

**Relação Escola/Família – da inevitabilidade implícita à inevitabilidade da sua explicitação**

por Cristina Rocha\*

**Relação Escola/Família (1º ciclo)\*\***

O vivido sobre o qual devemos tecer um comentário constitui-se como um objecto muito complexo cuja apreensão remete para um sem número de pontos de vista, que, em primeiro lugar, teórica e metodologicamente desde logo são condicionados pela direcção que o olhar privilegia na abordagem do sentido desta relação: da família para a escola, ou da escola para a família.

Em segundo lugar, cabe dizer que a relação escola-família, é uma relação que deve entender-se no plural. Existem famílias e existem escolas. Sob a capa, aparentemente homogeneizante, da família nuclear, de classe média, urbana, branca, e cujos filhos estão condenados a educar-se escolarizando-se, esconde-se uma pluralidade de famílias que nos remete para um conjunto de projectos e de estratégias familiares em que o conceito de criança ou jovem, enquanto *escolar*, ou seja, cuja existência existe subordinada à lógica do sistema educativo, bem como os benefícios sociais que se pretendem alcançar com a escolaridade, são muito desiguais. Consequentemente é divergente o conceito que apresentam acerca das finalidades da escola, bem como a relação que enquanto pais de crianças escolares, mantêm com aquela. Acresce que em todas as famílias há uma história escolar, pela sua ausência, ou pela sua frequência, vivida de uma forma mais ou menos gratificante. Assim sendo, a relação das famílias com a escola, o mesmo é dizer, com a escolaridade dos seus filhos e filhas, é no contexto destes percursos, de trajectórias, e destas representações que deve ser entendida.

Nestes diálogos, esta diversidade está patente nas três escolas mencionadas, apresentando os grupos de pais envolvidos, diferentes graus de autonomia

\* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

\*\* O texto em itálico corresponde à transcrição de excertos dos diálogos

perante a situação escolar dos seus filhos, oscilando entre a representação enquanto A.P, formal ou informal, cuja participação é conduzida pela escola, «a pedido das professoras» sobretudo na «altura das festas», nas escolas cuja população apresenta um peso maior de famílias pertencentes à classe operária, e a participação «enquanto grupo de amigos da escola» para aqueles que mais próximos do seu modelo de socialização, podem «pagar as actividades extracurriculares dos alunos».

Da mesma forma, quanto à escola, sob a capa aparentemente homogeneizante da escola pública (é nessa escola que estes diálogos se travam), num ciclo de estudos obrigatório, esconde-se uma pluralidade de formas de exercer a escola, que para além de todo o conjunto normativo que estrutura o seu funcionamento, em tudo apela à consideração da diversidade pela diferença introduzida pela forma de exercer a docência por cada professora, pela existência ou não de um projecto de escola, pelo grau e «estilo» de enraizamento no meio, etc. Mais uma vez, nestes diálogos, constatamos esta diversidade, no que refere, por exemplo à natureza da relação com a família que a escola projecta nas reuniões de pais, nomeadamente no que é suposto esperar destes no que se refere ao acompanhamento dos trabalhos de casa e ao tempo de atendimento previsto pelas professoras para receber os pais. Numa mesma escola, e no espaço de dois anos, num contexto em que muda a directora da escola, o apelo escolar à participação dos pais na escola, oscilou entre «cada vez mais se pede a responsabilização dos pais na educação dos filhos...para acabar com o insucesso escolar», «apela-se a que venham regularmente à escola» e que «quando não souberem ajudar os filhos não devem insistir pois poderão estar a ensinar mal» e uma «cooperação educativa da família e da escola» em que não é tida em conta a incompatibilidade (horária) entre o horário de trabalho dos pais e o tempo de atendimento das professoras, que à semelhança dos pais, «também têm os seus horários». No que diz respeito aos trabalhos de casa passa a exigir-se que os pais, mesmo que não saibam as matérias escolares, façam «um esforço (para) estudar o tema dado nos livros», visto que «não podem ser só os professores a ensinar» embora os pais «nunca devam dizer mal do professor à criança» porque «o professor é uma autoridade».

