

Participação na Escola: apontamentos teórico-metodológicos sobre uma experiência envolvendo pais de alunos e gestores da Educação Básica

Eric Ferdinando PASSONE¹

O presente relato de experiência retrata uma intervenção singular em uma rede pública de educação básica, envolvendo escolas de educação infantil e ensino fundamental. A proposta *Participação nas Escolas* foi desenvolvida a partir do processo de avaliação da política educacional do município de Cajamar/SP, e buscou responder às demandas das unidades escolares relacionadas à criação coletiva de espaços participativos e propositivos envolvendo pais, professores, funcionários e gestores. Apresentar-se-á os aspectos teórico-metodológicos desenvolvidos com os participantes a partir da temática Família, Infância e Escola, problematizando a educação como um processo amplo que envolve a socialização de crianças e adolescentes, e mediações culturais por meio da família, da escola, além da mídia em geral. Ao fim do processo, cada escola elaborou e apresentou uma proposta de convívio e participação social das famílias e das comunidades dentro do espaço escolar.

Palavras-chave: Educação; Participação; Escola-família-comunidade.

Apresentação

Em 2008, fui convidado a trabalhar com o tema Família, Infância e Escola, no projeto intitulado *Participação nas escolas de Cajamar: desenvolvendo projetos* oferecido pelo Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP) e apoiado como curso de extensão pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em parceria com programa Crer para Ver - área de responsabilidade social da Natura S/A.-, aos pais de alunos, professores e gestores

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional; Pesquisador Associado do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP/Unicamp) e Professor Convidado de Psicologia e Processos Sócio-culturais da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba/SP. eric@nepp.unicamp.br

de ensino nas escolas públicas de Cajamar, no Estado de São Paulo, por solicitação da Diretoria de Educação do município. O projeto Participação² surgiu de uma demanda das escolas da rede municipal de Cajamar, identificada por meio de um processo de avaliação da política educacional do município (LAPPLANE, 2006).

O *Participação* envolveu vinte e nove unidades escolares de Educação Infantil e escolas de Ensino Fundamental, contando com a participação de cento e sessenta “atores educacionais” (trinta diretores, dez supervisores, sessenta professores e/ou funcionários e sessenta pais de alunos). A proposta também envolveu o planejamento de encontros presenciais mediados por dinâmicas grupais sobre temáticas selecionadas a partir de consultas à comunidade escolar e atividades a distância, que eram disponibilizadas no ambiente interativo e educacional Teleduc³ da Unicamp. Cada escola indicou cinco representantes, a saber, o diretor, dois pais e dois professores e/ou funcionários. Os participantes foram distribuídos em quatro turmas, para facilitar os encontros temáticos e as atividades desenvolvidas entre os participantes. Com a finalidade de concretização e implementação do projeto, realizaram-se reuniões com os gestores tendo em vista a definição de três grandes temas, que foram desenvolvidos e problematizados junto com os participantes, no decorrer de um processo com duração de um ano, aproximadamente. Os temas propostos e desenvolvidos, com seus respectivos objetivos foram:

- a) *cidadania e participação* – valorizar o convívio, a ação e a participação cidadã e social; reconhecer as políticas sociais do município, bem como os programas e serviços sociais que dispõem;
- b) *educação, escola e comunidade* – compreender a relação que se estabelece entre a escola e a sociedade, entre a comunidade e a família;
- c) *família, infância e escola* – problematizar a educação como um processo amplo que envolve a socialização de crianças e adolescentes, bem como o desenvolvimento e o cuidado de si, enquanto práticas culturais mediadas pela família, escola, meios de comunicação, trabalho etc.

² A proposta *Participação nas escolas de Cajamar: desenvolvendo projetos* foi coordenada pelo prof. José Roberto Rus Perez, docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, e contou com a participação dos pesquisadores Sérgio Stoco (Economista, Mestre em Educação), Maria Helena Pereira Dias (Licenciada em Letras, Doutora em Educação), Kenia Paula Gonalves da Silva (Cientista Social, Mestre em Educação), Rodrigo Shimizu (Jornalista) e Eric Ferdinando Passone (Psicólogo, Mestre em Educação).

