

**FACULDADES INTEGRADAS
“ANTÔNIO EUFRÁSIO DE TOLEDO”**

FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL DE PRESIDENTE PRUDENTE

A INTERAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA: POSSIBILIDADES E LIMITES

Edilene Alves Costa
Elizabeth Maiorano de Paiva
Hellen Thaiane Romeiro Leite
Luciana Paula da Silva

**FACULDADES INTEGRADAS
“ANTÔNIO EUFRÁSIO DE TOLEDO”**

FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL DE PRESIDENTE PRUDENTE

A INTERAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA: POSSIBILIDADES E LIMITES

Edilene Alves Costa
Elizabeth Maiorano de Paiva
Hellen Thaiane Romeiro Leite
Luciana Paula da Silva

Monografia apresentada como requisito parcial de Conclusão de Curso para obtenção do Grau de Bacharel em Serviço Social, sob orientação da Prof. Valderes Maria Romera Bonadio.

A INTERAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA: POSSIBILIDADES E LIMITES

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado
como requisito parcial para obtenção de
Bacharel em Serviço Social.

Valderes Maria Romera Bonadio

Irani Moreira Rezende

Ricardo Pires de Paula

Dedicamos a presente pesquisa aos nossos pais, pela dedicação e pelo incentivo e à Valderes, que nos orientou durante todo o trabalho e de quem procuramos incorporar diariamente a seriedade no trato das questões intelectuais e a delicadeza nas relações pessoais.

Talvez não esteja nos hábitos das pessoas participarem. É mais prático receber as coisas dos outros, mesmo porque é um projeto milenar viver à custa dos outros.

Pedro Demo.

AGRADECIMENTOS

Tornou-se lugar comum afirmar as dificuldades do processo de elaboração do trabalho de conclusão de curso. O grau de renúncia e dedicação, dentre outros, sempre são lembrados. Nessa realidade, a presença de familiares, amigos, e interlocutores tornam-se um fator decisivo. Por isso, os agradecimentos são tão longos.

Não podemos deixar de agradecer às nossas famílias que agüentaram todo o estresse e um apenas aparente abandono. Como agradecer a renúncia, como compensar a ausência?

Aos namorados e esposo, que mais que companheiros sempre foram um porto seguro nos momentos de crise.

Aos amigos, pelo constante apoio e pela sensibilidade nos momentos difíceis, além do empenho em nos levar para as baladas.

À Valderes, nossa orientadora, pela amizade, consideração, tempo gasto, leituras e releituras, confiança em nosso trabalho e tantas outras coisas.

Quanto aos professores de nossa graduação, seria impossível agradecer a todos nominalmente. Cada um teve, ao seu modo, uma participação especial em nossa formação ao contribuir com seus conhecimentos.

Aos supervisores de estágio, pela compreensão e apoio nas ausências.

A todas as pessoas que generosamente nos auxiliaram na execução das pesquisas, às bibliotecárias do acervo, todas de uma gentileza e competência profissional, às famílias e às escolas (orientadores pedagógicos e professores) que nos permitiram entrar em seu universo e decodificar as relações existentes.

RESUMO

O presente trabalho teve como objeto de estudo a relação participativa entre Escola e Família, com o fim de fundamentar o papel das duas instituições e a história de sua relação para compreender a situação atual que as envolve, bem como pesquisar o nível de participação dos pais na vida escolar dos filhos em uma instituição de ensino de caráter público, reconhecendo as aspirações e anseios presentes nestas famílias. Trabalhou-se com a hipótese de que os pais pouco se interessam pela vida escolar de seus filhos, por acreditarem que a Escola deve incumbir-se de tal tarefa, pouco participando do processo educativo, ao passo que a própria Escola não lhes permite participar em sentido pleno.

O embasamento teórico parte do pressuposto da evolução das duas instituições que, inseridas em contextos histórico-sociais, sempre sofreram influência do meio e foram sendo moldadas de acordo com as características da época até o momento presente. O último século, mais precisamente, as últimas décadas desencadearam uma série de mudanças, numa proporção tão elevada que impulsionaram a Escola a buscar compreender e conhecer as famílias com as quais trabalham na formação das novas gerações.

Com o resultado da pesquisa, compreendemos que as famílias não participam ativamente por não terem interiorizado a concepção do que seja participar efetivamente. Por isso, participam ao seu modo. E a escola não favorece o progresso de práticas educativas que propiciem a continuidade do processo de socialização pela família.

Palavras-chave: Família. Escola. Participação.

ABSTRACT

This work's subject is the participative relation between School and Family, and it aims to understand the actual facts that surround them, which are related to the parents' participation in the scholar life of their children inside a Public Education Institution, as well as to know the aspirations and longings of these families. As for the School one has worked with the hypothesis that the parents have little interest for their children's scholar life, because they believe that the School itself must handle this matter, and also they rarely take part in the educational process, because the School do not let them participate in a broader sense. This work's theoretical foundation assumes that both institutions evolve and, when observed in historical and social backgrounds, they have always been influenced by the ambient and shaped according to the epoch's characteristics. The last century, most precisely the last decades, have unleashed a series of changes with substantial implication that pushed the School to understand and know the families with which they worked while forming new generations. As a result of the research, one has understood that the families do not participate actively, for they have not interiorized the conception of effective participation. That is why they take part in it in their own way. Also the School do not favor the progress of educational practices that helps the families carry on the socializing process of the School.

Keywords: Family; School; participation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
METODOLOGIA	10
1 EDUCAÇÃO MODERNA	11
1.1 Educação Brasileira: Aportes históricos.....	13
2 CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO NA SOCIEDADE MODERNA FRENTE AOS IMPASSES DA EDUCAÇÃO	26
2.1 Formação da Cidadania no Brasil	32
2.1.2 Direitos fundamentais e Cidadania	34
2.2 Escola: Instituição de formação da Cidadania	37
2.2.1 De que forma pode-se exercer a participação?	40
3 FAMÍLIA: UMA TRAJETÓRIA HISTÓRICA	44
3.1 Família: primeiro espaço de socialização.....	45
3.2 Modelos de estrutura da família	46
3.2.1 Família Aristocrática Européia	47
3.2.2 Família Camponesa	48
3.2.3 Família Trabalhadora	49
3.2.4 A família burguesa (nuclear)	50
3.3.3 Família Brasileira	52
3.3.3.1 Família Contemporânea: novos arranjos, novos papéis, novo cenário.....	52
4 A REPRESENTAÇÃO DA FAMÍLIA E EDUCADORES DA RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70

INTRODUÇÃO

A pesquisa enfocou a questão da participação das famílias na escola, estabelecendo como parâmetro a interação das duas instituições, escola e família, interação essa que pode constituir um alicerce de conquista do sucesso escolar.

Dessa forma, buscou-se compreender o real significado de participação, com o propósito de sistematizar, de forma preliminar, algumas idéias em torno do assunto. Trabalhou-se com famílias que possuem crianças no ensino regular – fundamental e participam ativamente no processo de ensino-aprendizagem, desvelando os mitos e os preconceitos existentes na relação da escola e família.

Como ponto de partida, reconheceu-se qual o referencial de “família” que orienta a sociedade. Antes de julgar ou desejar encaixar as pessoas em modelos preestabelecidos, é necessário ter-se clareza dos próprios conceitos e preconceitos em relação à questão participativa desses membros.

Nessa perspectiva, buscou-se construir uma análise crítica a respeito do envolvimento de ambas as instituições e viu-se necessário caminhar sobre a trajetória histórica da educação e seus desdobramentos enquanto formadora de cidadãos, assim como pensar a família contemporânea nesse contexto social.

O primeiro capítulo deste trabalho compõe-se de um estudo voltado a conhecer o contexto histórico em que a educação se instituiu na formação da sociedade moderna, especialmente no Brasil. A educação iniciou-se com a funcionalidade de manter privilégios de classes em uma sociedade hierárquica e utilizou-se de mecanismos morais e culturais eficazes para ministrar instituição e conformar a sociedade.