No cerne de toda esta relação, a criança ou o jovem, representados e invo-

cados pelas duas instituições maiores que obrigatoriamente partilham a sua «custódia» durante uma longa fase da sua vida, são quem «em definitivo, suportam as consequências do sucesso ou do fracasso desta empresa de longa duração» (Ballion, 1982:131) sem que genericamente sejam tidos em conta neste processo de negociação.

Em todo o caso, podemos dizer que há uma relação família-escola-família, que, pela sua inevitabilidade, sempre existiu. Esta relação estabelece-se a partir do momento em que a criança começa a frequentar a escola e é, de uma maneira geral, conduzida por esta por todo o tempo que lá permanece, submetendo a família à sua lógica «totalitária» de funcionamento, obrigando a um trabalho familiar de reprodução da condição estudantil como seja, o cumprimento dos horários escolares, a alimentação, o vestuário, a higiene, os tempos de descanso, a vigilância no cumprimento dos deveres escolares, etc. etc. que obriguem quase à afectação de um adulto a tempo inteiro, ou na sua ausência, a uma instituição. (Perrenoud, 1987). *A directora apela depois aos pais para se empenharem na pontualidade dos alunos. Deitem os vossos filhos cedo. Os das 8,15h chegam por vezes às 9h. «As crianças não devem chegar atrasadas às aulas, é muito importante que haja pontualidade».* Neste processo, a escola avalia o grau de correspondência que as várias famílias «de classe» apresentam entre o modo de vida familiar e «o modo de vida escolar», e de cuja percepção escolar são emitidas categorias que dão conta do grau de similitude cultural e estratégica que existe entre o projecto escolar, formulado segundo uma temporalidade média ou longa e na base da noção de investimento, e os projectos familiares em presença.

Nesta perspectiva, o que está em jogo é a relação da escola com as famílias, entendidas estas na sua qualidade de instituições de suporte de crianças ou jovens que frequentam a escola, o mesmo é dizer, enquanto *estudantes*. «Os miúdos vêm com sono para as aulas; estão cada vez mais violentos; vêem todos os filmes. Sei que há alunos que continuam a ver televisão no quarto».

A origem desta relação em que, no limite, se duvida da capacidade educativa da família, «os pais têm que estar atentos». «Sei que há para aí umas lèndeadas e piolhos», e que se actualiza aquando de cada matrícula, remete-nos na sua

forma mais «dura» para a génese da própria instituição escolar, actualizada para a escola republicana e o seu modelo civilizacional (Glasman, 1992:20), cuja violência simbólica e até física, foi vivida por alguns grupos sociais, não sem alguma resistência. *«No primeiro ano de escola do Joaquim a professora batia-lhe. Eu cheguei-lhe a dizer que preferia que ela não ensinasse nada mas que não batesse. Eu já não vejo a professora primária como o papão a quem tem que se dar os amens todos.»* A consistência social da escola pública advém-lhe da tutela do Estado e conseqüentemente da profissionalização/funcionarização da actividade docente (Nóvoa, 1987).

Nesta óptica, durante muito tempo, os pais ou as famílias «não apresentavam perante o processo educativo escolar, nem «organização nem reconhecimento jurídico (...) como actor colectivo» (Ballion, 1982:144) Hoje, mercê da regulamentação em vigor, e com a criação de instâncias de participação dos pais e das famílias na vida da escola, esta relação passou da inevitabilidade implícita com que era vivida, à quase inevitabilidade da sua explicitação, *«venham à escola quando precisarem. A escola não é nossa; é de todos nós»*, abrindo-se assim um novo quadro de relação, não mais pautado pela gestão de relações individuais entre cada professora e cada família, mas uma relação que se quer agora «partilhada» entre grupos representativos de «parceiros» educativos. *«A escola cada vez mais é de todos.»*

