

Artigo

Relação escola-família e o “mito da omissão parental” na educação básica: escuta aos docentes

School-family relationship and the “myth of parental omission” on K-12 education: listening to teachers

La relación escuela-familia y el “mito de la omisión parental” en la educación básica: la escucha de los docentes

Tânia de Freitas Resende¹
Maria Amália de Almeida Cunha²
Maria Alice Nogueira³

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Belo Horizonte - MG, Brasil

Resumo

O artigo busca contribuir para o estudo da complexa relação entre escola e família nos meios populares, especialmente no que tange ao envolvimento parental na vida escolar dos filhos. Parte da confrontação de dois discursos: um deles, recorrente entre os professores, afirma que as famílias são omissas quanto ao acompanhamento escolar da prole; e o outro, o discurso sociológico que, ao se contrapor ao primeiro, argumenta que a omissão parental é um “mito”. Este trabalho enfatiza a escuta dos docentes, ao examinar dados levantados em entrevistas e grupos focais com profissionais de duas escolas públicas municipais de Belo Horizonte-MG. Constata, nos depoimentos, alguns consensos: 1) tem havido uma melhoria no envolvimento das famílias, embora, muitas vezes, os entrevistados ainda o considerem insuficiente; 2) esse envolvimento é maior no caso dos estudantes com melhores desempenhos; 3) o envolvimento decresce com a idade dos alunos. Distingue, também, diferenças entre as duas escolas, com maior alusão à “ausência” dos pais naquela que atende uma comunidade mais vulnerável. A análise leva a concluir que o discurso dos entrevistados, por um lado, não se exime de culpabilizar moralmente as famílias populares, o que justifica o esforço de desmistificação realizado pela literatura sociológica. Por outro, tal discurso não revela somente estereótipos sobre essas famílias, mas, sobretudo, a magnitude dos desafios vividos pelos professores em seu trabalho pedagógico e merece, nesse sentido, ser levado em conta pela mesma literatura.

Abstract

¹ Docente da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora em Educação. Pesquisadora do Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4275-7426> E-mail: taniaresbr@gmail.com.

² Docente da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora em Educação. Pesquisadora do Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0233-3883> E-mail: amalia.fae@gmail.com.

³ Professora emérita da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora em Educação. Pesquisadora do Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9664-8335> E-mail: malicen@terra.com.br.



This article focuses on the complex relationship between school and low-income families, specifically concerning the discussion about parental involvement in their children's school life. It confronts two discourses: one of them, recurrent among teachers, affirms that families are omissive regarding their offspring's schooling; the other, the sociological discourse, argues that “parental omission” is a “myth”. This paper emphasizes the listening to teachers, so it analyses data from interviews and focus groups with professionals from two municipal public schools in Belo Horizonte-MG, Brazil. We found some consensus among the interviewees: 1) families are more involved nowadays, although this involvement is still considered insufficient; 2) parents of high-achievement students are the most involved; 3) the involvement decreases with the students' age. We perceived differences between both schools, with a higher mention of parental “absence” in the most vulnerable community. The analysis concludes that, on one hand, the interviewees' discourse morally blames low-income families, justifying the demystification effort from sociological literature. On the other hand, beyond the stereotypes about these families, this discourse highlights the magnitude of the challenges experienced by the teachers, therefore, it should be considered by the same literature.

Resumen

El artículo busca contribuir al estudio de la compleja relación entre escuela y las familias populares, especialmente en lo que respecta a la participación de los padres en la vida escolar de sus hijos. Se parte del enfrentamiento de dos discursos: uno de ellos, recurrente entre los docentes, que las familias guardan silencio respecto del apoyo escolar de sus hijos; y otro, el discurso sociológico que sostiene que la omisión de los padres es un “mito”. Este trabajo enfatiza la escucha de los profesores, examinando los datos recopilados en entrevistas y grupos focales con profesionales de dos escuelas públicas municipales de Belo Horizonte-MG, Brasil. En las afirmaciones hay cierto consenso: 1) mejora de la implicación familiar, aunque los entrevistados muchas veces todavía la consideran insuficiente; 2) esta implicación es mayor en el caso de los estudiantes con mejores rendimientos; 3) la implicación disminuye con la edad de los estudiantes. También se pueden distinguir diferencias entre ambos colegios, con mayor alusión a la “ausencia” de padres en el que atiende a una comunidad más vulnerable. El análisis lleva a la conclusión de que el discurso de los entrevistados, por un lado, no exime de culpabilizar moralmente a las familias populares, justificando el esfuerzo de desmitificación realizado por la literatura sociológica. Por otro lado, tal discurso no sólo revela estereotipos sobre estas familias, sino, sobre todo, la magnitud de los desafíos experimentados por los docentes en su trabajo pedagógico, merecedores, en este sentido, de ser tenidos en cuenta por la misma literatura.

Palavras-chave: Sociologia da Educação, Relação escola-família, Educação básica

Keywords: Educational Sociology, School family relationship, Elementary education

Palabras clave: Sociología de la Educación, Relación escuela-familia, Educación básica

1. Introdução

Este artigo focaliza um dos aspectos que, nas sociedades contemporâneas, têm se tornado essenciais para pensar a docência na educação básica: a relação com as famílias. Há, na atualidade, um propalado discurso centrado na parceria entre família e escola, e oriundo de formuladores de políticas públicas, da mídia, dos especialistas e até do senso comum (Nogueira, 2006). Subjaz a esse discurso a ideia de que o professor e os pais devem, nas palavras de Chartier e Payet (2014, p. 24), “trabalhar juntos”, “na

mesma direção”, “no interesse e para o bem da criança” e transmitir entre si as informações necessárias para a melhor colaboração possível. Todavia, os mesmos autores se perguntam quais são os efeitos práticos desse novo arranjo sobre a vida do professor. Para além do ideário político e institucional, que formas concretas assume esse trabalho conjunto?

Por um lado, assegura-se, hoje, às famílias usuárias da escola, o direito à informação e à participação no processo escolar; por outro, impõe-se crescentemente aos docentes a lógica da eficiência e do controle, em particular sob o peso da *accountability*, isto é, da prestação de contas de seu trabalho à sociedade. Ao recorrerem a uma perspectiva histórica, Chartier e Payet (2014) ressaltam que o trabalho do professor, antes muito mais solitário e privado – por vezes, silencioso porque circunscrito à sala de aula e resguardado da visão dos pais –, é agora complementado e modificado por uma forma de trabalho coletiva e parcialmente pública, no sentido de passar a ser orquestrado em conjunto com outros atores, tanto dentro, quanto fora do estabelecimento escolar.

Nesse contexto, a capacidade de estabelecer uma boa relação com as famílias tem sido incluída entre as demandas colocadas à profissionalidade docente. Na virada do século, o sociólogo Philippe Perrenoud (2000) resumizou o que chamou de “dez novas competências para ensinar”, em um livro com o mesmo título. Dentre tais competências, elencou a de “informar e envolver os pais”, discutida em um dos capítulos da obra. No Brasil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), uma das incumbências dos docentes consiste em “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade” (Brasil, 1996, art. 13, inciso VI).

Se as relações entre escolas e famílias estão agora colocadas sob o princípio da responsabilidade partilhada, em que cabe aos professores favorecer a articulação e a parceria entre as partes, a realidade de tal partilha se mostra, entretanto, eivada de contradições e ambiguidades, o que resulta em constantes acusações recíprocas. Com a tarefa de educar tornando-se cada vez mais complexa e exigente, escola e família veem suas funções não somente partilhadas e ampliadas, mas, muitas vezes, embaralhadas e sobrepostas; e à medida em que aumenta a indefinição de fronteiras, intensificam-se também as críticas mútuas, os conflitos e mal-entendidos (Diogo, 2010).

Entre os docentes, uma queixa muito recorrente é a da ausência ou falta de participação das famílias na vida escolar dos filhos. Em diferentes pesquisas com professores, a maioria assinala que a participação das famílias é insatisfatória (La Fabbrica do Brasil, 2001); que a falta de interesse e apoio dos pais ou responsáveis às questões escolares ou a “desestrutura familiar” são a principal causa das dificuldades de aprendizagem dos alunos (Prioste, 2020, p. 9); ou, até mesmo, que a ausência dos pais é um dos maiores problemas enfrentados no exercício da docência (Gentile, 2007).