O segundo capítulo refere-se à educação enquanto espaço privilegiado e de estruturação da cidadania, de sujeitos sociais dinâmicos e ativos no processo participativo e democrático.

Já o terceiro capítulo, “Família: uma trajetória histórica”, apresenta um breve panorama histórico e social, discute brevemente modelos estruturais de “família pensada” e “família vivida” que servirão de base a alguns pressupostos imprescindíveis à pesquisa.

No quarto capítulo, buscou-se fazer um estudo empírico com a necessidade de conhecer com mais profundidade a relação escola e família, bem

como as dificuldades para estabelecer uma relação horizontal entre esses membros.

É com esse intuito de construção de mecanismos de participação da família no ambiente escolar que vamos desenvolver ao longo do trabalho uma reflexão da relação família e escola.

METODOLOGIA

O trabalho de conclusão do curso foi elaborado por um grupo de alunas do 4º ano de Serviço Social, na perspectiva de conhecer as oportunidades que a escola oferece às famílias.

O percurso metodológico iniciou-se com as leituras de produção literária referentes ao tema, possibilitando maior entendimento do assunto.

Para a realização desse trabalho, utilizou-se pesquisa de campo, com técnica de coleta de dados e instrumentais como roteiro e questionários, com perguntas abertas e fechadas e pesquisas bibliográficas visando a melhor compreensão e apreensão do objeto de pesquisa.

Dentro de um universo de 27 Unidades Escolares do município de Presidente Prudente, partiu-se inicialmente com três Unidades, sendo estas denominadas escolas nº1, escola nº 2, escola nº 3.

Dessas Unidades Escolares, escolheu-se a 4ª série do Ensino Fundamental como série base da pesquisa, uma vez que consiste uma etapa mais avançada, considerando o tempo do aluno na escola e, conseqüentemente, um contato maior das famílias com estas Unidades. Nestas três, foram selecionados três orientadores pedagógicos, três professores e seis famílias, entretanto uma escola não participou integralmente da pesquisa por inviabilidade de horários, ficando o campo de pesquisa limitado às outras duas escolas.

Inicialmente, aplicou-se a entrevista aos orientadores pedagógicos selecionados, os quais mediarão o contato com os professores nas unidades escolares.

Diante do acesso limitado às famílias em sua residência ou até mesmo nas unidades escolares, criou-se como alternativa coletar os dados no campo de estágio de uma das integrantes do grupo, onde a família participa de um projeto da Secretaria Municipal de Educação – Centro de Avaliação e Acompanhamento. Assim, enquanto as famílias aguardavam o atendimento das crianças, o grupo realizou entrevistas e questionários para obter dados qualitativos e quantitativos.

1 EDUCAÇÃO MODERNA

A escola, através da história, constitui instrumento de controle social, de manutenção do tipo e qualidade de sociedade predominantemente aceita. Daí dizer-se que plasma o caráter nacional, que difunde uma cultura geral, que não é geral, mas forma específica da cultura dominante no país, além de treinar os educandos para certos tipos de ocupação, o que faz, entretanto, dentro do espírito e das peculiaridades da sociedade.

Quando a sociedade está formada e tem apreciável estabilidade, esses objetivos particulares de educação não parecem impostos, mas algo de pacífico e aceito, representando a educação existente e não um tipo existente entre outros. É, para a sociedade que os adotou, a própria educação do homem.

Ao surgirem idéias de transformações do contexto social, as mesmas revelam estados de mudança na sociedade e a inadequação do sistema escolar às novas condições já existentes ou em estado de emergência. Seja na organização escolar, seja no conteúdo da educação, ou seja, na expansão das oportunidades escolares, qualquer modificação só poderá ser para atender às necessidades novas, que determinarão porque e como estas devem ser feitas. Ainda quando se pensa estar apenas expandindo o que já existe, essa expansão traz como conseqüência alterações da qualidade e do conteúdo da educação. Em educação, a quantidade importa sempre em qualidade.

Se a educação existente, apropriada a uma fase anterior de organização da sociedade, expandir-se sem simultaneamente modificar-se para atender à fase de mudança social em curso, a expansão irá constituir fator de desajustamento e agravar as condições de inadequação do sistema escolar.

Dada a alta correlação entre a organização da sociedade e a organização e distribuição da educação, a pura e simples expansão da educação, sem a necessária modificação para adaptar-se às novas condições sociais, constitui sua descaracterização como instrumento de controle e desenvolvimento adequado da própria sociedade.

É claro que nos referimos à educação formal, que se processa intencionalmente na sociedade. Historicamente, este tipo de educação sempre foi distribuído apenas aos indivíduos reputados e dentro das necessidades da

sociedade como se acha constituída. Sempre uma educação de poucos, pois há um limite em necessidades deste tipo.

Só recentemente, nas sociedades chamadas modernas ou desenvolvidas, é que a educação formal chega a se universalizar, passando a ser distribuída a todos, em virtude da generalização de condições de organização da sociedade e aceitação por esta da educação de todos.

No passado, entretanto, toda a educação formal foi em rigor vocacional e visou a treinar certos indivíduos para certas posições e ocupações na sociedade. Além desse treino em habilidades e capacitações, está claro que a educação formal buscava criar um espírito de devotamento à própria sociedade, com o que se diria que ela também formava o caráter social aprovado ou aceito pela sociedade e, deste modo, ministraria o que se poderia chamar de educação geral.

Educação geral corresponderia àquele conjunto de atitudes e hábitos pelos quais a respectiva sociedade caracterizaria o homem *educado* ou de *boa educação*. Mas tudo isto se fazia dentro do processo de treinamento do indivíduo para certas ocupações que requeriam treino formal e se destinavam a determinados grupos ou classes da sociedade.

Considerando que a sociedade moderna em relação ao passado se particulariza nas sociedades desiguais, compreende-se que a diferença na educação é dada pela má distribuição de riqueza. Como acontece em outros tantos setores da oferta de serviços e benefícios sociais, quando as oportunidades de chegarem à escola, de permanecer nela o tempo devido e de obter, do que ali se troca, todos os bens da educação, estão desigualmente distribuídos, isto se deve a problemas como os seguintes, citados por Brandão et alii (1984, p.33):

- 1) as disponibilidades econômicas do país ou de algumas regiões não permitem investimentos suficientes para que todos recebam toda a educação devida, por enquanto;
- 2) outros problemas que não os “ de educação” impedem ou dificultam a presença regular de crianças pobres ou de meio rural na escola;
- 3) famílias com história crônica de baixo índice de escolaridade, dificuldade de trabalho e, conseqüentemente, de carência de nutricional, de saúde e de

estabilidade econômica, não possuem um interesse persistente pela educação de seus filhos.

Ainda, Brandão (1984, p. 33) indaga sobre como e o que explica tais questões. Quais mecanismos que geram a sua desbragada reprodução e provocam que a educação escolar resista a ser, até hoje, como há cerca de 60 anos sonharam os militantes da educação pública, laica e democrática, que ela poderia ser?

No interior de uma sociedade que divide o trabalho e o poder, fazendo de tal divisão a condição de sua ordem e a base de tantas outras divisões, ao lado de outros processos e práticas sociais, são reproduzidos o controle e a manipulação da própria desigualdade.

A educação ajuda a traçar destinos desiguais, mas é importante que uma retórica oficialmente social e educativa proclame que, pelo menos nos seus primeiros níveis, a educação é um direito estendido do mesmo modo a todos. É importante que seja consagrada a idéia de que não apenas todas as crianças e adolescentes devem ser educados qualitativamente da mesma maneira, como também, através da educação, os “menos favorecidos” economicamente devem conquistar condições de acesso ao trabalho e à vida social que fora da escola a sociedade oferece com sobras a uns e com extrema avareza a outros.