³ Teleduc é um ambiente virtual interativo destinado à educação a distância (EAD) pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

As escolas e, fundamentalmente, os atores envolvidos com a proposta puderam falar, escutar e problematizar, enfim, reconhecerem e serem reconhecidos a partir de suas histórias e realidades vivenciadas no cotidiano escolar, para conjuntamente proporem ações e possíveis soluções e encaminhamentos. (NEPP,2008).

Em consonância com os desenhos de políticas contemporâneas, tornou-se necessário estabelecer novas dimensões entre as dimensões institucional, organizacional e relacional, que abarcam a interdependência do binômio Estado-sociedade: revitalizando a noção de participação, espaço público, co-gestão, responsabilidades individuais e coletivas etc.; superando de forma gradual e propositiva os projetos políticos unilaterais, seja via mercado, sociedade civil ou Estado; buscando constituir parâmetros para a gradual articulação de interesses, como requer o mundo democrático, em torno de um processo renovado de implementação de políticas; reconhecendo as relações e desdobramentos que existem entre a política, seu contexto e seus atores e, por fim, potencializando ações de transformação social, participação cidadã e co-responsabilidades Estado-sociedade (NOGUEIRA, 2004; PASSONE, 2007).

Destarte, a premissa central desse trabalho considerou que a gestão educacional participativa e democrática tende à transparência, à elaboração e a proposta de objetivos comuns a serem alcançados pelas escolas. Também se considerou que, quanto mais extensa a relação entre a escola e a comunidade local, maior impacto em relação à qualidade do ensino e, em especial, melhor relacionamento para com as crianças e adolescentes. Admitiu-se que esse “encontro” é espaço de diversidade, de diferentes percepções e interpretações sobre os papéis dos pais, das famílias e dos professores. Portanto, constituído a partir da expressão de diferentes “visões de mundo” e distintas relações de poder e interesses em questão. A percepção e compreensão desses componentes relacionais foram essenciais para os resultados esperados, uma vez que se evidenciou que os êxitos são maiores quando se trabalha coletivamente do que quando professores e escolas trabalham isoladamente ou individualmente (LAWSON, 2003). Nesta perspectiva a experiência relatada aqui integrou as seguintes dimensões: como construção coletiva de cada escola; como apoio aos pais, as culturas familiares e educadores de crianças acerca da educação de crianças e adolescentes e, por fim, como oportunidade de

participação e colaboração dos pais e da comunidade na elaboração e desenvolvimento do projeto pedagógico da escola.

Com o objetivo de apresentar os aspectos teórico-metodológicos desenvolvidos por meio dos encontros sobre o tema família e infância, apresentar-se-á o percurso de trabalho e intervenção em conjunto com a comunidade escolar. Não se trata, portanto, de oferecer uma solução acabada ou “receitas” de como trabalhar com a participação e as relações entre famílias e professores, pois a fonte propulsora dessa proposta passou inevitavelmente pelo reconhecimento das diversidades sócio-culturais existentes nas escolas, bem como pelo sentir, pensar e saber de cada um. De outra forma, menos onipotente e narcísico, e mais afetado pelas experiências desses outros a(u)tores, o presente artigo apresenta reflexões que emergiram no decorrer do trabalho com os grupos.

Algumas notas preliminares

Hoje, ao final da primeira década do século XXI, temos perfeita consciência de que a sociedade passa por profundas e rápidas transformações que a atingem como um todo, o que tem representado desafios às instituições do mundo contemporâneo. Diante desse cenário, tornou-se explícita a tendência de valorizar a criação de espaços que visem fortalecer os laços sociais, por exemplo, entre a família, a escola e o aluno (COHEN, 2007). Nesse sentido, os papéis a serem desempenhados tanto pela escola como pela família ganharam uma nova conotação, mais amplos e complexos.

Em consonância com o nosso tempo histórico e intenção de colaborar à aproximação do trinômio escola-família-comunidade, nosso maior desafio foi o reconhecimento coletivo sobre a importância da colaboração entre esses entes, buscando articulá-los com o propósito de desenvolver atividades centralizadas nas crianças e alunos sem envolver-se nos discursos “psicologizantes”, caracterizados pela culpabilização e discriminação de famílias, crianças e adolescentes; nem enredar-se na lógica das abordagens reprodutivistas das desigualdades sociais, que propõem *aculturar* a pluralidade social e as diferenças (CHARLOT, 2006; DEROUET, 2002; PATTO, 1990).