Este novo quadro de relação, que remete para a participação das famílias na esfera pública, apanhou as famílias e as escolas culturalmente desprevenidas, não sabendo como viver com ela... *«Sabemos que por vezes, mesmo existindo uma ordem superior que obriga os pais a colaborar eles não sabem qual é o seu papel.»* Por seu lado, as escolas facilmente se apercebem de que a «colaboração» não é isenta de riscos e de mal entendidos, e que a fronteira entre o «escolar», tudo aquilo que se passa no exterior da sala de aula, *«talvez fosse bom pedir aos pais para virem pintar as casas de banho, «na altura da preparação das festas», quando é necessário encontrar alguém para «podar as árvores» ou «um pai que tenha jeito para desenhar, e uma mãe que tenha jeito para costurar»* bem como as questões que se prendem com a *segurança* e a *vigilância da escola*, e o «pedagógico» tudo aquilo que se passa no interior da sala de aula, – terreno da competência estrita da professora, é muito ténue... *«eu sou*

*a responsável dentro da minha sala. Tenho as minhas convicções pedagógicas, «os problemas de carácter pedagógico são função da professora». «Qual é o papel dos pais? Podem ou não discordar das pedagogias?», «Temos de concordar com tudo?».* Sobretudo no 1º ciclo de estudos, cujo currículo nas suas realizações fundamentais (ler, escrever e contar), e vivência escolar, é familiar à generalidade dos pais. *«Se o meu filho hoje sabe ler alguma coisa deve-o a mim. Eu passei horas e horas a ajudá-lo a juntar as letras, se não ele nunca mais ia lá. Também tive que ajudar a minha filha no ano passado.»*

Dada a ambigüidade entre as duas fronteiras, e porque partilham um objecto comum, a relação entre pais e professoras, tendencialmente apresenta-se como uma relação de colaboração conflitual, vivida quer no grupo de pais, quer por parte das professoras, tal como é patente, entre outros, no processo disciplinar que anima um destes diálogos.

A possibilidade da emergência de conflitos vai de par com a crescente atribuição educativa à família, que não responde perante a escola somente pela polidez do trato dos seus filhos na esfera pública, mas responde também pela qualidade e quantidade de informação que apresenta, pelos meios educativos postos ao seu alcance, bem como pelos seus valores e atitudes. Por seu lado, a escola quer-se educadora, já não é um «papão» *tem funções de educação e não apenas de instrução»,* parecendo à primeira vista subsumirem-se os conteúdos escolares num projecto formativo maior do que a transmissão de conhecimentos. *«Mas também há professoras que não estão preparadas para educar.»*

Como referimos já, os deveres escolares ou *trabalhos de casa*, e os *tempos livres* inserem-se estrategicamente no cerne desta ambigüidade vivida quer pelas famílias, quer pela escola. Objectivamente, os deveres destinam-se a reforçar as aprendizagens escolares, em horário não escolar, e os tempos livres, enquanto tempo não escolar, destinam-se à guarda das crianças e *«outras coisas»*, acabando necessariamente por cair sob a sua alçada a realização dos deveres. Assim sendo, os trabalhos de casa situam-se no «vai-vem» casa-escola (Perrenoud, 1987) que anima o quotidiano das crianças, (de que aliás a escola e as A.Ps. se servem como correio) vindo a constituir para as famílias, uma fonte de informação diária e a permitir um controle das aprendizagens e do

currículo escolar que na sua ausência se tornaria mais invisível, sobretudo para as famílias menos familiarizadas com a cultura escolar.

Ao serem realizados em horário extra-escolar, necessariamente caem sob a alçada das famílias, ou são entendidos por estas como tal, aliás a chamada ao cumprimento desta obrigação, constituía e constitui ainda uma responsabilidade familiar, e portanto, um acréscimo ao trabalho prestado pela família quando algum dos seus membros frequenta uma instituição escolar. *«Eu acho que os pais também se devem interessar pela vida escolar dos filhos. Não podem querer que eles levem já tudo feito e perfeito para casa». «O pai deve obrigar o aluno a estudar e a folhear também o livro».* Por outro lado, a possibilidade de serem realizados nos tempos livres, retira às famílias, sobretudo às que menos tempo têm para diariamente acompanhar os filhos, uma sobrecarga de trabalho, e legitimamente esperam que eles estejam resolvidos aquando do regresso a casa. *«Umãs mães disseram que eles andam nos tempos livres mas chegam a casa com os trabalhos por fazer. Só lá andam a brincar».*