Brandão, (1984, p. 35) diz que:

Uma desigualdade persistente de oferta dos bens da escola não parecem ser privilégios de nações como as da América Latina. Países centrais da ordem capitalista, e, portanto, muito mais ricos e desenvolvidos, não deixam de manter na educação a mesma hierarquia de direitos e deveres que regem outros domínios da vida e do trabalho, embora tenham conseguido corrigir há muito tempo os índices extremos que persistem entre nós.

Algumas pesquisas recentes têm mostrado que países como a França e os Estados Unidos tiveram grande influência na educação brasileira – para filhos de camponeses e operários a trajetória escolar é mais curta e mais pobre do que para filhos de professores e industriais.

1.1 Educação Brasileira: aportes históricos

A educação para o desenvolvimento, numa realidade complexa como é a brasileira, teoricamente não é um conceito fácil de construir, já que se trata de pensar a educação no contexto profundamente marcado por desníveis sociais. E desde então, a necessidade de manter esses desníveis teve na educação escolar o instrumento de reforço das desigualdades.

Nesse sentido, a função da escola é a de ajudar a manter privilégios de classes, apresentando-se ela mesma como uma forma de privilégio quando utiliza de mecanismos de seleção escolar e de um conteúdo cultural que não foi capaz de propiciar às diversas camadas sociais sequer uma preparação eficaz para o trabalho, atingindo apenas uma minoria que nela procurava uma forma de conquistar ou manter “status”.

Romanelli (1985, p. 23) ressalta que “Pensar a educação num contexto é pensar nesse contexto mesmo: a ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que se está imerso”.

O Brasil, antes de ser uma República, era um Império governado por um imperador que teve o poder absoluto durante 49 anos.

Segundo Carvalho apud Oliveira (2004, p. 945-958), “no Brasil imperial a educação era a marca distintiva da elite política. Havia um verdadeiro abismo entre essa elite e o grosso da população em termos educacionais”.

Nesse período, iniciou-se um processo de transferência de poder para o mesmo grupo de beneficiários, com acréscimo dos “Letrados” aos cargos administrativos e políticos para o preenchimento do quadro funcional do Estado. Promoveu-se uma das primeiras políticas de descentralização administrativa, conferindo-se às Províncias o direito de legislar sobre a instrução pública e de promover estabelecimentos próprios, ou seja, foram delegadas as incumbências de regulamentar e promover a educação primária e média em suas próprias jurisdições (1985), excluindo os desníveis superiores, o que vai possibilitar uma dualidade de sistemas, com a super posição de poderes (provincial e central) relativamente ao ensino primário e secundário.

A escola passou a desempenhar o papel de fornecedora do pessoal qualificado para essas funções. A maioria dos colégios estava em mãos de particulares e este fato acentuava ainda mais o caráter classista e acadêmico do ensino, visto que apenas as famílias de altas posses poderiam pagar pela

educação de seus filhos. Tal situação constituiu-se um elemento poderoso de unificação ideológica da Política Imperial.

A carência de recursos e a falta de interesse das elites regionais impediram a organização de uma rede eficiente de escolas. No balanço final, o ensino secundário fora assumido, em geral, pela iniciativa particular, especialmente pela Igreja. E o ensino primário, novamente, ficou abandonado.

Na transição republicana, com adesão de parte da elite intelectual às idéias do liberalismo burguês, é atribuída à educação a tarefa heróica de promover a construção da sociedade.

A educação pelo voto e pela escola foi instituída pelos republicanos como a grande arma da transformação evolutiva da sociedade brasileira, e assim oferecida em caução do progresso prometido pelo regime republicano: a prática do voto pelos alfabetizados e comunidade, a freqüência à escola que formaria os homens progressistas adequados aos tempos modernos, a transformação do súdito em cidadão ativo.

Segundo Carvalho (1989 p. 23-38 apud Hilsdorf, 2003, p.60) “no imaginário republicano a escola é emblema da instauração da nova ordem”, ela remete para o projeto dos cafeicultores paulistas de criação de uma sociedade branca, imigrante, estratificada em camadas, com direitos e deveres diferenciados segundo sua posição no mundo do trabalho, e mostra que seu “afã pedagógico” é uma alegoria da opinião emigrante, pois trata-se de ter (transplantada) uma outra população – a imigrante – no lugar da escrava e, homologamente, criar (transplantada) uma nova escola/ sociedade – a republicana – no lugar da monárquica.

Foi somente à medida que a retórica liberal passou a corresponder ao interesse das novas camadas sociais emergentes com o início da industrialização, a maciça imigração européia e o surgimento de novas oportunidades de trabalho na cidade, é que começou a processar-se, em algumas regiões do país, uma real expansão do ensino.

Assim, por conta das teses liberais e democráticas moderadas, não abolicionistas, dominantes entre os republicanos desde 1870, colocando a educação como fator de resolução de problemas sociais, e porque havia a necessidade objetiva de imigrar e disciplinar, sobretudo a população imigrante para o trabalho na grande lavoura cafeeira, projetar e realizar a educação

escolarizada torna-se tarefa republicana por excelência, como na fase da instituição do regime.

As forças políticas sejam as liberais, conservadoras ou democráticas, movimentaram-se para controlar as instituições educativas e seus agentes e impor-lhes de modo definitivo a forma escolar como a mais adequada e eficaz para ministrar instituição e conformar a sociedade.

Associado aos movimentos civis e lutas pela democratização do ensino brasileiro o nome educação popular é destacado por Beisiegel (1974, p.34-58) quando ele discute as relações entre o Estado, a sociedade civil e educação das classes populares no país. As escolas públicas, estendidas por governo de estados e municípios a populações rurais e urbanas do país, durante muitos anos afastados do ensino escolar, é um dos resultados dessa primeira mobilização nacional pela educação universal.

Nessa linha, Jorge Nagle, na sua tese de (1996 apud Hilsdorf,2003,p.61), viu as décadas entre 1870 a 1920 como tomadas por um “fervor ideológico” e um “entusiasmo pela educação” muito característicos, no sentido de ter-se configurado na sociedade brasileira um clima, um ambiente social e cultural, no qual proliferavam não só debates e polêmicas que discutiam a educação, como também iniciativas e realizações no campo escolar em todos campos ideológicos.

Nesse sentido a proposta republicana partilhava, com forças políticas, certas tendências, na medida em que a escola era pensada como parte da totalidade, de um projeto político que se antecipa às reivindicações.

A questão da escolarização permaneceu como um fator de extrema importância para as oligarquias que estiveram no poder durante a Primeira República, e ao mesmo tempo ela foi determinante para os trabalhadores em termos de reivindicações de direitos sociais que não constavam na agenda republicana.

A presença de ideais socialistas é percebida, desde os meados do século XIX, como parte do ideário de alguns intelectuais brasileiros envolvidos com a Revolução Praieira (1848-50), em Pernambuco, que reivindicava a melhor distribuição de terras e nacionalização do comércio. Influenciados pelos movimentos utópicos e românticos europeus (1848), começaram a denunciar a miséria existente entre a classe trabalhadora, a lutar pela satisfação de suas necessidades, pela igualdade e justiça social.

No período da Primeira República, pode-se falar em movimento socialista, com o processo de articulação com os trabalhadores no Brasil. No campo da educação, os socialistas aproximaram-se da elite dominante de duas maneiras; segundo Ghiraldelli (1987, apud Hilsdorf, 2003, p. 72) de um lado, incorporando no seu discurso a defesa que estes faziam da educação popular pela expansão da escola elementar pública, estatal, laica, gratuita e obrigatória e a criação de escolas operárias noturnas e profissionalizantes e de bibliotecas públicas, para as quais solicitaram incessantemente o uso de verbas e recursos públicos; de outro, definindo uma pedagogia socialista nacional, cujos principais eixos articuladores também eram aqueles da proposta moderna oficial: ensino laico, científico, intuitivo, disciplinar, aberto as meninas, mas sem co-educação¹.