Tais discursos docentes, no entanto, têm sido fortemente questionados na literatura científica dedicada à discussão das relações entre escolas e famílias, especialmente no âmbito da Sociologia da Educação⁴. Nesse campo, difundiu-se largamente, a partir do final do século XX, a tese de que a “omissão” parental nas famílias populares é um “mito” (Lahire, 1997, p. 334), o qual teria

⁴ As relações entre escolas e famílias têm sido discutidas em diferentes campos científicos, dentre os quais se destacam a Psicologia da Educação e a Sociologia da Educação (Saraiva-Junges; Wagner, 2016; Nogueira; Resende, 2022), mas recai sobre o último (a Sociologia da Educação) o enfoque principal deste artigo.

sido criado pelos professores mais por uma dedução injusta do que por um efetivo conhecimento da realidade dessas famílias. Tal tese tem sido insistentemente reiterada em diferentes estudos, a ponto de, nas palavras de Glasman (2006, p. 190), configurar-se o risco da “produção de uma nova *doxa*”⁵ na qual os profissionais escolares não consigam reconhecer o público com o qual trabalham. O autor alerta, ainda, para o fato de que essa tese pode ser utilizada pelos gestores educacionais para pressionar os professores e desqualificar sua visão das coisas.

Sabe-se que, historicamente, o fortalecimento da escola como instância socializadora, em detrimento de outras instituições como a família e a igreja, fez-se acompanhar de discursos de desqualificação das famílias, especialmente as de camadas populares (Faria Filho, 2000). Diante disso, boa parte da literatura sociológica tem se dedicado, nas últimas décadas, à tentativa de desconstruir mitos e estereótipos presentes nesses discursos a respeito dos grupos familiares, ao trazer importantes contribuições para uma visão mais compreensiva das práticas dos atores sociais (Diogo, 2010). A pergunta que se faz, neste artigo – na mesma direção apontada por Glasman (2006) –, é se, no caso da questão da omissão parental, não estaria havendo um excesso de *curvatura da vara*, que levaria o debate de um extremo ao outro: de uma culpabilização das famílias pelos profissionais escolares a uma perspectiva que desconsidera e/ou desqualifica a ótica desses últimos e, assim, inadvertidamente, acaba por subestimar os desafios vividos por eles, nas relações com as famílias.

Para desenvolver essa reflexão, realizaremos uma revisão da discussão sociológica sobre a omissão parental para, em seguida, cotejá-la com o universo empírico de uma pesquisa realizada em duas escolas públicas de Belo Horizonte-MG. Esse estudo objetivou – ao entrecruzar depoimentos de profissionais escolares e de famílias, além de observações de campo – apreender nuances porventura não captadas nem pelo discurso da omissão parental, nem pela tese que reduz esse discurso a um “mito”. Neste texto serão focalizados, especificamente, os depoimentos dos profissionais escolares (professores, diretores e coordenadores), considerando que são relativamente pouco ouvidos nas pesquisas sociológicas sobre a relação família-escola, que priorizam mais frequentemente o prisma das famílias⁶. Esperamos, ao adensar a escuta do que dizem esses profissionais, contribuir para a compreensão da natureza complexa da relação entre escolas e famílias nos meios populares, especialmente no que tange à discussão do envolvimento parental na vida escolar dos filhos, para oferecer subsídios para pensar a atuação dos professores face a essa importante dimensão da prática pedagógica na educação básica.

2. A tese sociológica da omissão parental como mito: uma nova *doxa*?

⁵ No sentido proposto por Bourdieu (1980, p. 83), a *doxa* significa um conjunto de crenças e opiniões estabelecidas que se impõem a nós de maneira pré-reflexiva, como evidentes, indiscutíveis e “sobre as quais todo mundo está de acordo, tão de acordo que nem se fala sobre elas”.

⁶ Tendência demonstrada, no caso da França, por Glasman (2006); no Brasil, identificada nos levantamentos feitos por Saraiva-Junges e Wagner (2016) e por Nogueira e Resende (2022).

Desde que emergiu como um subcampo da Sociologia da Educação, a partir das décadas finais do século XX, a sociologia das relações família-escola tem contribuído para desmistificar preconceitos contra as famílias populares e suas relações com a vida escolar dos filhos. Uma forte tendência que emergiu das pesquisas foi a de argumentar que não existe “omissão” nas atitudes dessas famílias em relação à escola, ao contrário do que muito frequentemente afirmam os profissionais escolares (professores, coordenadores, diretores).

Assim, um grande consenso se estabeleceu no sentido de combater aquilo que Lahire (1997, p. 334) qualificou como o “mito” da omissão parental. Este, segundo Périer (2005, p. 94), seria produto de “representações e discursos emanados dos professores”, os quais tenderiam a imputar às famílias populares as dificuldades com que se defrontam quanto aos comportamentos e ao desempenho de seus alunos. Os sociólogos passaram a defender a tese de que os pais dessas camadas se implicam na escolaridade dos filhos, ainda que com estratégias diversas em relação àquelas empregadas pelas famílias mais favorecidas do ponto de vista socioeconômico.

Em artigo publicado na França, no início da década de 1990, Glasman (1992, p. 31) já escrevia que, mesmo as famílias “desfavorecidas”, que têm de superar fortes obstáculos econômicos, “investem na escolaridade [dos filhos] com um ardor inegável”, e que as práticas e os discursos dos professores que ignoram esse fato se arriscam fortemente ao erro.

A obra, porém, que teve maior impacto nessa discussão foi o livro lançado por Bernard Lahire na França, em 1995, *Tableaux de familles* (publicado no Brasil em 1997, pela Ed. Ática, com o título *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*). Nele, Lahire (1997, p. 334) sustenta categoricamente que “o tema da omissão parental é um mito”, e afirma que os resultados de sua pesquisa revelam “a profunda injustiça interpretativa” de se evocar “uma ‘omissão’ ou uma ‘negligência’ dos pais”.

Tal pesquisa, realizada com 26 famílias populares de Lyon, teria evidenciado que, na verdade, as mães controlam os deveres dos filhos, explicam quando podem os conteúdos estudados, controlam horários e companhias, entre outras ações. Mesmo nos casos-limite em que não se observam estratégias desse tipo, o autor argumenta que as famílias não são indiferentes ao que acontece na vida escolar, o que ficaria comprovado ainda que por atitudes não correspondentes ao esperado pela escola, como bater nos filhos quando eles têm resultados ruins. Sustenta, ainda, que o termo “omissão” traz um caráter moralizador e remete a uma “escolha deliberada” dos pais (Lahire, 1997, p. 335), que não foi identificada na realidade investigada.

Segundo Lahire (1997), a omissão parental é, portanto, um mito criado pelos educadores em razão: 1) do fato de que as famílias populares não são muito presentes fisicamente na escola, e que essa sua invisibilidade provocaria o “equivoco”; 2) do fato de que os professores julgam as atitudes dessas famílias segundo o padrão de conduta próprio daquelas das camadas médias.

Outro conhecido sociólogo da Educação, Charlot (1997, p. 70), foi categórico: “ora, não há omissão dos pais das famílias populares, e é preciso afirmar isso com força!”. Completou que há casos de pais que “têm dificuldade de superar suas condições de vida”, o que representa impotência, não omissão.

Por sua vez, Daniel Thin (2006, p. 213), especialista no tema das relações família-escola em meios populares, conclui, como resultado de suas

pesquisas, que é necessário abandonar “a visão dominante” que caracteriza as famílias desse meio “pela incoerência, pela negligência, pela ‘anormalidade’”.

Também Périer (2005, p. 93-94) identifica, nas pesquisas com profissionais da escola, o que chama de um “preconceito” em relação às famílias populares: a “imputação ao meio familiar” das dificuldades dos alunos, a qual “assume força de lei [...] nos termos de uma ‘omissão educativa’ dos pais”. Para Périer (2005, p. 98), essa “pretensa omissão” é detectada pelos professores em relação à falta de controle dos pais sobre o cotidiano dos filhos; à negligência no exercício da autoridade; e a um suposto desinteresse pelas coisas da escola. O autor atribui a difusão desse discurso a condições dos docentes (falta de conhecimento e de convivência com famílias populares, defesa de autoimagem, dentre outras), e não a elementos da realidade das famílias.

No Brasil, assim como na França, o discurso da omissão parental tem se apresentado com recorrência entre os professores. Eles costumam imputar às famílias boa parte das dificuldades enfrentadas no trabalho pedagógico, ao desqualificá-las como ausentes, desestruturadas, pouco participativas.

