, que se caracteriza por um forte processo de reorientação dos objetos de conhecimento e dos métodos investigativos da sociologia da educação no sentido de dar conta das esferas microscópicas da realidade social. Nesse processo, usualmente definido por um deslocamento do olhar sociológico das macro-estruturas para as práticas pedagógicas cotidianas, novos enfoques e objetos vêm emergindo — entre eles, o estabelecimento de ensino, a sala de aula, o currículo, a família —, numa clara demonstração de que os sociólogos começam a voltar seus olhos para as *pequenas unidades de análise* (Forquin, 1995).

É nesse quadro que tem origem, na sociologia da educação, um novo campo de estudos que se ocupa das trajetórias escolares dos indivíduos e das estratégias utilizadas pelas famílias no decorrer desses itinerários escolares. Trata-se de um novo referencial de análise que ambiciona ir além da já clássica sociologia da escolarização — que fizera das desigualdades de oportunidades uma evidência —, tentando construir uma sociologia dos cotidianos e das experiências escolares. Estas palavras de Henriot-Van Zanten (1988, p. 188) explicitam bem o movimento de renovação do objeto:

Para descrever a evolução das problemáticas relativas à relação que as famílias mantêm com a escola podemos, através de um resumo simplificador, notar a transição de uma sociologia das desigualdades de educação, voltada para a análise dos determinismos sociais e culturais, para uma sociologia que se interessa igualmente — mas não necessariamente de modo exclusivo — pelas estratégias individuais face à escolarização.

Com efeito, o termo «estratégia» passará, a partir de então, a ser um termo-chave para o sociólogo ocupado com a problemática das relações família/escola. E os pesquisadores atuais partirão em busca da compreensão das «múltiplas e variadas» estratégias desenvolvidas pelas famílias contemporâneas face à escolarização dos filhos (Henriot-Van Zanten e Migeot-Alvarado, 1995). Algumas mais explícitas, como, por exemplo, a escolha do estabelecimento de ensino (Gewirtz *et al.*, 1995; Ballion, 1982 e 1986; Langouët e Léger, 1997) ou das atividades extra-escolares (Colin e Coridian, 1996). Outras mais implícitas, como o acompanhamento estreito e cotidiano

da escolaridade do filho (Gissot *et al.*, 1994); essas últimas, bem menos acessíveis ao pesquisador, porque supõem um trabalho de observação direta, muitas vezes dificultado em se tratando do cotidiano de uma instituição como a família, ciosa da preservação de sua intimidade. A esse respeito, acredito que os estudos que levam mais longe o propósito de adentrarem a «rotina natural» das famílias são os conduzidos pela pesquisadora norte-americana Annette Lareau (2002 e 2003). A partir de procedimentos etnográficos muito finos (que chegam até mesmo a incluir o pernoite do pesquisador nos lares investigados), essa autora desce a detalhes miúdos de como as diferenças de classe relacionadas aos recursos culturais possuídos impactam a organização do dia a dia da família e os destinos dos filhos.

Nesse novo contexto teórico, algumas questões de fundo passam a estruturar o debate. A primeira delas associa-se ao grau de autonomia que possuem as práticas e estratégias educativas da família em relação à sua classe social de pertencimento. Na recensão que fazem dos estudos sobre o tema, Duru-Bellat e Van Zanten (1999, p. 169) escrevem:

Hoje em dia, em contrapartida, numerosos trabalhos analisam os diversos efeitos das práticas educativas familiares sobre as trajetórias escolares dos alunos. Essas práticas se revelam, aliás, mais preditoras dos destinos escolares do que a origem social, mesmo se existe uma forte correlação entre os dois tipos de variáveis.

De fato, com o propósito de colocar em questão os determinismos sociológicos e com o desejo de refinar sua compreensão sobre a influência da origem social, os pesquisadores passaram a formular novas interrogações, relativas seja à diversidade verificada entre as famílias de um mesmo meio social no que concerne a sua história, projetos, modo de funcionamento (Zérroulou, 1988; Terrail, 1990; Kellerhals e Montandon, 1991; Laurens, 1992; Rochex, 1995; Ferrand *et al.*, 1999), seja à heterogeneidade existente no interior do próprio grupo familiar, no que se refere às disposições de cada um de seus membros (Lahire, 1995), seja à própria divisão interna a um mesmo indivíduo, que pode enfrentar ambivalências e tensões entre o desejo de ver seu filho competitivo e bem sucedido escolarmente, ao mesmo tempo que deseja vê-lo feliz e realizado quando isso se dá em detrimento do êxito escolar (Singly, 1995, 1996b e 1997; Dubet e Martuccelli, 1996a e 1996b).