O diferencial socialista estava nos seus objetivos: com suas iniciativas, tinha em vista possibilitar a educação politizante do trabalhador em todos os espaços, segundo a visão do professor como um trabalhador, como educador de *per si*.

Já os libertários, ativos reivindicadores das necessidades dos trabalhadores, se posicionam contra qualquer tipo de instituição, seja o Estado, a Igreja, o Exército, a família e a propriedade privada. Organizam escolas leigas, privadas e livres, com uma linha pedagógica muito clara na qual as crianças deveriam receber uma educação integral com os princípios básicos de liberdade e solidariedade entre os membros; apresenta duas características, de um lado, que parte das tradicionais diretrizes do anarquismo internacional (italiano, para os anarquistas, e francês, para os anarco-sindicalistas), e por outro lado, não lutavam pelo ensino público e gratuito oferecido pelo Estado liberal republicano, isso porque a escola liberal republicana era vista com a funcionalidade de modelagem, de construção e mantenedora da ordem social hierárquica e dual.

Esse fato trouxe várias conseqüências no plano da educação escolar. Os republicanos enfrentaram a oposição dos libertários de forma repressiva e ostensiva, ao tomar a medida de fechamento das escolas libertárias ao fim da década de 1910. Uma segunda medida fora oferecer oportunidades de ensino profissional técnico público e gratuito para os trabalhadores. Enquanto os libertários e socialistas fundavam universidades populares, que funcionavam

¹ Educação em comum. Educação conjunta de indivíduos de ambos os sexos.

como centros de cultura operária, os governos republicanos criavam uma rede de escolas técnicas.

Para Nagle, (1974) apud Hilsdorf (2003, p. 80),

[...] o que aconteceu na década de 20 foi um desvio no movimento do entusiasmo 'entusiasmo pela educação' que caracterizava, até então, a ação republicana de ampliação do acesso à escola elementar: isso significa que tornar acessível –democratizar – a alfabetização para todos era uma posição política que foi despolitizada na década de 20, quando os novos profissionais da educação passaram a se guiar por critérios técnicos para tratar a questão da educação popular.

Pode-se dizer, segundo Azevedo (1930, p. 642 apud Hilsdorf 2003, p. 79), que a educação escolar da Primeira República foi um imenso platô de “estabilidade e rotina”, dizendo, de um lado, que a escola esteve à margem das preocupações dominantes entre os políticos; de outro, que as transformações no sentido da modernização da escola brasileira somente aconteceram ao longo da década de 20, quando outros educadores republicanos foram introduzindo a pedagogia da Escola Nova no país por meio de reformas realizadas nos sistemas estaduais de ensino. Esse processo social culminou no aproveitamento de suas idéias pela Revolução de 30, a grande revolução burguesa que, essa sim, estendeu a todos os direitos liberais que a Primeira República não conseguira concretizar, inclusive o direito à educação.

Na IX Conferência Brasileira de Educação, em 1945, aprovou o documento *Carta da Educação Brasileira Democrática*, que apresentava o programa de política educacional da elite brasileira dominante para o novo contexto associando intrinsecamente a possibilidade de restauração da democracia no país à educação escolarizada, mediante as estratégias de universalização da escola elementar gratuita, laica e manutenção do ensino secundário propedêutico e profissional, sem o dualismo estrutural da escola gratuita, que separava a escola das elites da escola dos trabalhadores.

Em 1948, foi elaborado um anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de orientação liberal e descentralizadora, que fora apresentado à Câmara dos Deputados para discussão; esse texto sofreu grande oposição daqueles que defendiam a centralização, isto é, o controle da educação pelo governo da União tanto em termos de idéias quanto de organização.

Segundo a oposição ao projeto, este fora engavetado e a questão da LDB somente foi agitada nos meados da década seguinte, quando um deputado da UDN, Carlos Lacerda, apresentou por três vezes, em 1955, 1958 e 1959, substitutivos de orientação privatista: defendendo o pressuposto da primazia do direito da família – e não do Estado, como diziam os liberais “ de educar seus filhos; e, colocando o financiamento das escolas privadas pelo poder público, para que se tornassem gratuitas as famílias” (HILSDORF, 2003, p.110), o que favorecia a disputa entre o ensino público e privado. O projeto de Lacerda provocou reação imediata de educadores e intelectuais que, superando suas divergências internas, desfecharam uma verdadeira “Campanha de Defesa da Escola Pública” cujo espírito pode ser sintetizado na palavra de ordem lançada pela UNE, na época: “Mais verbas públicas para a educação pública” (HILSDORF, 2003, p.110). Segundo Hilsdorf (2003, p.110), esse movimento foi liderado pelos educadores da “geração dos pioneiros” e outros intelectuais, professores, estudantes e lideranças sindicais da época, tendo como centro irradiador a Universidade de São Paulo - USP.

O substitutivo Lacerda foi aprovado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20/12/1961), nos termos propostos de apoio à iniciativa privada, sem alterar a organização existente.

Os deputados apresentavam projetos de criação de escolas nas épocas que precediam as eleições, ou seja, esses deputados agiam ampliando a oferta de vagas, por razões estranhas à educação: a abertura de escola garantiria votos. Porém, com essa atitude de levar em consideração o eleitorado, eles se mostravam atentos às novas exigências da moderna sociedade urbana e letrada, ainda que pouco industrializada, pois as populações já mantinham interesse nessas escolas públicas e gratuitas para ingressar nas carreiras do funcionalismo público, do magistério da administração privada e obter ascensão social. Assim, os políticos atuavam como agentes de processo de democratização.

Já no período conhecido como Nacional – Desenvolvimentista, com base na industrialização, os programas desenvolvidos na área da educação envolviam, em primeiro lugar, os aspectos quantitativos do sistema escolar, buscando obter mais rentabilidade com maior economia de recursos; e, em segundo lugar, os aspectos qualitativos, promovendo treinamento pessoal, uso de aparelhagem e reorganização curricular para formar pessoal para as empresas em expansão.

Conforme Hilsdorf (2003, p. 124) o apoio veio por meio de acordos assinados entre o Ministério da Educação e Cultura e a agência norte americana *Agency For International Development (USAID)*. “No governo militar foram assinados 12 acordos MEC-USAID, com a finalidade de diagnosticar e solucionar problemas da educação brasileira na linha do desenvolvimento internacional baseado no “capital humano”. Os assessores da USAID agiam segundo a mentalidade empresarial, que, combinada às medidas de exceção da área militar, deram as marcas da política educacional do período: desenvolvimentismo, produtividade, eficiência, controle e repressão.

E em consequência dessas marcas, os acordos MEC-USAID foram tomados como diretrizes das reformas educacionais promovidas no período pós-ditadura. Para o governo desse período, apesar de ser o primeiro a formular um planejamento global no qual a educação era referida como uma das metas, não se registrou nenhuma medida concreta de ação ou proposta de reforma.

Somente no governo democrático, a partir dos anos 80, identificam-se medidas propostas que procuravam eliminar ou amenizar a influências ora dos fatores extra-escolares, ora dos intra-escolares. O oferecimento de merenda escolar, de transporte subsidiado, de livros didáticos e da escola de tempo integral foi organizado na tentativa de controlar a influência das carências materiais dos alunos.