As instituições educacionais precisam educar para o futuro e não só para controlar o presente. A maior parte dos esforços da escola é para que os alunos aprendam a ler

e escrever; para que eles conheçam as ciências, a cultura, a tecnologia e, com isso, não se desenvolve indivíduos providos dos recursos necessários para se relacionarem melhor, no cuidado de si e de seus semelhantes, conhecendo e respeitando as diferenças e as pessoas que os rodeiam

Nesse sentido, o projeto propunha-se trabalhar com a noção da constituição social dos indivíduos, dos vínculos familiares e sociais, bem como, a possibilidade de problematizar a criação de novos laços sociais em torno do desenvolvimento educacional de crianças e adolescentes. Nesse percurso, o módulo *família e infância* abordou dimensões que envolveram temas sobre conflitos, socialização, família e infância. Essas dimensões serão aqui apresentadas como aporte teórico-metodológico que fundamentou essa experiência.

Iniciando o diálogo: como lidamos (pais e educadores) com conflitos?

A partir de quatro encontros quinzenais com os pais, professores e diretores, iniciaram-se os diálogos entre a comunidade escolar e os pais participantes. Após a apresentação da proposta ao coletivo, utilizamos uma dinâmica grupal⁴ visando compreender as relações sociais, as representações e os sentidos presentes que envolviam a relação escola-família (LANE, 1984; REBOREDO, 1995). O discurso dominante entre os participantes era de que a relação entre as famílias e os atores escolares estava permeada por conflitos, seja este entendido como cobrança dos pais em relação ao papel da escola e de seus profissionais na educação do filho, seja como cobrança da escola em relação à família, na participação da vida escolar do aluno, ou mesmo como falta de preparo dos profissionais da escola em equacionar situações envolvendo os alunos, as quais demandavam o envolvimento e a participação dos pais, como exemplo, a participação dos pais na vida escolar dos filhos.

⁴ A utilização de técnicas grupais como recursos educativos podem contribuir no processo de constituição dos indivíduos e proporcionar um diagnóstico qualificado das relações objetivas entre os envolvidos. Assim, utilizou-se a dinâmica “Construção Gráfica” por recuperar a dimensão afetiva (lúdica), operacional e educativa do trabalho grupal, bem como possibilitar a identificação de fatores que auxiliem ou dificultam as relações interpessoais. Nessa dinâmica foi solicitado aos participantes para que elaborassem um desenho que representasse a imagem que os grupos possuíam da relação existente entre a escola e a família. Após a elaboração do desenho, cada grupo apresentava e comentava seus desenhos proporcionando um debate acerca das principais questões que envolvia a participação dos pais na escola e a relação entre a escola e os pais.

Desta percepção sobre tal realidade, propomos um debate a partir da seguinte questão: *conflitos na escola são apenas confrontos diários ou são possibilidades de desenvolvimento?*

Freqüentemente, as pessoas procuram métodos e “receitas” prontas de como lidar com os conflitos, mas o que encontramos como respostas são apenas estratégias que não têm valor se não forem considerados os sentimentos envolvidos nisso que está enunciado como conflito. Para evitar o conflito, busca-se a ausência do conflito. Entretanto, o conflito é inerente à condição humana, constitutivo do ser, possibilitando-nos o reconhecimento do outro e a incorporação de limites e valores. Uma cultura que oculta ou “camufla” seus conflitos gera mais violência, impossibilitando a emergência de novos processos autônomos a partir das situações de dissenso, por exemplo. Essa ideologia consensual em torno da ausência de conflitos promove, direta ou indiretamente, as cores da intolerância sobre os acontecimentos cotidianos que destoam desse “modelo”, fomentando, portanto, a violência em suas mais diversificadas formas e graus.

Só é possível ver o conflito como pedagógico, como uma oportunidade para o aprendizado de uma disciplina autônoma, se conseguir “suportar” e lidar com os sentimentos decorrentes do conflito, mobilizando assim, a imaginação, a criatividade e a inteligência envolvidas no processo. Por exemplo, o professor em geral esforça-se para resolver rapidamente o conflito. O professor usa de sua autoridade para resolver problemas diários, posicionando-se como o responsável absoluto pela resolução do conflito e, desta forma, não possibilita espaço para que o aluno vivencie o sentimento despertado pelo conflito, o que muitas vezes, por si só já seria pedagógico.