A mesma preocupação em combater tendências hipersociológicas leva também o sociólogo de hoje a ver na noção de transmissão da herança um «obstáculo epistemológico» (Singly, 2000a) e a criticar a idéia de transmissão automática, de pais a filhos, dos diferentes tipos de recursos rentáveis no mercado escolar (o capital cultural, em primeiro lugar). Com base em estudos empíricos, vem-se demonstrando que a transmissão dos capitais não é inexorável, pois ela requer que o «herdeiro aceite herdar a herança» e que ele desenvolva todo um

trabalho individual de apropriação que lhe permita tomar posse do patrimônio parental (Bourdieu, 1993; Singly 1993 e 1996a; Lahire, 1995).

As questões acima encontram-se associadas a uma outra problemática que emerge na atualidade e que diz respeito à natureza das lógicas que regulam as estratégias das famílias em matéria de escolarização. De um modo geral, os estudos sociológicos se dividem entre duas ênfases: aqueles que sublinham o caráter «utilitarista» das práticas familiares, acentuando as condutas de investimento que buscam a rentabilidade econômica e ocupacional dos produtos da escolarização (diploma, distinção profissional), e aqueles que acentuam a dimensão identitária das ações das famílias, que encontram sua lógica na mobilização em favor da constituição da identidade social e da aquisição de qualidades morais requeridas para uma boa integração a certos meios sociais (Henriot-Van Zanten, 1996).

Mas quais fatores teriam levado ao aparecimento dessas novas formas de tratamento sociológico do objeto? Ou, mais especificamente, sob o peso de quais fatores foram os sociólogos levados a superar o plano das análises macroscópicas e das relações estatísticas entre a posição social dos pais e a *performance* escolar dos filhos, a desejar conhecer os processos e as dinâmicas intrafamiliares, as práticas socializatórias e as estratégias educativas internas ao microcosmo familiar?

Por certo que a sociologia da educação não esteve refratária ao movimento mais geral que afetou as ciências sociais nas últimas décadas, quando novos modos de inteligibilidade do social passaram a enfatizar a autonomia relativa dos sujeitos em suas ações, representações, valores, e a conceber a realidade social como resultante de um trabalho de construção permanente por parte dos atores sociais. Tem início então uma fase de grande impulsão de pesquisas sobre a vida privada (Singly, 1991). Nesse sentido, a própria concepção de grupo familiar sofre uma modificação. Sem ignorar o peso dos condicionantes externos, deixa-se de concebê-lo como mero reflexo da classe social para enxergar nele um ator social portador de um projeto próprio e resultante de uma dinâmica interna. A ênfase será posta agora na atividade própria do grupo familiar, definindo-se sua especificidade por sua dinâmica e sua forma de se relacionar com o meio social, em boa medida uma construção sua. Assim, o funcionamento e as orientações familiares operariam como uma mediação entre, de um lado, a posição da família na estratificação social e, de outro, as aspirações e condutas educativas e a relação com a escolaridade dos filhos.

Mas esse fenômeno é também fruto de um novo contexto social, resultante de mudanças tanto no seio da família quanto no âmbito dos processos escolares. O aspecto mais visível desse novo contexto — e também o mais importante para o que me interessa aqui — consiste no intenso processo de aprofundamento dos laços que unem essas duas instâncias de socialização infantil e juvenil que são a família e a escola, cujas esferas de atuação passaram a se intersectar, com a escola reconhecendo cada vez mais na

família um parceiro importante — bem mais do que no passado — para a realização de suas finalidades de formação.

MUDANÇAS DA FAMÍLIA E TRANSFORMAÇÕES DA ESCOLA

Desde meados do século XX, especialmente em suas últimas décadas, mudanças importantes vêm afetando, ao mesmo tempo, a instituição familiar e o sistema escolar, levando ao aparecimento de novos traços e desenhando novos contornos nas relações entre essas duas grandes instâncias de socialização.