Enquanto isso, a literatura brasileira no campo da sociologia das relações família-escola tende a questionar esse discurso docente, na mesma linha dos sociólogos franceses – aliás, sob forte influência deles, já que a sociologia da educação francesa tem sido a principal fonte de referência para esse campo de estudos no país (Nogueira; Resende, 2022). Pode-se afirmar que, desde a publicação no Brasil, em 1997, do livro de Lahire, sua tese de que a omissão parental é um mito tornou-se quase unanimidade entre aqueles que se ocupam do tema da relação família-escola em meios sociais desfavorecidos. A tendência tem sido, desde então, a de destacar a importância que as famílias desses meios atribuem à escolarização dos filhos e que tal importância não se expressa, em geral, nos moldes esperados pela escola, baseados nos padrões das camadas médias.

Viana (2000), por exemplo, ao investigar condições que possibilitam a longevidade escolar em camadas populares, concluiu que a inexistência de estratégias tradicionalmente compreendidas como mobilização escolar familiar – por exemplo, acompanhamento minucioso do trabalho escolar dos filhos ou contatos frequentes com a escola – não pode ser atribuída a uma suposta omissão parental, e que existem formas específicas de presença das famílias na escolaridade dos filhos, como apoio moral e incentivos verbais.

Nogueira e Abreu (2004, p. 49), ao buscarem compreender as lógicas que estruturam as condutas de pais e mães de origem popular no que tange à escola, concordaram que “o tema da omissão parental é um mito”. Destacaram evidências da importância atribuída pelas famílias à escolarização, tais como o sacrifício para comprar material escolar; a “mobilização de terceiros (parentes, vizinhos) para empréstimos de material, explicações, ajuda em deveres”; e até mesmo as punições no caso de baixos resultados escolares dos filhos.

Paixão (2005), que estudou o significado da escolarização dos filhos para um grupo de mães catadoras de um lixão do Rio de Janeiro, também destaca a valorização da instituição escolar por essas mulheres. Afirma que o sistema de ensino não percebe os sinais dessa valorização porque “desconhece mundos como o das catadoras” (Paixão, 2005, p. 7) e porque existem dissonâncias entre as lógicas socializadoras e as expectativas escolares e familiares.

Na década seguinte, Zago (2011, p. 71) detecta “a permanência das interpretações sobre o fracasso escolar fundadas na suposta omissão dos pais”, e prossegue: “esse trabalho se posiciona claramente [contra o] que considera ‘o mito’ da falta de participação dos pais dos meios populares na escolarização dos filhos”. Destaca a necessidade de não se julgar as famílias “a partir somente das formas visíveis que reconhece a escola”, mas de elucidar a “diversidade de processos [...] nos diferentes meios sociais” (Zago, 2011, p. 72).

Burgos (2012, p. 1.033) é outro pesquisador que reafirma a recorrência do “senso comum de que as famílias são muito pouco presentes na rotina escolar” e da crítica quanto à “omissão parental”, como explicações para o baixo interesse dos estudantes e o fracasso escolar. Em um *survey* com mães e pais de alunos moradores de favelas no Rio de Janeiro, conclui que os responsáveis atribuem importância à escola e são predispostos a participar, mas podem se sentir intimidados diante dos profissionais escolares. Levanta a hipótese de que as representações negativas destes sobre as famílias mais pobres estariam associadas a práticas que contribuiriam para o afastamento delas. Ou seja, as famílias não seriam “omissas”, mas experimentariam uma distância da escola que esta, com suas representações e práticas, contribuiria para manter.

Outro trabalho brasileiro nessa direção foi desenvolvido pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) em um território de alta vulnerabilidade na cidade de São Paulo-SP. Os pesquisadores argumentam que, na escola do território, “as explicações para o fracasso escolar recaem sempre sobre os alunos e suas famílias” (Batista *et al.*, 2013, p. 21), e são qualificadas por eles como “mitos”, tais como: as crianças não têm condições necessárias para aprender e as famílias são desestruturadas. Buscam, por meio dos dados obtidos, desfazer esses mitos, ao evidenciarem “esforços constantes e regulares” da maior parte das mães para dar suporte à escolaridade dos filhos (Carvalho-Silva; Batista; Alves, 2014, p. 124). Mesmo identificando quatro famílias “cujos esforços eram limitados pela precariedade das condições de vida e pela doença mental materna” (Carvalho-Silva; Batista; Alves, 2014, p. 124), os autores apontam para a existência de expectativas positivas em relação à escolaridade dos filhos, com esforços para assegurar seu acesso e permanência na escola.

Por fim, estudos mais recentes, como os de Lima e Machado (2020), Prioste (2020) e Ribeiro e Cirilo (2022), continuam identificando, no meio educacional e no senso comum de modo geral, discursos com conteúdo negativo em relação às famílias populares, seja no sentido da “desestruturação”, seja no sentido da negligência e do desinteresse no que se refere aos estudos dos filhos. Na linha dos trabalhos já sumarizados, pesquisas como as de Ribeiro e Cirilo (2022) opõem-se a esse conteúdo, ao buscarem apresentar evidências da preocupação das famílias com a escolarização da prole⁷.

⁷ A temática também tem sido reportada em algumas pesquisas de revisão sistemática da literatura sobre relação família-escola. Saraiva-Junges e Wagner (2016, p. 118), em uma revisão de artigos publicados entre 1989 e 2012, identificaram, em diversos deles, o discurso da omissão e da negligência, apresentado de modo que qualificam como “um tanto unidirecional”, no sentido de imputar somente às famílias a responsabilidade pelos problemas escolares dos filhos. Nogueira e Resende (2022), em um levantamento do estado do conhecimento sobre a relação família-escola a partir do Catálogo de Teses & Dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre 1997 e 2011, constatam que a valorização da escola pelas famílias é uma tônica das pesquisas, as quais, em geral, confirmam os achados da sociologia francesa sumarizada neste artigo.

Em síntese, este breve panorama teórico permite afirmar a coexistência, no campo educacional, de dois fortes discursos a respeito da relação das famílias populares com a escola. O primeiro é um discurso dos profissionais do ensino – reiteradamente constatado na literatura internacional e na brasileira – que tende a localizar, nas atitudes das famílias, uma importante origem dos problemas escolares dos filhos, o que faz circular representações delas como “omissas”, ausentes, negligentes ou até mesmo “desestruturadas”. Por outro lado, desenvolveu-se, a partir das décadas finais do século XX, no campo da sociologia das relações família-escola, um discurso científico que questiona tais representações, classifica como “mito” a ideia da omissão parental e acentua a valorização da escola pelas famílias populares.

Tendo se passado quase três décadas da circulação, no Brasil, dessa literatura científica, a revisão bibliográfica realizada sinaliza que ambos os discursos parecem, ainda, bastante refratários um ao outro. O senso comum educacional continua se repetindo no que tange à omissão das famílias. Por sua vez, a análise dos trabalhos científicos parece indicar a reiteração de alguns postulados que se opõem a esse senso comum, com poucos elementos novos trazidos para o debate. Nas palavras de Glasman (2006), já mencionadas na introdução deste artigo, corre-se o risco de produzir uma nova *doxa*, ou seja, um conjunto de crenças sobre as quais há tanto acordo, que não se considera necessário ou não se cogita colocá-las em discussão (Bourdieu, 1980). Glasman (2006) sustenta que, no caso da negação do “mito da omissão parental”, embora a convicção seja derivada tanto de injunções éticas e políticas (ligadas ao respeito às classes populares) quanto da convergência de resultados de pesquisa, isso não afasta o risco da *doxa*, ou seja, de deixar de levantar questões para desvendar uma realidade mais complexa e matizada, que talvez os métodos adotados não estejam possibilitando ver. O presente trabalho busca fomentar questões nessa direção, conforme será apresentado na próxima seção.

3. O desenho e a metodologia da pesquisa

Na perspectiva dos profissionais da Educação, as representações a respeito das famílias e do seu papel na vida escolar dos filhos seriam sempre coincidentes? Quais as possíveis nuances? Em que medida essa perspectiva é, hoje, influenciada pelos estudos sobre relação família-escola já existentes? Até que ponto a ideia de omissão é reafirmada? A partir da escuta de suas vozes, o que se pode apreender dos desafios vividos por esses profissionais na relação com as famílias? Para buscar respostas a essas perguntas, tomamos como objeto de análise, neste texto, a confrontação do discurso dos profissionais sobre as famílias, em duas escolas de uma mesma rede de ensino que atendem a públicos relativamente distintos, do ponto de vista da composição social.