Com os alunos “problemas”, lidamos; com os submissos, gostamos porque não nos dão trabalho. Costumamos lidar com os conflitos dizendo: “não reaja, não arranje confusão, deixa para lá!”. Educar para termos pessoas mais éticas não é evitar o conflito, mas sim desenvolver diariamente uma didática para enfrentá-lo, permitindo incluir na educação as dimensões do pensar, do refletir, do sentir e a possibilidade de criar espaços para dizer o que se sente.

O adulto precisa responsabilizar-se pela vida e desenvolvimento da criança, pois, de outro modo as crianças e os adolescentes estariam abandonados. A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a

vinda dos novos e jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (Arendt, 1992, p. 247).

Educar com autoridade implica transformar o existente. O educador (pais e professores) é o representante do mundo adulto e por isso não deve abrir mão da autoridade e da tradição, através de sua memória, sua trajetória de vida etc. A autoridade aqui é considerada responsável pela continuidade do mundo (e não responsável pela adaptação e normatividade social). A tradição diz respeito ao passado e deve permanecer como “exemplo” para a crítica e/ou transformação. Conforme Arendt, a criança é, enquanto causa da educação, “nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação” (Arendt, 1992, p. 235).

No próximo item, apresentam-se os aspectos teóricos discutidos em torno da noção de família, seu papel, aspectos históricos que envolvem sua definição e função, bem como, busca-se (des)naturalizar a famosa noção de família desestruturada, muitas vezes reproduzida de forma a-crítica nos contextos educacionais como forma de justificar os problemas de alunos e/ou seus fracassos escolares.

A Família ou as famílias? Aspectos históricos e conceituais

Nas últimas décadas, a organização familiar e a experiência da infância passaram por profundas transformações. A idéia básica de “família nuclear”, constituída por papéis e competências sociais bem definidos, onde a mãe cuida da casa e dos filhos, e o pai é o “chefe da família” não reflete mais a realidade de muitos lares brasileiros. Hoje, vive-se o alto índice de divórcios e separações; a redefinição dos papéis dos cônjuges, os novos arranjos familiares (como as famílias monoparentais ou reconstituídas); o alto número de mães adolescentes etc. E como ficarão as famílias e as crianças em meio a tantas mudanças?

Em primeiro lugar, é preciso esclarecer que, por mais que essas mudanças alterem o ambiente ou o arranjo familiar, a família continua sendo, para o bem e para ao mal, o cenário no qual se desenvolve boa parte de nossas vidas. A família continua sendo, com seus diferentes arranjos, valores, costumes e contextos socioeconômicos, o ponto de partida de formação dos sujeitos e dos grupos sociais,

refletindo e produzindo padrões culturais e econômicos, orientando a vida em sociedade e socializando seus membros.

Em segundo, a família deve sempre ser compreendida de acordo com seu contexto histórico e sua sociedade (cultura, economia, política). Assim, a família sempre se “apresenta de maneira heterogênea e mutável, refletindo e transmitindo as transformações sociais e atuando sobre elas” (Rosa, 2006), e nunca como um modelo único e cristalizado.

Em terceiro, as famílias possuem um “saber prático” que se manifesta na existência das diversas maneiras do “ser” e “fazer” das famílias. Tais práticas nem sempre coincidem com as dos educadores e com a “cultura escolar”. Isto nos obriga a diferenciarmos entre o que está comprovado, pelo “saber teórico”, e o que é opinião, incorporando, ou problematizando as diversas atuações que, se irrelevantes do ponto de vista da qualidade educacional, refletem diferentes modelos culturais de referência.