Outra linha de atuação considerou o problema das diferenças socioculturais dos alunos e o choque cultural sofrido pelas camadas populares que chegavam a uma escola pensada para as camadas média, provocando a repetência e a evasão delas. Nos anos 80, uma das soluções levantadas foi a criação do ciclo básico de dois anos no ensino de 1º Grau, quando o governo estadual de São Paulo (PMDB), ao postergar a avaliação do processo de alfabetização, em termos de reprodução/ aprovação da 1ª para a 2ª série do ensino do 1º Grau, conseguiu manter os alunos por mais um ano na escola. Outra solução foi encaminhada pelo governo municipal (PT) da capital paulista, que optou por procurar transformar, mediante círculos de discussão, a atitude dos professores sobre seus próprios valores e concepções do papel social da escola, na expectativa de conscientizá-los do que significa trabalhar com uma escola de massas e com outros padrões socioculturais.

Hilsdorf afirma que, no entanto, as propostas do governo democrático não foram inteiramente perdidas: para Saviani (1974, p. 34), a década de 80, em particular, merece ser vista sob o prisma dos ganhos em relação aos aspectos da organização e mobilização dos educadores (com a fundação de associações e sindicatos), da política educacional de interesse popular (desencadeadas no âmbito dos poderes locais democráticos) e do desenvolvimento da consciência dos professores (que abandonaram posturas de apatia ou ingenuidade identificadas nos anos de repressão).

A partir da luta pela escola pública e das primeiras iniciativas de combate ao analfabetismo, muitas conquistas foram obtidas. Mas o ideal de uma educação popular liberal foi um projeto nunca plenamente realizado no Brasil. Pois até hoje há um grande índice de analfabetismo, sobretudo nas áreas rurais e nas regiões menos atingidas por surtos da industrialização. Mesmo em graus elementares, a escola pública é deficiente e deixa à margem de uma educação escolar adequada, um número muito grande e persistente de crianças e adolescentes pobres. Finalmente, todo o processo de modernização do sistema escolar não resultou até agora em uma oferta de educação compatível com as necessidades de instruções, formação, instrumentalização e capacitação das pessoas do povo.

Sabe-se que os aumentos nos níveis de alfabetização e nas matrículas na escola primária podem ser decisivamente associados a aumentos mais rápidos na renda *per capita* e à maior igualdade econômica (UNICEF, 1994, p.42).

A educação está declarada na nossa Constituição, nos artigos 205 e 206 como direito de todos, com acesso em igualdade de condições. Embora seja garantido por lei nos artigos referidos da Constituição, ainda fala-se em analfabetismo. “Ele é produzido socialmente, historicamente. É uma fonte de exclusão social. Como tal é um problema eminentemente político”. (FERRARI, 1991, p. 66).

Além de uma boa parte da população ser analfabeta, a maioria é subscolarizada. Sendo a escolarização um valor universal é lícito supor que só não vão a escola aqueles que por algum motivo não conseguem a ela ter acesso, embora a qualidade da escola pública atual certamente contribuirá com os demais motivos (OLIVEIRA, 1998, p. 63)

A Constituição de 1988 insere novas preocupações no debate: a gestão democrática do ensino público e a garantia de padrão de qualidade. O nível

formal não opõe qualidade a quantidade, muitas vezes, equivocadamente dicotomizadas na educação brasileira. “A qualidade implica na habilidade de manejo e produção do conhecimento e na condição do sujeito se fazer e fazer história, porque fazes do mesmo todo” (DEMO, 1995, p. 86).

Segundo Oliveira (1998, p. 73), “a qualidade do ensino tem sido obstada, tanto pela oferta de ensino, como pela má formação de professores [...]”.

A baixa remuneração e as circunstâncias de trabalho, aliadas às precárias condições físicas e materiais, como a falta de bibliotecas, laboratórios, redundaram numa educação de qualidade questionável em todos os níveis e graus. Não há trabalho profissional competente e adequado em situações tão adversas, além disso, o lastro cognitivo de professores e alunos fica muito comprometido na impossibilidade de formação continuada, sobretudo, quando o conhecimento universalmente produzido é interrompido.

Uma das variáveis situações pedagógicas que se enfrenta no Brasil e merece ser citada é a questão da ausência de uma vontade política para enfrentar decididamente a educação como prioridade básica, ao lado da segurança alimentar e de serviços mínimos de saúde ao alcance de todos.

A educação brasileira, fundamentalmente, se resume em criar um sistema educacional que corresponda à urgência das necessidades e à demanda educativa, em grande parte reprimida.

Para Oliveira (1998, p. 76), viabilizar a educação pública e democrática de qualidade implica em prever fontes de financiamento, destinação de recursos e repasse de valores: os recursos alocados em educação tem sido insuficientes para permitir a manutenção e o desenvolvimento do ensino, em todos os níveis e graus, sobretudo se relembrarmos as metas corretas de universalizar o ensino fundamental de acabar com o analfabetismo.

O mesmo autor cita que a realidade brasileira tem mostrado que não basta haver preceitos educacionais definitivos em lei se não houver estreita vinculação entre as diversas políticas de governo. É necessário presenciar a aplicação de recursos públicos em benefício da sociedade como um todo, em especial, dos seus recursos mais necessitados e minimizar o elemento de ‘manipulação das classes subalternas’, almejando uma ampliação da participação no processo decisório.

O Estado tem como papel fundamental colocar gratuitamente as condições materiais e legais à disposição da população, em condições de igualdade de direitos, para poder criar energias criativas que não podem ser restritas ao mero conceito e à manipulação por uma elite no poder. A manipulação é tanto mais facilitada quanto menos pessoas têm acesso a uma educação digna. Para tanto, o acesso igualitário como critério do direito à educação é fundamental para a possibilidade do exercício do próprio direito.

No atual governo brasileiro, no período de janeiro de 2003 a setembro de 2004, por meio do Ministério da Educação -MEC, foram eleitas como prioridades ações democratizantes de acesso a Educação em todos os níveis, por meio da continuidade do programa Brasil Alfabetizado, e da formulação de legislações visando à implantação de uma reforma universitária e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb.

Segundo o Relatório da Rede de Justiça e Direitos Humanos (2004, p.259), o Programa Brasil Alfabetizado apresenta avanços em relação às campanhas e programas de alfabetização promovidos no País desde a década de 1940 e especificamente em relação à Alfabetização Solidária, única iniciativa do governo federal entre 1998 e 2002.

A propósito, deve-se avaliar o fato de ser um programa de iniciativa de governo, ao contrário do programa do governo neoliberal anterior, que punha na mão da sociedade civil a responsabilidade por um direito que só pode ser efetivado pela ação do Estado. Além do mais, o programa se constituiu de forma mais democrática, prevendo mecanismos de controle social, tanto em relação aos seus convênios, como em relação à identificação do atendimento e a evolução dos números de abrangência do programa. Por outro lado, o programa foi lançado de maneira inadequada quanto às suas intenções de erradicação do analfabetismo, falando, segundo o Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos (2004, p 259), em torno de 20 milhões de jovens e adultos que não sabem ler e escrever. Além do mais, criou-se também uma expectativa de atendimento sem criar as condições necessárias para tal. Não havia estudos sobre os mecanismos de atendimento, principalmente nos contratos com entidades da sociedade civil, nem tão pouco uma análise sobre as ações já existentes dos mecanismos no sistema público de ensino para o atendimento deste grupo geral.

No ano de 2004, o governo teve uma iniciativa de impacto sobre a educação no que se refere à criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - Fundeb, que está em tramitação no Congresso Nacional. Essa iniciativa deve substituir o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - Fundef, implantado em 1998 com o objetivo de financiar apenas o ensino fundamental para as pessoas de 7 a 14 anos, excluindo todos os demais níveis e modalidades da educação, como o ensino infantil e médio, e a educação de jovens e adultos, educação especial, educação indígena, educação profissional e educação de campo. Receberão complementação do Governo Federal aqueles estados que não conseguirem, com recursos próprios, viabilizar investimento mínimo por aluno nas redes educacionais estaduais.