Segundo Glasman (2006, p. 189), haveria ao menos duas hipóteses para explicar a dissonância entre o uso do argumento da “omissão parental” pelos docentes e as pesquisas sociológicas que negam tal omissão: 1) as adversidades vividas pelos professores na sala de aula e na relação com as famílias, que poderiam condicionar seu olhar, ao tornar difícil “acreditar no que dizem os sociólogos” – ou seja, enxergar as formas específicas de interesse das famílias pela escolaridade dos filhos, as quais os estudiosos reiteram existir; 2) as escolhas metodológicas dos estudos sociológicos sobre o tema que, em geral, trabalham com o *discurso* das famílias, em contextos nos quais sabem

estar sendo avaliadas e, mais do que isso, investigam famílias que, ao se disponibilizarem à situação de pesquisa, provavelmente já sejam mais mobilizadas ou mais próximas do universo escolar do que outras. Tais escolhas podem, segundo Glasman (2006), condicionar os resultados de modo que eles não contemplem a possível diversidade existente entre as famílias.

A fim de tentarmos nos aproximar dessa diversidade e captar nuances mais sutis presentes na relação escola-família, selecionamos duas escolas públicas municipais de Belo Horizonte-MG, com perfis relativamente distintos. A Escola Cecília Meireles (ECM)⁸ figura em um grupo de estabelecimentos definidos pela Secretaria Municipal de Educação (SMED-BH) como prioritários para apoio pedagógico, por não terem bons índices de desempenho e se localizarem em regiões de maior vulnerabilidade social. É considerada, no seu entorno, uma “escola de vila” e está situada em um território que carrega o estigma da comunidade atendida. A Escola Olavo Bilac (EOB) localiza-se no mesmo bairro da anterior, mas em um setor elitizado, não está incluída entre as prioritárias da SMED-BH, e tem prestígio na comunidade e na rede de ensino, o que atrai um público de nível socioeconômico mais alto que a ECM.

Buscamos, também, na pesquisa, desenvolver estratégias metodológicas diversificadas, que permitissem confrontar diferentes discursos (sem nos ater ao das famílias ou ao das escolas) e, ainda, na medida do possível, nos aproximar das práticas dos atores sociais. Além da análise documental, as três principais estratégias foram: observações diretas, realização de entrevistas e de grupos focais.

As observações aconteceram durante, aproximadamente, um ano (entre 2017 e 2018) nas duas escolas e contemplaram tanto o cotidiano das instituições quanto situações com maior potencial de interações entre escolas e famílias, tais como reuniões de pais, entrega de boletins, festas e eventos.

Ao longo desse período, também foram realizados grupos focais e entrevistas com os profissionais das escolas (diretores, vice-diretores, secretários, coordenadores e professores). Totalizamos sete entrevistas na ECM e oito na EOB, além de dois grupos focais com professores da ECM (um com três e outro com 10 professores). Todos aconteceram nas próprias instituições, conforme a disponibilidade dos profissionais, que foi menor na EOB, e tiveram como principal objetivo identificar de que forma a participação das famílias na vida escolar dos filhos é avaliada e compreendida pelos profissionais.

Realizamos, por fim, 24 entrevistas com famílias (12 de cada instituição), a fim de captar a perspectiva de mães, pais ou responsáveis a respeito da relação com a escola. Tais entrevistas, entretanto, não serão focalizadas neste texto, que privilegiará os discursos dos profissionais escolares.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade responsável, com o protocolo CAAE 82752417.4.0000.5149, e seguiu todos os procedimentos previstos pelo comitê.

1. O que dizem os profissionais escolares sobre as famílias?

4.1. Na Escola Olavo Bilac: das “famílias conscientes” ao “perfil de omissão”

⁸ Para preservar o anonimato, todos os nomes das escolas e dos sujeitos, neste texto, são fictícios.

A EOB atende uma clientela bastante diversificada do ponto de vista socioeconômico, disposta num arco que vai de um grupo minoritário de famílias em situação de vulnerabilidade social (apenas 12,9% da clientela era atendida pelo Programa Bolsa Família, no ano de 2018), passando por outras pertencentes às classes populares “remediadas” (nas palavras de uma educadora) até um número expressivo de famílias pertencentes aos segmentos médios e inferiores das camadas médias, algumas em declínio financeiro e ex-usuárias da escola particular⁹. Uma das razões dessa heterogeneidade relativa reside no fato de que a escola está sediada em uma área elitizada, com ruas amplas, arborizadas e pavimentadas, que abrigam imóveis residenciais de alto padrão. Não há, na instituição, a presença de famílias residentes em seu entorno imediato – as que ali residem, certamente, utilizam a rede privada de ensino. A vice-diretora informa que a grande maioria dos alunos usa condução para chegar à escola, seja veículo próprio da família ou transporte escolar privado (chamado, por ela, de “especial”). Não obstante essa informação, ela também lembra que a escola é bastante diversa, uma vez que atende a:

filhos dos empregados, dos caseiros [das casas do entorno]... né? Uma minoria [...]. Tem uma diversidade. São aqueles alunos que vêm das vilas, das favelas [...]. Se vocês passarem os olhos na hora do recreio vocês vão perceber isso, meninos que vêm de um grupo de famílias favorecidas economicamente, socialmente, e famílias mais desfavorecidas economicamente, socialmente, culturalmente, né? [...] Nós temos todo tipo de aluno, gente... Nós temos alunos que vieram de escola particular... (Mara, vice-diretora, EOB).

A professora Fátima confirma as palavras da vice-diretora:

aqui nós encontramos todas [as classes sociais]. Aquele menino que vem da comunidade carente mesmo, que não tem merenda, que não tem alimentação e que vem comer na escola. Aqui a gente tem aquela classe econômica falida que saiu da escola particular e que vem pra cá [...] 80% do nosso transporte é escolar [transporte escolar privado], causa um engarrafamento no final de turno de tanto escolar [...] Ou é escolar ou vem de carro e carro bonito! (Fátima, professora, EOB).

Os profissionais da escola pouco divergem em seus discursos sobre o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos. Repete-se a afirmação de que há pais de todos os tipos, embora alguns afirmem que a maioria é “ausente”:

... tem mães e pais muito... é... conscientes. Dessa importância, dessa necessidade de participação e tal e tal e tal. E mães e pais que encaixam mais naquele perfil de omissão, de terceirizados,

⁹ As considerações sobre o nível socioeconômico das famílias, tanto no caso da EOB quanto no da ECM, que será apresentado a seguir, foram construídas com base nas informações obtidas junto a diferentes fontes: entrevistas com os profissionais das escolas; participação em reuniões de pais e mestres; dados disponíveis na SMED-BH e nas secretarias das escolas; e dados disponibilizados na plataforma QEdu (<https://qedu.org.br/>).

sabe? Tipo assim: "ah eu já pus aqui, já pago a van" [referência ao transporte escolar privado] (Eduardo, coordenador, EOB).

... eu tenho todos esses perfis de família; eu tenho família que quer que a criança desenvolva o conhecimento, a aprendizagem [...], como eu tenho famílias que [...] largam os filhos aqui [som de bater os dedos das mãos como um "tanto faz"], não querem saber, a gente liga, liga, e... o menino cai, machuca, a gente fica o dia inteiro ligando e esse telefone não atende [...]. Já tive criança com febre, que ficou com febre e a gente sem saber o que fazer, e não conseguia falar com essa mãe [...]. Tenho pais que participam, que estão juntos com a gente e tenho pais que largam o menino aqui e quer ficar livre mesmo [...]. É triste falar assim não é? Porque eu também não quero julgar, não quero julgar, porque aquela criança fica... até podia apagar isso que eu falei, porque é difícil mesmo, entendeu? (Luana, coordenadora, EOB).

Vê-se, nesse último depoimento, certo constrangimento por parte da coordenadora, uma quase autocensura. Ela expressa o sentimento de estar declarando algo que não deveria sentir ou, pelo menos, externar. Nossa hipótese é de que o discurso acadêmico que afirma não existir "omissão" entre as famílias populares, que alerta para os estereótipos em relação a essas famílias, vem se difundindo entre os profissionais das escolas. A última frase do trecho parece sinalizar certa percepção de que existe uma situação social complexa que não admitiria a culpabilização da família, porém isso não afasta a constatação de que, objetivamente, a criança fica sem o acompanhamento esperado.