Infelizmente, até recentemente, os profissionais reproduziam o modelo da “família idealizada”, muito comum no mundo fantasiado das telenovelas, filmes e propagandas de televisão. A família ideal, caracterizada como espaço de harmonia, amor e felicidade, isto é, sem conflitos geracionais, tensões e problemas cotidianos. Essa noção idealizada e romântica que se consolidou nos últimos tempos, encontra-se em conflito com a realidade concreta da família de nossos dias. Tal padrão cultural de família acabou por condicionar a forma que percebemos os diferentes contextos familiares, muitas vezes de modo discriminatório e preconceituoso. Ao invés de identificar-se a “riqueza” de respostas possíveis que as famílias apresentam mediante as suas necessidades, acabou-se por focalizar naquilo que lhe falta. Desta forma, despreza-se o conhecimento sobre a família: quais são os padrões de conduta (papéis) dessa família (quem faz o quê, para quem e como); quais são seus códigos e regras? Em que contexto essa família se encontra inserida?

Existem diferentes arranjos familiares, porém há um modelo idealizado, que vemos desde criança nos livros escolares, nos filmes e propagandas da televisão: a chamada família nuclear, onde a divisão de papéis é bem definida, a mãe cuida da casa e dos filhos, e o pai é o chefe da família. É a tradicional família heterossexual, monogâmica e patriarcal. Esse modelo acaba servindo como sistema de controle, que gera classificações e preconceitos” (Rosa, 2006).

A chamada “psicologização” da vida cotidiana, que naturaliza os fenômenos sócio-históricos, criou no imaginário social a noção de “família desestruturada”, como aquela disfuncional e responsável pela desordem comportamental de suas crianças e adolescentes. Essa expressão, além do reducionismo que imprime à complexidade dos problemas, naturaliza um modelo de família que não considera a diversidade sócio-histórica de muitos arranjos familiares. Hoje, pode-se defini-la como propõe a Organização das Nações Unidas: “família é gente com quem se conta”, seja na rua, na comunidade, na escola, na igreja ou em casa. Tal definição valoriza mais a aliança, a relação significativa-simbólica entre os membros de um grupo do que os laços consangüíneos e legais da família dita “natural”. Afinal, como diz o antigo provérbio chinês: “não há família que possa ostentar o cartaz: “Aqui não temos problemas”.

Uma volta ao passado

A etimologia da palavra família permite-nos acompanhar as principais mudanças e evolução dessa idéia e/ou instituição. A palavra família vem do latim *familia*, que significa o conjunto das propriedades de alguém, incluindo escravos e parentes, que por sua vez, originou-se da palavra *famulus*, que significa escravo doméstico. Hoje em dia, essa palavra possui um sentido totalmente diferente e diverso, no uso coloquial e cotidiano. Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa, o termo representa um substantivo feminino, cujas principais conotações são: (1) “pessoas aparentadas, que vivem, em geral, na mesma casa, particularmente o pai, a mãe e os filhos”; (2) “pessoas unidas por laços de parentesco, pelo sangue ou por aliança” e (3) “ascendência, linhagem, estirpe”.

A formação da família patriarcal iniciou-se na Antiguidade Clássica greco-romana, cuja família era considerada como patrimônio do *pater familias*. A família era entendida “como aquela que escraviza” devido aos laços de obrigação e sujeição existentes entre os seus membros e o chefe da família (Almeida, 1987). A partir do cristianismo e da Idade Média, o casamento transformou as relações da família patriarcal. O casamento passou a configurar a família monogâmica.

Nas chamadas sociedades tradicionais ou pré-industriais, a criança não representava uma posição de destaque e afeição no meio familiar. Segundo o trabalho do historiador Philippe Ariés (1914-1984), a criança não ocupava o “espaço

social” que possui nos tempos de hoje, a saber, o espaço do afeto, do cuidado, do desenvolvimento biológico, cognitivo e social, cercado de brinquedos e de intencionalidade educativa. As crianças eram inseridas precocemente junto ao mundo adulto. Logo, desde muito cedo, se constituíam como pequenos adultos.

A duração da infância era reduzida ao seu período mais frágil, (...) A transmissão dos valores e dos conhecimentos e de modo mais geral, a socialização da criança, não eram, portanto, nem asseguradas nem controladas pela família. (...) A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las (Ariès, 2006: IX).

Após o período do Renascimento, a noção de infância adquiriu outro sentido, a criança passou a ocupar um lugar de destaque e atenção no meio familiar. A constituição dos Estados modernos e das sociedades industriais gerou um novo espaço à família e à criança, consolidando uma nova noção à infância e ao modelo familiar. Segundo Áries, “ a família começou então a se organizar em torno da criança e a lhe dar tal importância, que a criança saiu de seu antigo anonimato” (Ariès, 2006: XI). Assim, a família passou a ser a responsável principal no processo de socialização das crianças.