Por seu lado a escola, apesar de marcar os trabalhos para um horário extra-escolar, reclama-se de um entendimento menos utilitário do que algumas famílias no que refere aos tempos livres, atribuindo-lhes finalidades educativas ou lúdicas. *«As professoras querem transmitir aos pais que o facto de eles (os filhos) não levarem todos os trabalhos feitos para casa não faz mal; é porque numa hora de tempos livres não tiveram tempo, e o resto do tempo dos tempos livres deve ser preenchido por outras coisas.»* Para a escola é uma informação acessória, posto que é esta que detém o controlo de todo o processo escolar, no entanto parece constituir uma informação fundamental. *«Se os trabalhos de casa vão sempre certos então não vêem as dificuldades de cada um.»*

À evolução do papel parental apresentada, acresce agora a da participação explícita na vida da escola dos filhos sob a forma de associações de pais. Postas as coisas nestes termos, trata-se de associações de pais cujos filhos frequentam determinado ciclo de estudos. O que os une e homogeneiza é suposto ser este facto. Suposto é ainda que os pais nessa circunstância, elevados à categoria de grupo social, têm um projecto a defender. *«Eu acho que as crianças entregam os papéis. Os pais é que não estão preocupados e interessados em participar».* Ora é exactamente esta sucessão de suposições de tipo

voluntarista que gera novos mal entendidos e um grande desconforto entre os pais, *«mas quem não está cá, não está porque não quer. Já está no espírito delas. Como inculir-lhes responsabilidades? Eles não são responsáveis, não aderem.»* e entre estes e a escola, *«mesmo alguns pais da A. P. não eram a favor da integração das crianças da CERCI na escola «normal», e que atravessam em grande parte os diálogos nesta 1ª parte qualquer que seja a temática.. «Presentes estão apenas meia dúzia de pais... A directora lamenta haver poucas presenças ao nível de pais. É pena que estejam tão poucos pais. Será que os pais entendem esta política?»*

Pela primeira vez, para as famílias, a escola perde um pouco da sua opacidade, mas, para os pais, sobretudo os que presidem à Associação, o problema é o da sua representatividade, da sua base social de apoio, do grau de consenso em que legitimam a sua acção, *«eu vejo sempre as mesmas pessoas nas reuniões», «na sua qualidade de porta-palavra, de representantes das famílias. «Aviso-vos porém que vão percorrer um caminho muito, muito difícil. Não sabem da missa a metade... Não estou a querer assustar, mas tão só a alertar para o facto de que a maioria dos pais não colabora». «Então e como chegar aos pais?»*

No limite, serão as famílias cujo padrão de socialização incorpora a escolarização, que darão a sua adesão a este projecto, acabando por poder constituir, com a escola, uma «barricada» muito mais consistente de enquadramento dos não aderentes, por hipótese, culturalmente mais distantes do código escolar, e eventualmente, desta forma, criando um distanciamento maior e uma maior resistência à participação destes.

Estamos assim perante um novo fenómeno social, o da participação organizada dos pais na vida escolar. Novo para a escola, novo para o Estado, *«embora ache que não nos devemos substituir às obrigações do Estado»* e novo para os pais, que por essa qualidade lhes é atribuída uma quota parte de responsabilidade na gestão escolar, na base de uma nova articulação entre a esfera privada e a esfera pública. Dos dois lados da «barricada» a heterogeneidade e o perigo da invasão das esferas e do abuso de competências. *«Deixemos de andar com paninhos quentes para não ofender ninguém. A gente não quer arranjar complicações, mas é preciso que elas saibam que a gente pode arran-*

*jar complicações*. Como conciliar «contestação e co-gestão?» (Ballion, 1982:148).  
É este o caminho que falta percorrer.

### **Bibliografia**

- BALLION, Robert (1982) *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock/Laurence Pernoud.  
GLASMAN, Dominique (1992) «Parents» ou «familles»: critique d'un vocabulaire générique», *Revue Française de Pédagogie*, 100, 19-33.  
NÓVOA, António (1987) *Les Temps des Professeurs*, Lisboa, INIC.  
PERRENOUD, Philip (1987) «Ce que l'école fait aux familles» *Entre Parents et Enseignants*  
Ed. Pèter Lang Bern.