No entanto, houve também algumas avaliações de que a implicação dos pais na escolaridade dos filhos vem aumentando:

e até mesmo sem [a escola] convocar está tendo um retorno maior, eles estão nos procurando. Por exemplo, às vezes o aluno, o filho deles chega em casa, relata alguma situação que ocorreu [...] que não gostou, eles estão nos procurando. Que antes deixava... [...] isso eu quero deixar bem claro, não é 100%, né? Digamos que seja 50% que vem voluntariamente, que vem por querer, né? Em outras situações tem que convocar (Arlete, monitora de apoio, EOB).

A gente tá com uma clientela, que apesar de ser diversificada [socialmente] uma clientela mais conhecedora, então, ela está vindo mais... interrogando muito mais a escola, sabe? Vindo como conhecedora dos seus direitos. Aliás conhecem mais os seus direitos, do que os seus deveres. Então, as discussões caem em cima dos seus direitos [...]. Eu vejo também que o filho está cobrando mais do pai a presença aqui na escola. [...] o aluno quer que os pais vejam o trabalho dele [...] porque o aluno/filho puxa o pai pra essa escola (Fátima, professora, EOB).

Mas nem todos os professores concordam que o envolvimento parental esteja crescendo:

porque eu acho a família distante da escola, eu ainda acho (Daniela, professora, EOB).

Uma forte convergência, no discurso dos educadores, é a afirmação de que os pais mais “presentes” e “participativos” são os dos “bons” alunos, assim considerados por razões tanto cognitivas, quanto comportamentais:

quem é que vem pra escola, na reunião de pais? É o pai do aluno que é acompanhado, que faz o para casa, que traz o caderno completo, que não dá problema de disciplina. Na maioria das vezes, é esse pai que tá presente na reunião (Mara, vice-diretora, EOB).

Aquele pai que vem [espontaneamente] é o pai do bom aluno. Aquele sempre que você procura é o que dá trabalho, não estou falando que é um mau aluno, mas ele dá trabalho. É o que dá trabalho (Fátima, professora, EOB).

Alguns educadores afirmam que a participação parental declina na medida em que o aluno fica mais velho e avança nos níveis do ensino:

os pais do primeiro e segundo ciclo são mais presentes... Isso eu já ouvi de vários colegas que foram coordenadores da tarde e de manhã [...] os pais de uma maneira geral, tipo assim: “ah não, até aqui, eu fiquei por conta. Agora já tá no sétimo ano, terceiro ciclo, eles têm que se virar”, tem isso também [...]. E mesmo o pai que foi mais presente, até o ano passado, até o sexto ano, tem uma certa resistência (Alexandre, coordenador, EOB).

Parece também haver um consenso entre os profissionais quanto à percepção de que a interação entre educadores e famílias pouco incide sobre a ação pedagógica da escola e seus resultados sobre a aprendizagem. Nas poucas vezes em que há incursão dos pais nas ações pedagógicas da escola, ela se limitaria a um interesse pelas notas obtidas pelo filho:

bom, se é no acompanhamento do estudo pedagógico do filho, ele acredita no filho [no que o filho fala]. O que tem que estudar, o que tem que fazer, na maior parte, ele [o filho] diz: “não, já estudei, já fiz o para casa”. Ele acredita no filho, e é raro aquele que acompanha (Fátima, professora, EOB).

Questionados sobre o perfil das famílias mais “participativas”, os educadores apontam primordialmente para o fator “nível de instrução” dos pais ou seu correlato, ou seja, a aspiração educacional que desenvolvem em função do próprio capital escolar que possuem:

... é um pai mais comprometido. Até pelo fato de [...] o pai ser uma pessoa que tem uma educação, que estudou, entendeu? Então, tem como passar isso pro filho (Estela, secretária, EOB).

Eu acho que as famílias que acompanham os filhos, que atendem nossas solicitações, que aparecem aqui, elas têm algo em comum. A maioria dos pais que aparecem aqui, quase sempre são as mães, a maioria delas ou estão estudando ou pretendem estudar, ou se não estão estudando percebem a falta de oportunidade de continuar estudando. Então eu acredito que essas mães acabam por tentar fazer com que seus filhos façam o que elas não conseguiram ou elas querem fazer (Rogério, professor, EOB).

No que tange às razões apontadas pelos educadores da EOB para o maior ou menor envolvimento dos pais, apesar de nuançadas, apresentam algo em comum: situam-se no plano da vida simbólica, mais precisamente, das mentalidades, e quase nunca apelam para as condições materiais de existência das famílias que, como já vimos, ficam, em geral, acima do limiar da pobreza extrema. Um primeiro fator apontado se refere a um suposto grau de “consciência” dos pais quanto a seu papel de pai de aluno:

olha, eu como professora, pra falar a verdade, eu tento entender isso. Eles não dão importância pra vida escolar do filho? Não, eu não acredito que é isso. Eu acredito que eles não têm consciência da importância do papel deles. É a consciência. “Eu faço falta nesse processo”, sabe? “Eu preciso estar presente”, mas eu não sei da minha... eu não tenho consciência (Mara, vice-diretora, EOB).

Ainda no plano das mentalidades, há uma ênfase de alguns educadores naquilo que designam como “valores” da família:

são os valores [...]. Se você tem o valor e já é próximo da escola, né?! Ali você sabe que você é parceiro da escola mesmo. Mas se não tem os valores, não valoriza e é distante, você nem sabe o que está acontecendo na escola. Aí você fica distante, além do geográfico, né? [...] E esses pais que estão tendo essa nova visão de filho, de relação, tentando ver a escola com mais valor, né?!... Eles têm aproximado da escola (Fátima, professora, EOB).

No depoimento a seguir, é possível perceber que, no cerne da concepção de “valor” da escola, está a ideia de pais que conseguem compreender a real função dela, que iria muito além da guarda das crianças e jovens:

... acho que uma parte dos pais entendem como é que funciona o sistema [de ensino], e os outros não entendem. Então a escola é o espaço de segurança pro meu filho. Então meu filho está aqui, ele está seguro, porque ele não está na rua. Então por isso que eu falo essa questão que valorize a educação, porque assim, [para alguns pais, a escola] é quase uma babá. Uma babá mais instruída, que vai pra além de cuidar, ela é uma babá que ainda promove a aprendizagem (Daniela, professora, EOB).

4.2. Na Escola Cecília Meireles: pouca “presença”, muito “abandono”

Do ponto de vista socioeconômico, a ECM apresenta uma clientela bem mais homogênea do que a EOB. Como informado na seção anterior, a maioria das famílias da ECM pertence a estratos socioeconômicos muito baixos, o que se expressa, entre outros, por um número bem mais elevado de famílias assistidas pelo Programa Bolsa Família (32,7%, em 2018). A escola se situa em território bastante vulnerável¹⁰ e sua clientela é formada por famílias residentes no entorno.

Perguntada sobre a profissão dos pais da escola, a secretária responde:

a maioria doméstica, diarista, pedreiros [...], motorista de ônibus, servente de pedreiro [...]. Sempre foi uma comunidade bem carente [...] porque a gente tem várias favelas aqui em volta. (Aleluia, secretária escolar, ECM).

Os educadores confirmam:

a escola atende a vila [cita o nome], que é um buraco extremo mesmo [...]. É um buraco literalmente, né? Então a escola atende essa comunidade. Eu acho que as famílias, as comunidades aqui, elas são muito pobres, muito carentes, no sentido de carecer de coisas [...]. Aqui é tudo morro, né? Morro abaixo, morro acima (Roberta, diretora, ECM).

Alguns poucos educadores da ECM declaram que as famílias são heterogêneas no que se refere ao seu envolvimento com a vida escolar dos filhos, mas a maioria acredita e enfatiza que elas são pouco envolvidas. Há vários depoimentos nesse sentido, dos quais selecionamos dois trechos:

... a gente tem famílias heterogêneas também, sabe?! Tem famílias que acompanham, que cobram da gente, que faz perguntas, que vem sempre em todas as reuniões que a gente faz, mas tem também aquelas famílias que, por mais que você chame, não aparecem nunca [...] mas na minha vivência tem mais famílias que não participam (Janaína, professora, ECM).