A “família nuclear”, do fim do século XVII, foi o ponto histórico a partir do qual se constituiu a representação de um ideal de família, com papéis sociais hierarquizados e bem definidos para o homem e para a mulher. Concomitantemente, a família passou a organizar-se em torno à criança. Assim, a família tornou-se o lugar de afeição, necessária entre os cônjuges e entre esses e seus filhos.

A família intimista, fechada para si, reduzida ao pai, mãe e alguns filhos que vivem sós, sem criados, agregados e parentes na casa, eis o modelo de modernidade no limiar do século XIX. (...) Essa família, é bom que se diga, continua patriarcal: a mulher “reina” no lar dentro do privado da casa, delibera sobre as questões imediatas dos filhos, mas é o pai quem comanda em última instância. Ou seja, no padrão ideal, ele deve comandar (Almeida, 1987, p. 61).

A criança foi gradativamente separada da vida pública do mundo adulto e mantida no mundo privado/familiar e, posteriormente, internalizada na escola.

Foi a partir da institucionalização da vida social na modernidade que a formação pessoal e social da criança passou a ser considerada como garantia de reprodução econômica e preservação da família, e, por conseguinte, de toda sociedade.

Paralelamente, o século XIX foi o século da construção teórica sobre a infância e sobre a família. A pedagogia, a medicina e a psicologia garantiriam a perpetuação da criança, enquanto objeto de atenção da família e do Estado. O reconhecimento da infância, enquanto fase especial gerou a construção de espaços físicos (berçários, creches, escolas infantis e regulares etc.) e a produção e o reconhecimento de bens materiais e simbólicos a ela referidos (livros, instrumentos, brinquedos etc.).

A organização familiar passou a ser um elemento fundamental na forma como ela produz o processo de socialização das crianças, transmitindo-lhes normas, valores e comportamentos de conduta, bem como, “orientando-os no sentido de tornarem-se sujeitos de direitos e direitos no universo doméstico e no domínio público” (Romanelli, 1995, p. 73).

As experiências familiares tornaram-se, para as crianças, o meio e o modo de apropriação das coisas que estão no mundo e fazem parte da cultura. Dessa forma, apresenta-se como instituição responsável pela socialização primária da criança, fazendo as primeiras mediações da criança com o mundo privado e doméstico, e com a esfera pública da sociedade. No entanto, a socialização não ocorre somente na família, pois ela também é realizada em conjunto com outras instituições, como a escola, a igreja, os meios de comunicação etc., constituindo-se como processo de socialização secundária. Assim, as funções da família são compartilhadas com outras instituições socializadoras, como as unidades educacionais (Miranda, 1997).

A família presente e a realidade

O grupo familiar, como sabemos, vem passando por profundas mudanças. Entendemos que, diante dessa realidade, a família e, por conseguinte, seus filhos, são os que mais sofrem os efeitos de tais mudanças, sendo que, em muitos casos, não sabem como lidar com as novas exigências sociais.

Culturalmente, as mudanças vividas no interior das famílias referem-se à alteração das relações de autoridade e poder no interior dessas unidades. A noção de família hierarquizada em torno do chefe de família, que detinha a autoridade, vem sendo substituída por vínculos de relativa igualdade entre pai, mãe e filhos, alterando as relações de poder e os vínculos afetivos. As “transformações registradas nas sociedades ocidentais tendem a fazer com que a experiência dos

adultos seja considerada, pela nova geração, inadequada para oferecer modelos” que os orientem às novas formas de sociabilidade (Romanelli, 1995, p. 73). O saber acumulado e as experiências de vida dos adultos são nulos frente às novas situações, que, muitas vezes não foram vivenciadas por eles. Atualmente, em tais sociedades, são os filhos que transmitem aos pais os novos saberes e modelos de condutas.

O declínio da autoridade do chefe de família ocorre, simultaneamente, quando os filhos assimilam a posição de “sujeito de direitos” em detrimento da condição de “sujeitos de deveres”. Tal efeito é decorrente das mudanças estruturais da sociedade, na qual o individualismo do mundo moderno prevalece sobre as demandas de caráter coletivo.