Instituição social mutante por excelência, a família apresenta configurações próprias a cada sociedade e a cada momento histórico, embora sua existência seja um fato observado universalmente (Segalen, 1993).

No que tange à família ocidental, característica dos países industrializados, um rápido balanço demográfico de suas principais mutações inclui: (a) decréscimo do número de casamentos, em benefício de novas formas de conjugalidade (em particular, as uniões livres); (b) as elevações constantes da idade de casamento (e de procriação) e da taxa de divórcios; (c) a diversificação dos arranjos familiares, com a difusão de novos tipos de famílias (monoparentais, recompostas, monossexuais); (d) a limitação da prole, associada à generalização do trabalho feminino, ao avanço das técnicas de contracepção, às mudanças nas mentalidades. Se, no passado, a procriação constituía a finalidade principal (e «natural») do casamento e altas taxas de mortalidade infantil tornavam incerta a sobrevivência de um filho, na contemporaneidade este deriva de uma decisão do casal, que agora detém meios de controlar o tamanho da prole e o momento de procriação.

Do mesmo modo, um breve sobrevôo pela economia mostra que — ao longo do tempo — a família passou de unidade de produção a unidade de consumo. Uma conjunção de fatores — dentre os quais se incluem sobretudo a proibição do trabalho infantil, a extensão dos períodos de escolaridade obrigatória e a criação dos sistemas de seguridade social — fez com que os filhos deixassem de representar para os pais uma perspectiva de aumento da renda familiar ou de recurso contra suas inseguranças no momento da velhice. Se ainda hoje eles permanecem como posse dos pais, é menos como futura força de trabalho (para os desfavorecidos) ou como garantia de sucessão (no caso dos favorecidos) e cada vez mais como objeto de afeto e de cuidados, razão de viver, modo de se realizar. Limitar a prole torna-se então o meio principal de investir o máximo em cada filho para poder oferecer a ele as melhores oportunidades possíveis⁵.

De «capital», a criança se metamorfoseia em «custo econômico», ou, nas palavras de Kellerhals *et al.* (1984), em «bem de consumo afetivo». Seu

⁵ Como observa Segalen (1993), capítulo 6, em nossas sociedades, as estratégias biológicas e as estratégias educativas articulam-se fortemente às estratégias de reprodução social.

significado e o lugar que ocupa na família passarão, assim, por uma profunda modificação. De «elo da cadeia geracional», ela passa a «centro da afetividade familiar» (Saraceno, 1997, p. 122), pois vem ao mundo sobretudo para satisfazer necessidades afetivas e relacionais dos pais⁶.

O ponto de partida da descoberta desse novo lugar da infância situa-se na obra do historiador francês Phillipe Ariès (1981), que, desde a década de 60, formulou as teses da família moderna voltada para seu interior, inaugurando o amor conjugal e a intimidade familiar. Na esteira de sua obra, abriu-se toda uma discussão acerca do processo de sentimentalização das relações familiares, cuja contrapartida seria o enfraquecimento das funções instrumentais da família (reprodução biológica, cuidados materiais, descendência), em proveito de suas funções expressivas.

Entretanto, Montandon (2001) adverte que é preciso nuançar essas teses, argumentando que seria equivocado pensar, por um lado, que todas as funções instrumentais da família teriam desaparecido e, por outro, que as relações afetivas fossem inteiramente inexistentes na pré-modernidade, embora a autora reconheça que o aspecto afetivo tenha se desenvolvido e intensificado. Para ela, «a criança constituiu e constitui sempre um duplo investimento para a família, instrumental e afetivo, e as duas dimensões permanecem muito importantes, ainda que tenham sofrido certas transformações» (p. 25).

A conjugação de todos esses fatores acarretará uma reconfiguração do lugar do filho, que terá por conseqüência um forte desenvolvimento e diversificação do papel educativo da família. As funções de socialização, que anteriormente se realizavam preponderantemente no meio social mais extenso (vizinhança, grupo de pares, parentela extensa), ganham peso no interior da esfera doméstica, que se torna palco de transmissões diversas (de posturas corporais, de valores e condutas morais, de habilidades intelectuais, de saberes)⁷.