O número de pais que acompanham é muito pequeno. Então dentro de sala de aula eu tenho 24 alunos, eu tenho exatamente, contando nos dedos mesmo, eu tenho cinco pais que acompanham os deveres, sabe?! [...] Eu tenho então 19 que não acompanham. Eu posso mandar qualquer bilhete, posso mandar um cheque premiado dentro do caderno que eles não vão pegar (Alessandra, professora, ECM).

As condições de vulnerabilidade social da maior parte das famílias parecem constituir, na visão dos educadores, a razão principal para elas não

¹⁰ Além das fontes de informação apresentadas na nota 9, que possibilitaram a descrição socioeconômica das famílias atendidas, a caracterização do território levou em conta observações feitas no bairro e dados da SMED-BH que, conforme apontado, incluíam a ECM em um grupo de escolas prioritárias para apoio dentro do sistema municipal, pelo seu baixo desempenho em avaliações sistêmicas e pela vulnerabilidade do território em que se localiza.

conseguirem cumprir seu papel, no que tange à vida escolar dos filhos e também no que se refere à própria vida doméstica e ao cuidado das crianças:

... porque os meninos aqui, eles, assim, a agressividade deles, no meu ponto de vista, ela vem muito dessa questão de ser filho... ser órfão de pai vivo, pai e mãe [...] a relação é de abandono, a gente percebe no comportamento, nas falas deles, eu acho que a gente percebe também na maneira que eles se vestem, pelas roupas sujas [...]. De modo geral eu vejo isso, um abandono [...] tem menino que vem sujo, tem menino adolescente tadinho, com dente quebrado aqui na frente, cheio de mancha na roupa, sabe? [...] Ai você vê aquele pé preto, sujo, sabe? Não tem ninguém pra cuidar desses meninos não, gente? Cadê a família desse menino? Tem família não! É assim uma ausência, uma falta de consideração com o ser humano, na minha opinião. [...] A gente procura chamar constantemente [as famílias dos] os casos mais sérios, que são aqueles gritantes, só que tem coisa que ultrapassa o muro da escola, entendeu? [...] Eu acho assim, o vazio de pai e mãe que eles [os alunos] têm, ninguém consegue tirar [...] a escola busca sim, a gente faz altos projetos [...] tem seus resultados positivos, tem mesmo, mas eu acho que o cerne, sabe... (Iolanda, professora, ECM).

A sensação que a gente tem é que esses [alunos] que [os pais] não acompanham, eles não são só abandonados em casa, aonde deveria proteger é onde eles correm mais risco. Aqui de certa forma é o despejo deles, aqui tem comida, aqui o posto de saúde vem, aqui vai estar educando. E quando a gente não cumpre esse papel a gente é cobrado (Angelina, professora, ECM).

Muitas crianças saem de casa passando mal, né?! Chega aqui, reclama com a gente que não tá aguentando. Os números de telefone que eles deixam não atendem. [...] E o nosso questionamento é sempre assim: "7:30 você saiu de casa passando mal, você não avisou sua mãe?", "falei, mas ela falou que eu tinha que vir pra escola pra ela ir trabalhar. Eu tinha que vir pra escola porque não tem ninguém pra ficar comigo" [...]. Então o próprio filho deles, eles não dão essa atenção (Verônica, professora, ECM, grupo focal).

A professora Fabiana explicita o que julga uma situação extremamente delicada:

... além da questão da droga, há essa questão sexual muito clara pra eles. Às vezes eles dormem na mesma cama em que a mãe fica com outra pessoa na frente deles, às vezes uma outra mulher. [...] E a questão da droga, de pais presos. Então de abandono mesmo, de deixar com a avó ou a avó também não quer criar, mas não teve jeito, ou ficava com ela ou com o Conselho Tutelar. Então assim, há uma coisa assim de ser largado (Fabiana, professora, ECM, grupo focal).

Uma forte convergência, entre os profissionais das duas escolas, reside na percepção de que os pais mais participativos são justamente os dos alunos que não apresentam dificuldades escolares:

quando a família é presente a gente vê em toda reunião aqui, eles vêm, questionam os professores, às vezes elogiam, às vezes criticam, né? Isso é aquele aluno que a gente não precisa falar nada com a família, tipo assim, "não tem nada pra falar com vocês, seu filho é ótimo, respeita os professores, tenta aprender, faz os para casa, tem interesse" [...]. Os [pais] que necessitaria da presença aqui, não aparecem (Cassiano, professor, ECM).

Esse ano em especial, eu chamei os pais e muitos vieram. Poucos, os mais necessitados não vieram, mas a grande maioria veio. Eu achei até estranho, porque eles realmente não são participativos (Tauane, professora, ECM).

Como na EOB, também na ECM os educadores afirmam que a interação família-escola é mais forte no início da escolaridade:

... sempre no primeiro ciclo é o ciclo do cuidado, né? A família tá muito ali, o menino é pequeno, "eu preciso acompanhar, eu preciso ter proximidade" [...]. [Nos ciclos posteriores] "Ah não, ele já cresceu, agora é com ele, agora ele se vira sozinho" [...]. Até o quinto ano a gente ainda vê mais a presença deles [dos pais], a preocupação. Depois do sexto [ano] que começa... que a gente começa a perder esse pai, enquanto parceiro. Que ele não tende muito a acompanhar o menino. [...] Melhorou muito, mas não é nem perto do desejado (Ana Cristina, coordenadora, ECM).

Outro ponto comum com a EOB é que, na ECM, parece haver um consenso entre os profissionais quanto ao fato de que a interação entre educadores e as famílias pouco (ou nada) incide sobre a ação pedagógica da escola e fica limitada, quando muito, ao interesse pela nota do filho, como se vê neste diálogo, registrado durante um grupo focal:

muito pai vem à escola somente pra buscar o boletim (Juliana, professora, ECM, grupo focal).

Isso quando vem, tem alguns que nem vêm. Igual quando recolhe o celular, vem por causa do celular e não por causa do filho (Paula, professora, ECM).

Na visão dos educadores, uma das razões para isso seria a baixa qualificação das famílias para acompanharem a ação pedagógica da escola, o que as levaria a valorizarem mais outras funções, como a guarda e a segurança:

mas, às vezes, eu acho também que as famílias têm pouco conhecimento pra poder estar ajudando a gente. Entendeu? Pouco conhecimento, de estudo, mesmo, entendeu? Pra poder estar ajudando a gente com relação a avançar no pedagógico das crianças. [...]. Eles [os pais] não têm essa preocupação, não

têm a preocupação com o lado pedagógico da criança dentro da escola. Eles querem que elas tenham esse espaço de segurança [...]. E a gente tem muita dificuldade da família se envolver com o pedagógico. Às vezes até cuida muito da criança, ele vem bem limpinho, bem cuidadinho e tudo, mas a preocupação é só. E é a maioria, infelizmente (Mariana, coordenadora pedagógica, ECM).

Nas falas a seguir, fica clara a relação estabelecida entre o acompanhamento pedagógico por parte da família e seu pertencimento social mas, nesse caso, salientando o estilo de vida (ter “tempo”) ou os valores:

as famílias não valorizam a cultura escolar, elas não acham que a escola é um canal de cultura e cidadania pros seus filhos (Ivete, professora, ECM).

Eu devo ter um grupo bem menor de pais ali, numa classe média, que dedicam esse tempo, pra realmente acompanhar essa atividade de casa e se preocupar. Entregar um trabalho legal, em fazer uma apresentação legal, entendeu? (Ana Cristina, coordenadora, ECM).

No entanto, há, na ECM, uma diferença significativa em relação à EOB. Nesta última, como vimos, para os educadores, a razão primordial que explica o não envolvimento dos pais reside em elementos simbólicos (“consciência”, “valores”). Na ECM, mesmo que esses elementos também se digam presentes, são claramente sobrepujados pela ênfase dada, no discurso dos educadores, às condições de vida das famílias, percebidas como pesadamente afetadas tanto pela vulnerabilidade econômica, quanto por problemas morais que essa vulnerabilidade, segundo eles, acarreta:

chega a mãe totalmente alcoolizada pra buscar a criança. Você tem que entregar. Ou vem a vizinha e fala: “Isis, eu tenho que pegar a Fulana” [...]. Aí é uma senhora mais velha. “Por quê?” “A mãe saiu pra dançar funk na quinta, hoje é segunda e ainda não chegou. Ele [a criança] fica lá no lote, eu fico compadecida, dei alimentação, e tudo. Como a mãe não chegou até agora, e é muito pequenininho, eu vim buscar” (Isis, coordenadora, ECM).