Este programa está imbuído da lógica da universalização, incorporando setores excluídos pela proposta do governo neoliberal anterior a este; no entanto, o Ministério da Educação não apresenta dados que indiquem-se o volume de recursos necessários para a sustentação desse programa a médio e longo prazos está garantido.

Estas iniciativas e entre outras propostas do Governo para educação, ilustram um impasse do atual Governo Federal: programas pautados nos princípios de universalização do direito educacional e superação das desigualdades, mas estagnados e ou desvirtuados pela falta de recursos, provocada em grande medida pela manutenção da mesma lógica política econômica de governos anteriores. Premido pela chamada “governabilidade política”, o atual governo dá continuidade aos acordos com instituições financeiras multilaterais, mantendo uma política de ajuste rigoroso, com altas taxas de juros e garantias financeiras ao mercado através do superávit primário que retira do orçamento social grande parte dos recursos necessários à efetivação dos direitos.

É importante ressaltar que a LDB vem cercear os direitos à educação e incorpora diretrizes fundamentais que também garantem o desenvolvimento para o exercício da cidadania, pois o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 reza por isso;

Art.205 : “ A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

2 CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO NA SOCIEDADE MODERNA FRENTE AOS IMPASSES DA EDUCAÇÃO

O conceito de cidadania tem ocupado espaço importante no mundo contemporâneo. Cidadania, de forma simples, é o conjunto de direitos e deveres atribuídos às pessoas que nasceram e vivem num país. O cidadão deve ser primeiramente livre, condição essencial para o exercício da cidadania, que é uma expressão individual da vontade soberana do povo. Educação e Cidadania caminham juntas, são indissociáveis, pois quanto maior a formação educacional, mais serão capazes de lutar e exigir seus direitos e cumprir seus deveres.

A Educação deve formar cidadãos. Não há dúvidas de que educar é crescer. Uma melhor situação na educação dos brasileiros é fundamental, não apenas do ponto de vista do crescimento como é também a maneira mais eficaz de aperfeiçoar a distribuição de renda no Brasil. Um dos grandes problemas da desigualdade, no Brasil, é o fato de que existem grandes diferenças educacionais que se transformam em grandes abismos de salário. (CRUANHES, 2000, p. 83).

Na concepção do social, que tem sobrevivido até nossos dias, não importa o povo com direito de sujeitos de direitos políticos; não se enfatiza a educação como pré-condição da cidadania, nem interessa a instrução do povo para torná-lo ordeiro no convívio social. O que interessa de fato é o progresso econômico e, segundo pensamento liberal, o indivíduo deve possuir capacidade de suprir suas necessidades, afirma o trabalho como um instrumento legitimador da propriedade privada, no capitalismo. A esse respeito Chauí, (2002, p. 401), aponta que John Locke elabora uma razão legitimadora, por meio de referências de fundamento religioso: sendo Deus o criador do mundo, esse a Ele pertence, sendo seu domínio e propriedade. Ao criar o homem, à Sua imagem e semelhança, concede-lhe o domínio sobre o mundo que não lhe foi retirado por ocasião da expulsão do paraíso. Com a expulsão, a única diferença foi a de que esse domínio passa a ser legítimo pelo suor do rosto, ou seja, pelo trabalho.

Assim sendo, a propriedade privada, além de ser instituída como própria da natureza humana, atribui sua legitimação ao trabalho. O indivíduo que não é proprietário ou ainda, que não possui recursos suficientes para manter sua condição material de existir e de reproduzir é responsável pela sua própria condição. Portanto, a função do indivíduo é cooperar para o progresso

trabalhando. “Sua educação será apenas em função de que não sejam tão estúpidos que se deixam desencaminhar dessa função por qualquer oposição injustificada.” (BUFFA, 1996, p. 55).

Segundo Buffa (1996, p. 55), o mito da centralidade política da educação não é o da burguesia e de seus intelectuais, que nem se colocam o problema da ignorância do povo nem para excluí-lo como sujeito político. Não se exclui apenas o povo da política, mas tenta-se excluir a política da história, a única educação que tem sentido é a formação e produção de mercadoria de trabalho.

Vianna (1978, p. 254, apud Buffa 1996, p. 56), em seus estudos sobre o liberalismo e sindicatos, insistiu numa das características da tradição liberal brasileira: tentar compatibilizar o indivíduo e seus interesses com uma suposta ordem comunitária. O bem coletivo norteando os interesses privados, eis o princípio da harmonia, do convívio social e das relações do capital e trabalho e entre governantes e governados. Essa ênfase no consensual domina, sobretudo, o pensamento liberal democratizante das camadas médias desde o “civilismo” de Rui Barbosa, passando pelo reformismo dos anos 20, até as mais recentes propostas de democracia controlada.

Nesse liberalismo comunitarista passam a ser centrados a norma, a disciplina, o controle dos interesses pessoais e, conseqüentemente, a educação para a harmonia, para o respeito à lei, a compreensão e a aceitação dos interesses coletivos. Werneck Vianna (1978, apud BUFFA, 1996, p. 56) insiste em que essa ideologia comunitarista, tão presente na história da relação capital e trabalho, vem justificando uma política controladora das manifestações autônomas de participação da classe trabalhadora.

O forte comunitarismo no pensamento político-educacional redefine as temáticas do pensamento político clássico, como soberania popular, igualdade natural dos indivíduos, vontade geral, e os simplifica numa espécie de igualdade no dever, na consciência do “dever social” para o “bem comum”. A questão da educação para a cidadania será reduzida a educar para a cooperação no bem-comum e para a superação do indivíduo possessivo, numa unidade moral articuladora do convívio social.

A prática educativa moderna reflete uma concepção do convívio social, das relações indivíduo-sociedade e da cidadania que contém elementos do romantismo e da sociologia positivista que tanto enfatizaram a educação, ora

como elemento de integração do indivíduo no social, reduzido à unidade moral, à coesão, à integração e à cooperação.

Procuram-se destacar alguns traços dessa concepção romântica do social que se manifestam na relação educação-cidadania, dentro dos limites de nossa proposta de explicitar como se vem constituindo essa relação no pensamento e na prática educativa.

Um desses traços é a ênfase na igualdade moral de todos, igualdade mais de deveres do que de direitos. O indivíduo é visto como parte de um todo moral no qual deve ser inserido. A cidadania é vista como aceitação da obrigação moral para o convívio harmônico com seus semelhantes. Educar para a cidadania se reduz a cultivar o senso do valor moral em cada indivíduo, na criança e nos jovens, sobretudo.

Na tradição clássica liberal, a cidadania se vinculava aos direitos, a liberdade do cidadão, a liberdade cultivada, civilizada, dirigida pela razão, pelo uso do pensamento, pelo cálculo utilitário. O respeito ao interesse geral tem sentido como garantia da satisfação dos interesses individuais.

Na tradição que predomina no pensamento educativo dos séculos XIX e XX, a liberdade e a cidadania é de liberdade quando repassado para a prática educativa? Seria o pensamento educativo menos democrático do que o pensamento político clássico?

Ao analisar a ênfase em preparar a criança, o educando, para assumir seu dever no convívio social, sempre foi marcante na educação das camadas populares. Pois o pensamento liberal restringia a cidadania, excluindo os não-proprietários, o “povinho”, a plebe. A liberdade cultivada era impossível de ser pensada na concepção que se tinha dos assalariados como incapazes de elevação intelectual e moral. A única ação cabível era sua educação moral e sua educação religiosa: “a maioria é incapaz de saber, precisa acreditar”.

Na realidade, haveria uma continuidade: ao “povinho”, ao homem comum, aos assalariados de ontem e de hoje, o que deve ser ensinado não é o uso esclarecido da liberdade dos direitos, mas a prática das obrigações, dos deveres, para o respeito à ordem. O que deles se espera não é que participem como sujeitos, agentes dessa ordem, mas que a respeitem que controlem os instintos. Se no pensamento político clássico só os proprietários podiam ser cidadãos, na

dimensão pedagógica desse pensamento, somente os bons têm esta possibilidade.