No plano das relações internas à família, um processo de democratização tenderá a se instalar⁸, fazendo com que cada vez menos a posição e o poder

⁶ Sarmiento (2004) adverte, entretanto, quanto ao risco de ocultarmos, por debaixo dessas tendências gerais, as situações concretamente verificadas de rejeição, abandono, sevícias, por parte dos pais sobre os filhos.

⁷ Sarmiento (2002) afirma, ao contrário, que a família contemporânea tem perdido progressivamente o papel de «instância primeira de socialização», usando o argumento da multiplicação dos agentes socializadores e da importância crescente da socialização entre pares. É preciso, no entanto, levar em conta que sua afirmação se dá em referência às classes populares em situação de exclusão social. Isso é importante porque já se sabe (cf. Chamboredon, 1971) que a extensão do controle e do enquadramento da socialização aumenta fortemente nas famílias pertencentes aos meios sociais mais elevados (controle da sociabilidade, da sexualidade, dos sentimentos, etc.).

⁸ A efervescência cultural da década de 60 parece ter sido crucial para o desenvolvimento desse processo de democratização familiar, sem desconsiderar os efeitos específicos da difusão do trabalho feminino sobre esse fenômeno (cf. Kellerhals e Roussel, 1987).

de cada membro assentem em elementos estatutários, como o sexo e a idade, em benefício da valorização das opções e da vida privada de cada membro, vistas como expressão de seu verdadeiro «eu». A família igualitária vai assim, pouco a pouco, substituindo a família hierárquica.

Na família contemporânea, a noção de respeito não desapareceu, ela mudou de sentido. Ela marca, doravante, o reconhecimento, não mais de uma autoridade superior, mas do direito de todo indivíduo, pequeno ou grande, de ser considerado uma pessoa (Singly, 1996b, p. 113).

No bojo desse movimento emergem novos valores educacionais, precinzando o respeito pela individualidade e pela autonomia juvenis, o liberalismo nas relações entre pais e filhos, que agora devem se pautar não mais pelo autoritarismo, mas sim pela comunicação e pelo diálogo. Em suma, os pais tornam-se provedores de bem-estar psicológico para os filhos.

Esse novo modelo de família alarga de forma intensa a responsabilidade parental em relação aos filhos. Estes últimos funcionam como um espelho onde os pais vêem refletidos os acertos e erros de suas concepções e práticas educativas, os quais costumam se fazer acompanhar de sentimentos de orgulho ou, ao contrário, de culpabilidade. Para o sociólogo da família F. Godard (1992), este é um dos elementos que compõem o quadro da ressignificação do filho na família contemporânea. Ele escreve:

Tudo se passa como se o êxito do filho constituísse uma espécie de símbolo do êxito pessoal dos pais, do bem fundado de seus valores e de sua concepção de educação; como se esse êxito se tornasse para os pais um critério fundamental de sua auto-estima [p. 119].

Os pais tornam-se, assim, os responsáveis pelos êxitos e fracassos (escolares, profissionais) dos filhos, tomando para si a tarefa de instalá-los da melhor forma possível na sociedade. Para isso mobilizam um conjunto de estratégias visando elevar ao máximo a competitividade e as chances de sucesso do filho, sobretudo face ao sistema escolar, o qual, por sua vez, ganha importância crescente como instância de legitimação individual e de definição dos destinos ocupacionais. 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.

Ao lado desses fenômenos, modificações importantes atingiram também o sistema escolar e os processos de escolarização. Sob o peso de fatores como as legislações de extensão da escolaridade obrigatória, as políticas de democratização do acesso ao ensino, a complexificação das redes escolares e a diversificação dos perfis dos estabelecimentos de ensino, as mudanças internas nos currículos, nos princípios e métodos pedagógicos, é todo o funcionamento

das instituições escolares que passa a influenciar intensamente o dia a dia das famílias. Em um texto de grande argúcia, Perrenoud (2001) oferece uma descrição detalhada das formas e da intensidade com que a escola de hoje influi e interfere na vida cotidiana da família contemporânea.