Então assim, você nem chama a mãe porque você tem medo que aquela criança seja espancada dentro de casa (Gisele, professora, ECM).

Não dá pra comparar um pai que trabalha três horários pra garantir uma vida confortável pro filho com um pai que é alcoólatra, que tá lá, mas tá sempre bêbado, xingando e batendo [...] um pai que é presente, mas é cachaceiro, violento, vira e mexe é preso e solto, é muito diferente (Iolanda, professora, ECM).

Além da sensação de “solidão” vivida pelos educadores no que tange ao processo de aprendizagem dos alunos, o fato de constatarem que as famílias

pouco participam os levam a estabelecer políticas pedagógicas que têm em comum a característica de prescindirem totalmente da colaboração dos pais:

a maior parte dos nossos pais não tem participação nesse sentido. [...] A gente enquanto escola, assim, tem muitas vezes, assim, em termos do pedagógico, [se sente] muito sozinho. Então, um trabalho pra fazer em casa: geralmente a gente não dá. Porque a gente sabe que vão voltar pouquíssimos. Para casa: tem professor que desistiu de dar, dá uma ou duas vezes na semana só, porque não tem esse retorno das atividades de casa [...]. Talvez por outras limitações ou talvez porque não tenha criado o hábito, mesmo, mas eles [os pais] não fazem muito esse acompanhamento pedagógico. Então, muitas vezes a gente tem que resolver essas questões com o menino mesmo, na escola, negociando com ele (Ana Cristina, coordenadora, ECM).

1. Análises e considerações finais

A pesquisa em tela neste artigo buscou contribuir para superar um certo impasse que parece ter se estabelecido, no campo educacional, entre dois discursos: o de profissionais da Educação que insistem na ideia de omissão das famílias em relação à vida escolar dos filhos, e o discurso acadêmico segundo o qual essa ideia de omissão não passa de um mito.

Segundo Glasman (2006), as pesquisas acadêmicas que sustentam o argumento de que a omissão parental é um mito baseiam-se, em geral, em entrevistas com famílias. Sendo assim, buscamos, inicialmente, *ouvir* o discurso dos profissionais escolares a respeito das famílias – escutá-lo ao máximo possível no que ele de fato diz, para buscar apreender seus sentidos ao invés de partir para uma categorização baseada na literatura existente.

Selecionamos duas escolas que, pertencendo à mesma rede pública de ensino e sendo relativamente próximas em termos geográficos, situam-se em diferentes territórios, atendem a públicos distintos e gozam de reputações desiguais nas suas comunidades. Desenvolvemos procedimentos de pesquisa semelhantes em ambas, o que incluiu a escuta dos profissionais escolares, por meio de entrevistas semiestruturadas e/ou grupos focais.

Os resultados dessa escuta nas duas escolas, por um lado, revelam algumas consonâncias. Os profissionais dos dois estabelecimentos afirmam que tem havido melhorias na participação das famílias na vida escolar dos filhos, mas também caracterizam essa participação como, muitas vezes, insuficiente (com variações entre as escolas, que serão exploradas a seguir). São também consensuais, entre eles, dois tipos de constatação: a de que “participam mais as famílias dos alunos que menos precisam” e a de que a participação decresce com o aumento da idade dos filhos.

Por outro lado, são dignas de nota as nuances identificadas, seja entre as duas escolas, seja no interior de cada uma. Entre as duas, é nítida a diferença dos discursos. Na ECM, as declarações são mais enfáticas e homogêneas no sentido de identificar uma maioria de famílias pouco participativas na vida escolar dos filhos, muitas das quais não conseguiriam exercer a contento sequer suas responsabilidades de cuidado e proteção das crianças – a palavra “abandono” é utilizada várias vezes nos depoimentos. Na EOB, existem

manifestações mais matizadas, que apontam para uma parte de famílias “presentes” e um número maior de famílias “ausentes”.

No interior das duas escolas, os motivos a que são atribuídas as lacunas na participação parental e até a forma de fazer referência a essas lacunas também variam. Apesar da ausência das famílias ser sentida, em diferentes proporções, nas duas escolas, é notável o tom mais compreensivo dos profissionais da EOB em relação aos pais. Um dos argumentos que apresentam para a relativa ausência de parte deles é a “falta de consciência” sobre a importância da escola. O nível de escolaridade é claramente indicado como um fator diferencial que, ao proporcionar certa proximidade com o mundo escolar, favoreceria a participação. Na ECM, as condições materiais de existência das famílias e os estilos de vida estariam por trás da falta de participação. Sem dúvida, é essa escola, situada em território mais vulnerável, que denota maior dificuldade no trato com as famílias, na ótica dos professores. Eles manifestam que não apenas se sentem sozinhos na tarefa de promover a aprendizagem dos alunos, como também demonstram desconforto e impotência diante de diversas outras questões que, nas palavras da professora Iolanda, “ultrapassam o muro da escola”, mas impactam o seu cotidiano.

Considerados em seu conjunto e em suas nuances, os discursos não parecem sugerir, meramente, a vigência de estereótipos em relação às famílias. Em algumas falas, chega a transparecer uma visão que parece relativamente influenciada pela divulgação da literatura sobre relação família-escola – por exemplo, no cuidado ao usar certos termos e na tentativa de fugir às meras rotulações das famílias, ao invocarem a realidade de vulnerabilidade ou, ainda, o contexto sociocultural. Em outros momentos, entretanto, e especialmente na ECM, ainda se identifica, de fato, como argumenta Lahire (1997), uma culpabilização moral das famílias, em detrimento da reflexão sobre as condições sociais, como a pobreza e a falta de políticas públicas, e sobre as violências estruturais a que estão expostas. É o caso, dentre outros, dos relatos sobre mães que trabalham e enviam os filhos adoentados para a escola.

De toda forma, se, em alguma medida, podem realmente ser atribuídos, aos discursos dos entrevistados, estereótipos, generalizações indevidas e culpabilizações pouco reflexivas, não parece ser possível reduzir a isso *toda* a explicação para esses discursos. A título de exemplo, voltemos aos relatos citados das crianças enviadas adoentadas para a escola. Sem dúvida, parece faltar, na fala dos professores, uma compreensão crítica a respeito das condições de vida e de trabalho das mães, porém não se pode deixar de admitir que as crianças realmente *não deveriam* ser encaminhadas para a escola doentes, tanto pela proteção que lhes é devida, quanto porque, quando isso acontece, os profissionais escolares passam a ter de direcionar parte de seus esforços e de seu tempo para uma questão (de saúde) que não pertence ao seu campo de atribuições. Reconhecer isso não significa necessariamente culpabilizar as mães e pode representar, ao contrário, uma visão crítica sobre as relações sociais e trabalhistas, as diversas formas de violência e de negação de direitos presentes em nossa sociedade. O mesmo pode ser dito para várias outras situações relatadas nas entrevistas e nos grupos focais, ligadas à segurança, à saúde e à proteção das crianças. No que tange às atividades mais diretas de acompanhamento escolar (supervisão dos deveres, presença em reuniões, conversas com a escola etc.), ainda que se compreenda as condições socioeconômicas e culturais que dificultam a sua realização pelos responsáveis,

não parece razoável deixar de reconhecer que a falta de acompanhamento direto pelas famílias representa um ônus a mais para as equipes escolares, especialmente em casos de dificuldades de aprendizagem.

Enfim, o que os dados parecem sugerir é que, corroborando Glasman (2006), o discurso sobre a ausência das famílias não parte de “idiotas culturais”, mas de profissionais que enfrentam uma série de adversidades reais em seu trabalho. Trabalho esse, importante frisar, cujos resultados incluem uma significativa parcela que não depende deles próprios, como já demonstrou exaustivamente a Sociologia da Educação. Todo o esforço da Sociologia e de outras áreas do conhecimento para combater os mitos e estereótipos a respeito das famílias populares continua, sem dúvida, válido e importante; e, certamente, muito ainda pode ser feito no âmbito das escolas para incluir o “mundo do aluno” (Burgos, 2014) e dialogar de modo mais construtivo com esse aluno e suas famílias, ao promover melhores condições para a aprendizagem. No entanto, concordamos com Glasman (2006) a respeito do risco de desqualificar a visão dos profissionais escolares, a qual merece ser levada em conta e, no mínimo, ser melhor investigada, no cotejamento com outras visões e com diferentes dados empíricos.