O povo deve ser educado para a obrigação moral. Não as elites, nem as camadas médias, que já nascem na ordem, que internalizam essa ordem na família e nas relações sociais – a educação vem do berço. Quando se proclama à necessidade da educação para a cidadania o discurso de conservadores, liberais ou progressistas exclui sempre as elites e as camadas médias. Esse discurso tem um endereço certo: as camadas populares, os trabalhadores, o operariado, os cidadãos de segunda ordem.

No pensamento político-educativo, mais recente, essa visão tão moralizante do social se refugia e se alimenta de uma concepção ideal e abstrata de sociedade. Abandona-se o realismo, um dos traços da tradição intelectual e política em que nasce a questão da cidadania desde o século XVII: o realismo que não vê o indivíduo como parte de um todo moral, de uma ordem dada transcendente, mas vê o indivíduo possessivo, proprietário de si mesmo, de suas capacidades. Como nos lembra MacPherson (1979, p. 15, apud BUFFA, 1999, p. 59),

[...]o indivíduo não era visto nem como um todo moral, nem como parte de um todo social mais amplo, mas como proprietário de si mesmo [...]. A sociedade consiste de relações de troca entre proprietários. A sociedade política torna-se um artifício calculado para a prática dessa propriedade e para a manutenção de um ordeiro relacionamento de trocas.

O pensamento pedagógico moderno não se deteve a pensar e trabalhar o real como se dá de fato, como confronto de interesses individuais, e, mais do que isso, interesses de classe, nem como estes foram percebidos e trespassam o convívio social e o “artifício calculado” do convívio político.

O pensamento que domina a prática pedagógica atual seguiu pelo caminho mais romântico e nem rompeu com a tradição que concebe a sociedade como a expressão de uma ordem moral dada, seja por Deus, seja por um dever-ser abstrato. Não importa. Trata-se de uma ordem dada, em que cada um tem apenas o dever de cooperar para manter a ordem dada. É esse o ideal de participação para os que não são educados, os cidadãos de segunda categoria.

Vimos que a interpretação mais freqüente é a concepção político-pedagógica e moralista da história: a cidadania como doação da burguesia e do

Estado moderno. De acordo com essa visão, o povo comum não poderia ser considerado como agente histórico até o reconhecimento e a preparação vindos de fora. Antes, teríamos motins, revoltas, protestos, manifestações pré-políticas, reações biológicas de estômagos vazios. Essa visão aristocrática e elitista não é capaz de descobrir qualquer traço de defesa de direitos, qualquer sentido político no comportamento popular.

E.P. Thompson (1979, p. 65, apud BUFFA, 1999, p. 75) ressalta que:

[...] ao reconstruir a “economia moral da multidão”, insiste em que” é possível detectar em quase toda ação de massas alguma noção legitimizante, ou seja, os homens e mulheres que participam dessas manifestações acreditavam estar defendendo direitos e costumes constituídos e se julgavam apoiados por um amplo consenso da comunidade.

As ações das massas, tidas como pré-políticas, são, em realidade, respaldadas em noções do que é justo, do que é bem comum, enfim, numa consciência de direitos. Pode-se dizer que essas ações, que vêm se repetindo tão freqüentemente, são expressões de uma cidadania popular que vem sendo construída. O povo vai construindo a cidadania e aprendendo a ser cidadão nesse processo de construção. O povo é agente de sua constituição como sujeito histórico. E.P. Thompson (1979, p. 123, apud BUFFA, 199, p. 75) não vê esse processo como algo solto, desarticulado, “temos a impressão de que existe uma corrente subterrânea de motivações políticas articuladas.”

Avançamos bastante na reconstrução dos processos que levaram a burguesia a aprender seus direitos e defendê-los como universais, porém, temos avançado timidamente na reconstrução dos processos materiais e dos modelos de relações sociais em que estavam e estão inseridas as camadas populares, de onde vão deduzindo seus sentimentos de legitimidade e como vai se configurando sua identidade como povo e como classe. O povo se amotina e transgride as normas não porque as ignora, ou porque seu estômago vazio o torna um animal feroz, mas porque aprendeu que essas normas não respondem a seus interesses, ou seja, para ele são “ilegítimas”. O seu cotidiano se rege por noções amplas de direitos que se manifestam com maior força nos momentos de crise e de agitação social: noções que ultrapassam os limites do permitido pelos valores oficiais da ordem e da participação; noções que alongam o campo do legítimo e dos direitos.

O povo age como sujeito de direitos bem antes de ser reconhecido como tal. O reconhecimento é apenas a aceitação e a tolerância das elites frente à situação de fato.

A luta pela educação, pela cultura, pelo saber e pela instrução encontra sentido se ela for inserida no movimento de constituição da identidade política do povo comum. Essa luta é um momento educativo enquanto representa uma movimentação, organização, confronto, reivindicação e, conseqüentemente, expressão e prática de consciência do legítimo e do devido (Noronha, 1986; Sposito, 1984; Campos, 1984).

O que enfatiza é que os direitos do cidadão correspondem aos deveres do Estado. Colocada a vinculação entre educação e cidadania nesses termos, o que se ressalta é que o Estado tem o dever de responder às reivindicações populares. A democracia estará sendo construída à medida que o Estado responda às demandas desses direitos. Colocando o problema da democracia nesses termos, ocultam os processos centrais de constituição da cidadania e da democracia: os processos sociais através dos quais as camadas populares agem como sujeitos políticos de reivindicação, os processos mentais que são redefinidos e afirmados nos movimentos reivindicativos, as formas de organização que se fortalecem, o poder popular que aumenta, ou seja, o próprio processo político-pedagógico de construção da identidade popular que dá no confronto povo-Estado. É aí que a democracia avança e constrói.

Não é isso que é destacado quando se proclama o direito do povo à educação e o dever do Estado em garanti-la, como expressão da cidadania e da democracia, e, sim como o Estado avança e, com seus gestos, é construída a democracia.

O ideal de democracia e de cidadania para a burguesia e seus gestores e intelectuais seria aquele em que os direitos fossem atendidos sem o fortalecimento das camadas populares e do operariado, ou em que os direitos de cidadania fossem atendidos sem termos cidadãos.

Ressaltando a relação entre educação, escola, cidadania e democracia, o que as vincula nas diversas formas de luta popular pela escola não é apenas ser a demanda atendida, mas as formas sociais, organizativas, os processos políticos em que inserem inúmeras mulheres, homens, jovens, associações, jornais e profissionais da educação. As lutas pela escola e pelo saber, tão legítimos e

urgentes, vêm se constituindo um dos campos de avanço político significativo na história da construção da cidadania.

Há muita relação entre educação e cidadania, no sentido de que a luta pela cidadania, pelo legítimo, pelos direitos, é o espaço pedagógico onde se dá o verdadeiro processo de formação e constituição do cidadão. A educação não é uma precondição da democracia e da participação, mas é parte, fruto e expressão do processo de sua constituição.

2.1 Formação da Cidadania no Brasil

O estudo da democracia é o exame das características objetivas dos processos políticos em determinado tipo de regime político. É o estudo do jogo dos partidos, cultura política, formação da cidadania.

Pode-se dizer também que democracia é um objetivo a se conquistar, é um esforço continuado de um processo de construção institucional.

Defini-la não é uma tarefa simples e referindo-se ao Brasil, em especial, não fora construído rapidamente, como já discutido no capítulo anterior. O Brasil passou por muitas mudanças políticas, culturais e sociais até se transformar em um Estado Democrático, pois é um país de arraigadas tradições autoritárias.

As tradições autoritárias são culturais, sedimentadas num passado escravocrata, uma sociedade, portanto, com uma pesada herança hierárquica e habituada a desvalorizar o trabalho. São, portanto, uma questão de cultura, na medida em que respondem às vicissitudes da formação da sociedade.