Como sabemos, já a partir de inícios do século xx, com o movimento escolanovista, os métodos pedagógicos tradicionais passam a ser questionados e contrapostos às pedagogias centradas no aluno, que recusam a concepção da criança como um adulto em miniatura e defendem a necessidade de se atentar para as características próprias da infância e de se adaptar o ensino à natureza do educando. Essas novas perspectivas encaram o aluno como um elemento ativo do processo de ensino-aprendizagem. Tais princípios, que se prolongaram no tempo, revestem-se, nos dias atuais, de uma forte preocupação com a coerência entre, de um lado, os processos educativos que se dão na família e, de outro, aqueles que se realizam na escola. O que significa que a instituição escolar hodierna deve conceber seu trabalho educativo em conexão com as vivências trazidas de casa pelo educando. Hoje, mais do que nunca, o discurso da escola afirma a necessidade de se conhecer a família para bem se compreender a criança, assim como para obter uma continuidade entre sua própria ação educacional e a da família. E o meio privilegiado para a realização desses ideais pedagógicos será — ao menos no plano do discurso — o permanente diálogo com os pais.

Além disso, outro fator vem reforçar esse quadro. Refiro-me à tendência atual da escola, para além de suas funções tradicionais de desenvolvimento cognitivo, de chamar para si certa parcela de responsabilidade pelo bem-estar psicológico e pelo desenvolvimento emocional do educando. Em alusão a essa nova faceta escolar, Montandon (2001, pp. 17-18) afirma:

Na medida em que [...] há uma maior preocupação com a felicidade e o desenvolvimento da criança, onde os educadores não se atêm exclusivamente ao desenvolvimento cognitivo da criança, na medida em que a escola utiliza uma pedagogia invisível e em que a socialização aí feita tem vindo a ser menos neutra, mais personalizada, o território afetivo da família é, de qualquer forma, invadido [pela escola].

Assim, sob o argumento da necessidade de se conhecer o aluno para a ele ajustar a ação pedagógica, o coletivo de educadores da escola (professores, orientadores e outros) busca hoje ativamente e detém efetivamente informações sobre os acontecimentos mais íntimos da vida familiar, como crises e separações conjugais, doenças, desemprego, etc.

No mesmo sentido, a escola estende agora sua área de atuação em direção a terrenos reservados, no passado, à socialização familiar, como, por exemplo, a educação afetivo-sexual. A esse respeito, os sociólogos falam hoje de uma verdadeira redefinição da divisão do trabalho entre as duas instâncias

(cf. Montandon, 1994a). Um sintoma desse fato seria o surgimento, no interior do sistema escolar, de todo um conjunto de serviços oferecidos por especialistas (psicólogos, psico-pedagogos, fonoaudiólogos, etc.), visando auxiliar as famílias.

A complexificação das redes escolares contemporâneas constitui um outro componente desse quadro de mudanças no panorama escolar. Se, no passado, as redes escolares apresentavam um volume (número de estabelecimentos) bem mais reduzido e uma composição (diferenças entre eles) bem mais homogênea, hoje em dia os pais se vêem na contingência — em maior ou menor grau, conforme o meio social de pertencimento — de escolherem entre diferentes perfis de estabelecimentos de ensino que variam segundo múltiplos aspectos: localização, infra-estrutura, clientela, grau de tradição, qualidade do ensino, clima disciplinar, proposta pedagógica⁹, para citar os mais importantes. Ora, esse ato de escolha proporcionará às famílias mais uma oportunidade de aproximação do universo escolar, pois pressupõe, entre outras coisas, a observação e a busca de informações sobre os diferentes estabelecimentos e seus modos de funcionamento (cf. Nogueira, 1998).

Se, portanto, a família vem penetrando crescentemente os espaços escolares, a escola também, por sua vez, alargou consideravelmente sua zona de interação com a instituição familiar.

À GUIA DE CONCLUSÃO: AS METAMORFOSES DE UMA RELAÇÃO

A literatura sociológica tem defendido a idéia de que, no passado, as relações entre a família e a escola eram bem menos freqüentes e, sobretudo, mais restritas em sua natureza, isto é, o campo e o teor das trocas eram bem mais limitados, sendo impensável uma interferência dos pais em questões internas ao ensino ou à sala de aula (Montandon, 2001; Glasman, 1992; Migeot-Alvarado, 2000). Mas seria certamente um equívoco se pensássemos que em períodos anteriores ao nosso inexistiam relações sociais entre as famílias e as instituições escolares, embora elas fossem seguramente mais esporádicas, menos intensas e de natureza diferente.