Em relação à organização familiar, nas últimas décadas, constataram-se mudanças no arranjo familiar dos lares brasileiros. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE-, o perfil da família tradicional diminuiu. Em 1987 a “família nuclear” tradicional, constituída por marido, esposa e filhos – biológicos ou adotivos – representava 71% do total dos arranjos familiares no Brasil. Já em 1995 representa 57,6% do total de família, diminuindo para 50%, em 2005. Ainda em relação à recente organização familiar, verificou-se que entre as famílias com filhos, 25% eram monoparentais, isto é, famílias compostas apenas por um dos pais, sendo que, 18,5% dessas eram compostas somente por mulheres com filhos ou “mães solteiras”.

De fato, tal diversidade da organização familiar atual não elimina o predomínio do modelo hegemônico da família nuclear. Entretanto, tais dados revelam um percentual significativo de crianças e adolescentes que vivem em arranjos familiares que não se enquadram mais no padrão “tradicional” da família brasileira. Isso implica em compreendermos que a capacidade da família exercer a função de socialização e proteção de suas crianças e adolescentes não decorre da diversidade de arranjos familiares, assim como, uma família tradicional poderá, por diversos motivos, deixar de exercer tais funções.

O reconhecimento sócio-histórico das diferentes famílias é fundamental para compreender suas particularidades e apoiá-las, auxiliando-as no processo de formação e educação dos filhos. A vivência familiar nunca é somente a reposição de formas de conduta ou de modelos já estabelecidos, nem a família é instituição dedicada a assegurar a continuidade inalterada do processo de reprodução social.

Ao contrário, a ação da família como grupo de convivência e/ou “família extensa” está marcada por uma dinâmica intensa, demandando de seus integrantes o constante exercício de repensar o presente e o futuro, levando-os a se reorganizarem continuamente, para criarem novas estratégias de sobrevivência (Romanelli, 1995, p.76). Isso implica reconhecer o aspecto positivo da família, por exemplo, sua competência para lidar com as adversidades da vida.

É preciso conceber a família de outro modo, a saber, como grupo de vivência, que se organiza em arranjos que vão além do grupo legal ou de parentesco. Nesse sentido, também é preciso construir um novo conceito de família, que admita tal diversidade, além de oferecer ações e atividades que a apoiem em suas tarefas de cuidar e educar. Um grupo familiar que possui orientação e apoio, bem como “acesso a serviços de qualidade nas áreas da saúde, da educação e da assistência social, também encontrará condições propícias para bem desempenhar as suas funções afetivas e socializadoras” (Brasil, 2006).

Nesse processo, a escola, os educadores e demais setores da comunidade e da sociedade em geral são os protagonistas centrais, principalmente as instituições com funções propriamente de socialização, tanto de crianças e adolescentes, quanto de orientação à família, no cuidado e apoio dos filhos.

Vivemos num mundo cada vez mais interligado, onde os acontecimentos isolados repercutem em demais espaços de nossa vida. Cada dia mais se ganha consciência de que os problemas individuais são, também, problemas coletivos e sociais. Assim, tornou-se necessário reconhecer que os efeitos que hoje às famílias e educadores enfrentam não possuem um determinante isolado, pois os determinantes são múltiplos e inter-relacionados e dependentes.

O trabalho com famílias deve considerar novas referências para a compreensão dos diferentes arranjos familiares. A presença e a ausência das funções básicas da família (prover a proteção e a socialização dos seus membros; constituírem-se como referências morais, afetivas e sociais) ocorrerem em diversos grupos de convivências, como na escola, no bairro, na cidade, na internet, inclusive, pela televisão etc. Se observarmos essas relações, perceberemos que a criança é constituída a partir de suas vivências, seja em parte da escola, da família e em relação a outros grupos de convivência, inseridos na sociedade e comunidade em que vivem.