Neste trabalho, dados os limites de espaço, concentramo-nos em aprofundar a compreensão sobre a visão dos profissionais escolares. Os resultados aqui apresentados indicam, para os estudos futuros e para o campo da Educação de modo geral, a importância de uma escuta sensível do que dizem esses profissionais, atenta tanto aos preconceitos que possam ser produzidos pelos seus discursos, quanto aos enquadramentos teóricos prévios, que podem impedir que sejam verdadeiramente ouvidos. Não foi possível, neste artigo, cotejar a referida visão com as de outros atores, como mães, pais e responsáveis pelos estudantes e esses próprios estudantes. Esta será uma tarefa para trabalhos futuros. Mais relevante ainda, mas muito mais desafiador, seria o desenvolvimento de procedimentos metodológicos que permitissem documentar as práticas concretas das famílias, para além de seus discursos. Em nossa pesquisa, tínhamos esse objetivo, o qual não foi possível alcançar por uma série de dificuldades ligadas à rotina e à (in)disponibilidade das famílias, às suas condições de vida, às demandas laborais dos responsáveis pelos estudantes e dos pesquisadores, a questões metodológicas, dentre outros aspectos. Confirmamos especialmente, conforme já apontado por Glasman (2006), a dificuldade de chegar às famílias que vivem em condições mais vulneráveis. Esses são desafios ainda a serem enfrentados no campo da sociologia das relações família-escola.

Por fim, no que tange à profissão docente, cabe destacar que, como afirmado na introdução deste artigo, parte da ambiguidade na relação entre professores e famílias é fruto de uma nova lógica de divisão do trabalho educativo, na qual os docentes se percebem cada vez mais submetidos às injunções institucionais de parceria. Segundo Chartier e Payet (2014), muitos docentes consideram que essa redefinição de seu trabalho não corresponde exatamente à natureza do seu ofício, a qual consiste, para a grande maioria, em transmitir conhecimento em um bom clima na sala de aula. Nesse sentido, “envolver os pais” (Perrenoud, 2000, p. 109) passa a ser uma incumbência a mais, que não necessariamente guarda relação com os resultados diretos do trabalho pedagógico – até mesmo porque, como se verificou na ECM, a demanda por questões pedagógicas muitas vezes não faz parte da pauta das

famílias, em suas interações com a escola. Nas observações realizadas nesta escola, presenciamos o esforço da equipe para promover reuniões de pais acolhedoras e eventos que atraíssem as famílias, com apresentações dos alunos, lanches coletivos etc. No entanto, ainda que alguns desses eventos realmente contassem com maior presença dos pais, isso não necessariamente se revertia em melhorias no processo pedagógico em si.

De qualquer modo, a profissão docente passa agora a ser redefinida por meio dessas pautas de interação, uma vez que as fronteiras na relação do professor com as famílias vêm sendo redesenhadas. Nesse contexto, é necessário discutir as constantes demandas que têm recaído sobre a docência. Como afirmam Chartier e Payet (2014), as liminares institucionais determinam o que os professores devem fazer, mas não como devem fazê-lo. Face a um cenário cada vez mais híbrido, não é incomum que eles se sintam solitários e sobrecarregados diante de uma nova divisão do trabalho educativo que os convoca, cada vez mais, a serem protagonistas de uma parceria incerta.

Referências

- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; RIBEIRO, Vanda M.; ALVES, Luciana; CARVALHO-SILVA, Hamilton H.; PADILHA, Frederica. A escola e os territórios vulneráveis das grandes cidades. **Salto para o Futuro**, v. 23, p. 16-26, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. **Questions de Sociologie**. Paris: Minuit, 1980. 269p.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 8. ed. Brasília, DF: Edições Câmara, 2013b. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf.
- BURGOS, Marcelo B. Escola pública e segmentos populares em um contexto de construção institucional da democracia. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 55, n. 4, 1.015-1.054, 2012.
- BURGOS, Marcelo B. **A escola e o mundo do aluno**: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola. 1. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2014. 533p.
- CARVALHO-SILVA, Hamilton Harley de; BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ALVES, Luciana. A escola e famílias de territórios metropolitanos de alta vulnerabilidade social: práticas educativas de mães "protagonistas". **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, p. 123-139, mar. 2014.
- CHARLOT, Bernard. Pour le savoir contre la stratégie. *In*: DUBET, François (Org.). **École, familles**: le malentendu. Paris: Textuel, 1977, p. 59-77.
- CHARTIER, Marie; PAYET, Jean-Paul. Comment ça se passe à la maison? Troubles du rôle professionnel dans l'entretien enseignant-parents. **Revue Française de Pédagogie**, p. 23-34, 2014. <https://doi.org/10.4000/rfp.4462>
- DIOGO, Ana Matias. Do envolvimento dos pais ao sucesso escolar dos filhos: mitos, críticas e evidências. **Revista Luso-Brasileira de Sociologia da Educação**, n. 1,

RESENDE, T. de F.; CUNHA, M. A. de A.; NOGUEIRA, M. A. *Relação escola-família e o "mito da omissão parental" na educação básica: escuta aos docentes.*

2010, p. 71-96, 2010. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/15341/15341.PDF>

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 44-50, jun. 2000.

<https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000200007>

GENTILE, Paola. A educação vista pelos olhos do professor. **Nova Escola**, n. 207, nov. 2007. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1554/a-educacao-vista-pelos-olhos-do-professor>.

GLASMAN, Dominique. "Parents" ou "familles": critique d'un vocabulaire générique. **Revue Française de Pédagogie**, n. 100, p. 19-33, jul./set. 1992.

GLASMAN, Dominique. Resenha do livro de P. Périer. École et familles populaires: sociologie d'un différend. **Revue Française de Pédagogie**, n. 156, p. 187-190, jul./set. 2006.

LA FABBRICA DO BRASIL. Observatório do Universo Escolar. **Escola & família: instituições em conflito?** Abril de 2001. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/sonosso/gd180501.htm>.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.** Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefeder. 1. ed. São Paulo: Ática, 1997. 368p.

LIMA, Andreza Maria; MACHADO, Laêda Bezerra. Um estudo sobre famílias de alunos de escola pública nas representações sociais construídas por docentes. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 66, p. 1.332-1.356, jul./set. 2020. <http://doi.org/10.7213/1981-416X.20.066.DS17>

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 31, n. 2, p. 155-169, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice; ABREU, Ramon C. Famílias populares e escola pública: uma relação dissonante. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 20, n. 39, p. 41-60, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE Tânia de Freitas. Relação família-escola no Brasil: um estado do conhecimento (1997-2011). **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 32, n. 65, p. 1-19, 2022.

PAIXÃO, Léa Pinheiro. Significado da escolarização para um grupo de catadoras de um lixão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 141-170, jan./abr. 2005. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000100008>

PÉRIER, Pierre. **École et familles populaires: sociologie d'un différend.** Rennes: PUR, 2005. 221p.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. 1. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. 162p.



RESENDE, T. de F.; CUNHA, M. A. de A.; NOGUEIRA, M. A. *Relação escola-família e o "mito da omissão parental" na educação básica: escuta aos docentes.*

PRIOSTE, Cláudia. Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e220336, 2020.
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046220336>

RIBEIRO, Adalberto Carvalho; CIRILO, Magnólia Santos. Mobilização escolar familiar em meios populares: o (des)interesse como mito. **Quaestio: Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 24, e022029, p. 1-23, 2022.

SARAIVA-JUNGES, Lisiane A.; WAGNER, Adriana. Os estudos sobre a relação família-escola no Brasil: uma revisão sistemática. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), p. 114-124, dez. 2016.
<http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.21333>

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 211-225, maio/ago. 2006.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias populares: algumas condições de possibilidade. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; Romanelli, Gerado; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 45-60.

ZAGO, Nadir. Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola: questionamentos e tendências em Sociologia da Educação. **Revista Luso-Brasileira**, n. 3, p. 57-83, mar. 2011.

Outros colaboradores:

Revisão linguística-textual, gramatical e ortográfica de português: Elodia Honse Lebourg. E-mail: ehlebourg@gmail.com

Enviado em: 22/02/2024 | Aprovado em: 12/10/2024