Quanto ao detalhamento das características de que se reveste hoje essa relação, remeto o leitor ao informado e minucioso livro de Pedro Silva (2003), que realiza uma consistente revisão da literatura anglo-saxônica e francófona sobre o tema. Tentarei aqui apenas esboçar, à guisa de conclusão, o que me parecem ser as grandes tendências e os contornos dessa

⁹ No Brasil, na linguagem ordinária dos atores, é comum, por exemplo, a referência a estabelecimentos de tipo «conteudista» ou de tipo «alternativo».

relação. Eu diria que três processos respondem fundamentalmente pelas metamorfoses assistidas nas relações entre as famílias e a escola na atualidade.

O primeiro é o processo de *aproximação* dessas duas instâncias no âmbito da sociedade ou, nas palavras de Terrail (1997, p. 67), uma «imbricação de territórios». Escola e família intensificam suas relações de modo nunca antes conhecido. A presença dos pais no recinto escolar e sua participação nas atividades de ensino tornam-se cada vez mais comuns. Os contatos formais e informais se multiplicam e se diversificam. No cotidiano, os canais de comunicação parecem se ampliar para além da tradicional participação nas associações de pais e mestres e da presença em reuniões oficiais com professores. Hoje há projetos pedagógicos, palestras, cursos e jornadas envolvendo os pais; há as «festas da família», a agenda escolar do aluno, os bilhetes, os contatos telefônicos, as conversas na entrada e na saída das aulas e ainda, segundo Perrenoud (1995), a mais importante das formas de contato: a própria criança, através da qual se dá a maior parte da comunicação.

O segundo processo, decorrente do primeiro mas não completamente redutível a ele, é o de *individualização* da relação. Como assinala Henriot-Van Zanten (1988), há hoje uma nítida acentuação das interações face a face entre pais e educadores.

E, por fim, o terceiro processo — já acima mencionado — refere-se à *redefinição dos papéis* ou, em outros termos, da divisão do trabalho educativo entre as duas partes. De um lado, a escola não se limita mais às tarefas voltadas para o desenvolvimento intelectual dos alunos, estendendo sua ação aos aspectos corporais, morais, emocionais, do processo de desenvolvimento. De outro, a família passa a reivindicar o direito de intervir no terreno da aprendizagem e das questões de ordem pedagógica e disciplinar. Não há mais uma clara delimitação de fronteiras. Sem pretender estabelecer aqui as causas desse último fenômeno, que seguramente são muito mais complexas, atendo-me apenas a lembrar que fatores como a elevação do nível geral de escolaridade da população e a grande disseminação dos discursos especializados sobre a educação das crianças e dos jovens vêm permitindo aos pais se apropriarem de conhecimentos relativos a princípios e métodos pedagógicos e, até mesmo, questioná-los. Além disso, a difusão das idéias relativas aos direitos das crianças e dos pais autoriza a família a cobrar da escola uma prestação de contas sobre o conteúdo e a natureza do ensino que oferece.

Seria, no entanto, ingênuo acreditar que todos esses processos ocorrem sem tensões ou contradições. Os próprios títulos dos estudos atuais sobre o assunto convergem no diagnóstico das dificuldades que envolvem a relação família/escola: «relação armadilhada» (Silva, 2003), «diálogo impossível» (Montandon e Perrenoud, 2001), «incompreensão mútua» (Montandon, 1994b), «mal-entendido» (Dubet, 1997), «proximidade distante» (Santos,