Considerações Finais

A partir do exposto, apresentou-se um debate referente ao tema família, infância e escola pertinente aos processos educacionais que envolveram os atores educacionais de unidades escolares de um dado município. Essa experiência proporcionou, para além de um espaço de reflexão e formação, uma estratégia de recolocar a escola, seus grupos constituintes e seus agenciamentos em torno do desafio de repensar a relação entre a escola, a família e a comunidade, na busca de novas soluções e envolvimento dos responsáveis na labuta cotidiana de educar crianças e adolescentes. O envolvimento dos pais na educação dos filhos depende do reconhecimento que os agentes educacionais ofertam a essa participação, sem a qual, não há possibilidade de criar novas relações. Todavia, nem sempre os pais e os representantes institucionais reconhecem a participação como processo fundamental das atividades rotineiras da escola. Nesse contexto, os grandes desafios a serem enfrentados são as culturas da *não participação* e da *não abertura da escola* à sociedade e à cidadania. De uma forma geral, constatou-se que essas dimensões prejudicam a estruturação de qualquer iniciativa de participação, seja da comunidade, de pais e familiares, no planejamento e acompanhamento das ações da escola.

Para tanto, a noção de participação social e cidadã dos envolvidos acompanhou todo processo, assim como, o debate sobre o cuidado de si, enquanto uma ética do cuidado do outro. Um dos encaminhamentos dessa experiência foi a multiplicação do projeto, para outros grupos de pais e professores, mas desta vez realizado pelos próprios participantes. Isso implica reconhecer a aquisição e assimilação de novos conhecimentos, novos sentidos e significados que alteram qualitativamente a consciência as relações afetivas, enfim, o sentido de ser e estar no mundo de cada um em particular, o significado da escola e, por conseguinte, a qualidade das relações e atividades desenvolvidas no âmbito educacional.

Por fim, desejo que esse relato de experiência cumpra uma função: estimular pais e profissionais a pensarem e refletirem sobre as questões relacionais envolvendo a família, a escola e a criança, com o objetivo de que cada pessoa possa descobrir a subjetividade e singularidade do outro e a sua própria subjetividade, por meio do reconhecimento peculiar que o cuidado de si implica, isto é, entendido como atenção ética para com o outro.

Referências

- ALMEIDA, A. M. Notas Sobre a Família no Brasil. In: ALMEIDA, A. M.; CARNEIRO, M. J. e PAULA, S. G. (Orgs.). **Pensando a Família no Brasil: da Colônia à Modernidade**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: UFRRJ, 1987.
- ARENT, H. Crise na Educação. In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- BRASIL. SEDH – Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Ministério de Combate à Fome. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.cecif.org.br/word/pmcfc_11_12.pdf>. Acesso em dez 2007.
- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24 ago. 2009.
- COHEN, R.H.P. **A lógica do fracasso escolar. Psicanálise & Educação**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2006, 189 p.
- DEROUET, Jean-Louis. A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 21, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 12 jul. 2009.
- LANE, T.S. O processo grupal. In: LANE, T.M. , CODO, W. (orgs) **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- LABORATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL (LAPPLANE). **Relatório Técnico Avaliação da Política Educacional do Município de Cajamar**. Campinas: Unicamp, 2006. (mimeogr.).
- LAWSON, Michael A. School-Family Relations In Context Parent And Teacher Perceptions Of Parent Involvement, Communities In Schools Of Sacramento, **Inc. Urban Education**, Vol. 38 No. 1, January, 2003, p. 77-133.
- MIRANDA, M. G. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, S. T. M.; GODO, W. **Psicologia Social – o homem em movimento**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1997, p.125-135.

NÚCLEO DE ESTUDOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS (NEPP). **Relatório Participação nas escolas de Cajamar: desenvolvendo projetos**. Campinas: Unicamp, 2008. (mimeogr.).

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a Sociedade Civil - Temas éticos e políticos da gestão democrática**. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

PASSONE, E. F. **Políticas Sociais de Atendimento à Infância e Juventude: o caso da Fundação Abrinq**, 2007. 174p. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas, 2007.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 1990, 385p.

REBOREDO, Lucília A. **De Eu e Tu a Nós: o grupo em movimento como espaço de transformação das relações sociais**. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

ROMANELLI, G. **Papéis Familiares e Paternidade em Famílias de Camadas Médias**. In: XIX Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), 1995. Minas Gerais: Caxambu, 1995.

_____. **Autoridade e poder na família**. In: **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC –Editora PUC/SP. 1995a.

ROSA, Elizabete Terezinha Silva. **A centralidade da família na política de assistência social**. In: I Congresso Internacional de Pedagogia Social, 1, 2006. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000>. Acesso em 20 set. 2008.