2001), «difficultés de uma cooperação» (Comeau e Salomon, 1994). O fato é que ambigüidades, reticências, resistências por parte dos atores envolvidos, são incessantemente verificadas pela investigação sociológica, embora não seja este o objeto a me ocupar neste trabalho, que pretendeu tão-somente refletir sobre a gênese de um fenômeno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, P. (1981), *História Social da Família e da Criança*, Rio de Janeiro, Zahar.
- BALLION, R. (1982), *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock.
- BALLION, R. (1986), «Les familles et le choix du collègue», in *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 15, 3, pp. 183-202.
- BAUDELLOT, C., e ESTABLET, R. (1971), *L'École capitaliste en France*, Paris, Maspero.
- BERNSTEIN, B. (1971), *Class, Codes and Control* (vol. 1), Londres, Routledge and Keagan Paul.
- BOURDIEU, P. (1993), «Les contradictions de l'héritage», in P. Bourdieu (org.), *La misère du monde*, Paris, Seuil, pp. 711-718.
- BOURDIEU, P., e PASSERON, J. C. (1964), *Les héritiers*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J. C., e PASSERON, J. C. (1968), *Le métier de sociologue*, Paris, Mouton-Bordas.
- BOURDIEU, P., e PASSERON, J. C. (1970), *La reproduction*, Paris, Minuit.
- BOWLES, S., e GINTIS, H. (1976), *Schooling in Capitalist America*, Nova Iorque, Basic Books.
- CHAMBOREDON, J. C. (1971), «La délinquance juvénile, essai de construction d'objet», in *Revue française de sociologie*, XII-3, pp. 335-377.
- COLIN, M., e CORIDIAN, C. (1996), *Les produits éducatifs parascolaires: une réponse à l'inquiétude des familles?*, Paris, INRP.
- COMEAU, J., e SALOMON, A. (1994), «Les relations école-famille: les difficultés d'une coopération», in P. Durning e J. P. Pourtois (orgs.), *Éducation et famille*, Bruxelles, De Boeck, pp. 189-205.
- DUBET, F. (org.) (1997), *École, familles: le malentendu*, Paris, Textuel.
- DUBET, F., e MARTUCCELLI, D. (1996a), *À l'école: sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- DUBET, F., e MARTUCCELLI, D. (1996b), «Les parents et l'école: classes populaires et classes moyennes», in *Lien social et politiques — RIAC*, 35, pp. 109-121.
- DURU-BELLAT, M., e VAN ZANTEN, A. (1999), *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.
- FERRAND, M., IMBERT F., e MARRY, C. (1999), *L'Excellence scolaire: une affaire de famille*, Paris, L'Harmattan.
- FORQUIN, J. C. (org.) (1995), *Sociologia da Educação — Dez Anos de Pesquisa*, Petrópolis, Vozes.
- GEWIRTZ, S., BALL, S., e BOWE, R. (1995), *Markets, Choice and Equity in Education*, Buckingham/Filadélfia, Open University Press.
- GISSOT, C., HÉRAN, F., e MANON, N. (1994), *Les efforts éducatifs des familles*, Paris, INSEE (col. «INSEE résultats»).
- GLASMAN, D. (1992), «Parents ou familles: critique d'un vocabulaire générique», in *Revue française de pédagogie*, 100, Jullho/Agosto/Setembro, pp. 19-33.
- GODARD, F. (1992), *La famille — affaire de générations*, Paris, PUF.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A. (1988), «Les familles face à l'école — rapports institutionnels et relations sociales», in P. Durning (org.), *Éducation familiale: un panorama des recherches internationales*, Paris, MIRE/Matrice, pp. 185-207.

- HENRIOT-VAN ZANTEN, A. (1996), «Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école: une relecture critique des analyses sociologiques», in *Lien social et politiques — RIAC*, 35, pp. 125-135.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A., e MIGEOT-ALVARADO, J. (1995), «École, famille, classe sociale», in *L'Année sociologique*, 45, 1, pp. 182-191.
- KARABEL, J., e HALSEY, A.H. (orgs.) (1977), *Power and Ideology in Education*, Nova Iorque, Oxford University Press.
- KELLERHALS, J., TROUTOT, P. Y., e LAZEGA, E. (1984), *Microsociologie de la famille*, Paris, PUF.
- KELLERHALS, J., e ROUSSEL, L. (1987), «Les sociologues face aux mutations de la famille: quelques tendances des recherches 1965-1985», in *L'Année sociologique*, 37, pp. 15-43.
- KELLERHALS, J., e MONTANDON, C. (1991), *Les stratégies éducatives des familles*, Lausana, Delachaux et Niestlé.
- LAHIRE, B. (1995), *Tableaux de familles*, Paris, Gallimard-Le Seuil.
- LANGOUËT, G., e LEGER, A. (1997), *Le choix des familles. École publique ou école privée?*, Paris, Éd. Fabert.
- LAREAU, A. (1987), «Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital», in *Sociology of Education*, 60, Abril, pp. 73-85.
- LAREAU, A. (2002), «Invisible inequality: social class and childbearing in black families and white families», in *American Sociological Review*, 67, Outubro, pp. 747-776.
- LAREAU, A. (2003), *Unequal childhoods — class, race and family life*, Los Angeles, University of California Press.
- LAURENS, J. P. (1992), *1 sur 500. La réussite scolaire en milieu populaire*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- MIGEOT-ALVARADO, J. (2000), *La relation école-familles*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- MONTANDON, C. (1994a), «L'articulation entre les familles et l'école: sens commun et regard sociologique», in G. Vincent (org.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire?*, Lyon, PUL, pp. 149-171.
- MONTANDON, C. (1994b), «Les relations parents-enseignants dans l'école primaire: de quelques causes d'incompréhension mutuelle», in P. Durning e J. P. Pourtois (orgs.), *Éducation et famille*, Bruxelles, De Boeck, pp. 189-205.
- MONTANDON, C. (2001), «O desenvolvimento das relações família-escola», in C. Montandon e P. Perrenoud, *Entre Pais e Professores: Um Diálogo Impossível?*, Oeiras, Celta, pp. 13-28.
- MONTANDON, C., e PERRENOUD, P. (2001), *Entre Pais e Professores: Um Diálogo Impossível?*, Oeiras, Celta.
- NOGUEIRA, M. A. (1998), «A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural», in *Revista Brasileira de Educação*, 7, Janeiro-Fevereiro-Março-Abril, pp. 42-56.
- PERRENOUD, P. (1995), *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*, Porto, Porto Editora.
- PERRENOUD, P. (2001), «O que a escola faz às famílias», in C. Montandon e P. Perrenoud, *Entre Pais e Professores: Um Diálogo Impossível?*, Oeiras, Celta, pp. 57-112.
- ROCHEX, J. Y. (1995), *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF.
- SANTOS, R. B. (2001), *A Comunicação Entre Pais e Educadores: Uma Proximidade Distante?*, dissertação de mestrado, Faculdade de Educação/UFMG.
- SARMENTO, M. J. (2002), «Infância, exclusão social e educação como utopia realizável», in *Educação e Sociedade*, 78, Abril, pp. 265-283.
- SARMENTO, M. J. (2004), «As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade», in J. M. Sarmento e A. B. Cerisara (orgs.), *Crianças e Miúdos. Perspectivas Sociológicas da Infância e Educação*, Porto, Asa, pp. 9-34.
- SARACENO, C. (1997), *Sociologia da Família*, Lisboa, Editorial Estampa.
- SEGALEN, M. (1993), *Sociologie de la famille*, Paris, Armand Colin.
- SILVA, P. (2003), *Escola-Família, Uma Relação Armadilhada*, Porto, Afrontamento.

- SINGLY, F. de (1991), «Avant propos in Singly, F. de (org.)», in *La famille, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, pp. 5-9.
- SINGLY, F. de (1993), «Savoir hériter: la transmission du goût de la lecture chez les étudiants in Fraisse, E. (org.)», in *Les étudiants et la lecture*, Paris, PUF, pp. 49-71.
- SINGLY, F. de (1995), «Elias ou le romantisme éducatif», in *Cahiers internationaux de sociologie*, 99, Julho-Dezembro, pp. 279-291.
- SINGLY, F. de (1996a), «L'appropriation de l'héritage culturel», in *Lien social et politiques — RIAC*, 35, Primavera, pp. 153-165.
- SINGLY, F. de (1996b), *Le soi, le couple, la famille*, Paris, Nathan.
- SINGLY, F. de (1997), «La mobilisation familiale pour le capital scolaire in Dubet, F. (org.)», in *École, familles: le malentendu*, Paris, Textuel, pp. 45-58.
- SINGLY, F. de (2000a), «L'école et la famille in Van Zanten, A. (org.)», in *L'École, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, pp. 271-279.
- SINGLY, F. de (2000b), «La réinvention de la famille», in *Label France*, 39, Abril, pp. 16-17.
- TERRAIL, J. P. (1990), *Destins ouvriers. La fin d'une classe?*, Paris, PUF.
- TERRAIL, J. P. (1997), «La sociologie des interactions famille-école», in *Sociétés contemporaines*, 25, pp. 67-83.
- ZEROULOU, Z. (1988), «La réussite scolaire des enfants d'immigrés — l'apport d'une approche en termes de mobilisation», in *Revue française de sociologie*, XXIX, pp. 447-470.