Uma sociedade que se organiza estruturalmente na base das enormes desigualdades econômicas e sociais entre as classes e regiões, com diversidade de etnia provocada pela intensa migração nacional.

Além da persistente cultura política oligárquica durante o regime militar (1964-1985), o Brasil viveu um período de redução dos direitos de cidadania e de minimização da atividade política. Isso correspondeu a uma concepção economicista/producionista da sociedade, na qual a única função meritória dos indivíduos é produzir, distribuir e consumir bens e serviços. Guimarães (s.d. apud WEFFORT ,1994, p. 32).

[...] dizia que a grande parte da população brasileira não é formada por cidadãos, no sentido jurídico e institucional, afirma que, cidadão é uma pessoa que detém um conjunto de direitos que a tornam capaz de participar de assuntos públicos, dos assuntos da comunidade. Nesse sentido, o cidadão só existe na democracia. Afirma ainda que, “nos regimes autocráticos não havia propriamente cidadãos, havia súditos”.

Com o movimento de democratização do país e com o reconhecimento universal de que não há desenvolvimento exclusivamente no campo econômico, sem concomitante desenvolvimento social e político, a questão da educação política se tornou de fundamental importância.

Hoje podemos afirmar que a cidadania é uma idéia em expansão; no entanto, a ação política continua desvalorizada e o cidadão pode ser visto apenas como o contribuinte, o consumidor, o reivindicador de benefícios individuais ou corporativos, e não do bem comum. E sequer o princípio constitucional de escola para todos consegue ser cumprido.

É crucial a advertência de Norberto Bobbio (1986, apud Benevides, 1996,s.p): os cidadãos comprometem o futuro da democracia. Aponta ele o relativo fracasso da educação para a cidadania como transformação do súdito em cidadão. Bobbio (1986, apud BENEVIDES, 1996) recorre, ainda, às teses de Stuart Mill para reforçar a necessidade de uma educação que forme cidadãos ativos, participantes, capazes de julgar e escolher - indispensáveis numa democracia, mas não necessariamente preferidos por governantes que confiam na tranqüilidade dos cidadãos passivos, sinônimo de súditos dóceis ou indiferentes.

Guimarães (s.d. apud WEFFORT 1994, p. 34) amplia o sentido econômico e social e o que torna central o problema no Brasil hoje, é o papel de tantas instituições que trabalham pela consolidação da democracia, dentre as quais a Escola.

Ressalta que o cidadão não é aquele que vota, mas é aquele que também tem emprego e desfruta de benefícios do desenvolvimento do País; talvez esteja implícito no pensamento da população que os eleitores no Brasil são qualificados como cidadãos, porém não pelo ponto de vista social e econômico.

O autor, Guimarães (s.d. apud WEFFORT, 1994, p. 34) idealiza que,

[...] através da Constituição, cuja ‘eficácia democrática’ fosse capaz de transformar a realidade econômica e social do País, e elevar a massa da população ao nível de cidadania. Logo, através da elevação do nível:

de renda, do desenvolvimento econômico do país, de cultura e educação da sociedade, ou seja, da democracia política fosse de encontro da democracia.

Democracia é o regime político fundado na soberania popular e no respeito integral aos direitos humanos. Esta breve definição tem a vantagem de agregar democracia política e democracia social. Em outros termos, reúne os pilares da "democracia dos antigos" - tão bem explicitada por Benjamin Constant e Hannah Arendt,(s.d. apud BENEVIDES, s.d, s.p.) como a liberdade para a participação na vida pública - aos valores do liberalismo e da democracia moderna, quais sejam, as liberdades civis, a igualdade e a solidariedade, a alternância e a transparência no poder (contra os *arcana imperi* de que fala Bobbio), o respeito à diversidade e a tolerância. Educação é aqui entendida, basicamente, como a formação do ser humano para desenvolver suas potencialidades de conhecimento, julgamento e escolha para viver conscientemente em sociedade, o que inclui também a noção de que o processo educacional, em si, contribui tanto para conservar quanto para mudar valores, crenças, mentalidades, costumes e práticas.

É necessário mencionar este passado para que se possa compreender e valorizar, adequadamente, os avanços, os progressos da democracia no país e a dificuldade das pessoas estarem ativamente participando das atividades políticas e sociais e exercendo o direito a cidadania.

É por esse motivo que se vê a necessidade de pesquisar e desvelar a concepção de cidadania e de analisar como os cidadãos efetivam esse direito e como se dá as formas de participação. Esse é o objetivo deste capítulo: procurar desmistificar e decodificar a terminologia de cidadania e participação e como é perceptível à população, no caso da pesquisa - família e escola, e como é atingido por eles os níveis de participação.

2.1.2 Direitos Fundamentais e Cidadania

Em seu sentido amplo, cidadania constitui o fundamento da primordial finalidade do Estado democrático de direito, que é possibilitar aos indivíduos habitantes de um país seu pleno desenvolvimento através do alcance igual de dignidade social e econômica.

O conceito amplo de cidadania está conectado e conjugado, porque encontra aí seus princípios básicos estruturantes, aos conceitos de democracia e de igualdade.

A cidadania, efetivada no Estado democrático de direito, oferece aos cidadãos, com iguais condições, o gozo atual de direitos, todos assistidos das garantias que permitem a sua eficácia, e a obrigação do cumprimento de deveres, que, em síntese, como apresenta Rozicki² (2000):

- ◆ Todo o cidadão tem sua existência acompanhada do exercício de direitos fundamentais e do direito de participação, isto é, de ser consultado para as tomadas de decisão nos assuntos que dizem respeito à direção da sociedade em que vive;
- ◆ O exercício de todos os direitos fundamentais inerentes ao Estado democrático e do direito de participação é associado aos deveres de contribuir para o progresso social e de acatar e respeitar o resultado final obtido em cada consulta coletiva.

Por sua vez, os direitos fundamentais do homem, há pouco referidos, representam, na verdade, situações reconhecidas juridicamente sem as quais o homem é incapaz de alcançar sua própria realização e desenvolvimento pleno. Resumindo-se no resultado da luta dos homens por um direito ideal, justo e humano, foram e vão sendo aperfeiçoados e entendidos ao longo do tempo. Quer dizer, a evolução dos direitos fundamentais acompanha a história da humanidade.

Assim considerados, sob a luz do entendimento da cooperação e da solidariedade entre os homens, os direitos fundamentais designam, portanto, direitos que se erguem constantemente diante do poder estatal, limitando a ação do Estado. Por isso, pode-se afirmar que os direitos fundamentais têm como fonte a vontade soberana de cada povo, quando transportada a questão para o âmbito interno de cada país.

No entanto, há de se dizer que os mesmos não são estabelecidos pelas Constituições políticas, as quais apenas os certificam, declaram e garantem, já

² Texto de Cristiane Rozicki, Mestre em Direito pelo curso de Pós-Graduação, em Direito da Universidade Federal em Santa Catarina e Doutorando em Teoria do Estado. Texto abordando diversos aspectos dos Direitos e da Cidadania, ano 2000.

que sua realidade é relativamente anterior à formalização da existência do Estado, porquanto aqueles direitos encontram sustentação na vontade soberana do povo.

Expressando a unidade política de um povo frente a outros povos, o Estado, que é um simples instrumento a serviço da coletividade, tem, no mínimo, o dever de respeitar os direitos fundamentais erguidos pelos homens que integram a população de um país e, conseqüentemente, de proporcionar as condições para o seu exercício.

Os direitos fundamentais do homem estabelecem faculdades da pessoa humana que permitem sua breve classificação do seguinte modo, apontados por Rozicki³ (2000):

1. Os direitos de liberdade, como por exemplo, a liberdade de consciência, de propriedade, de manifestação do pensamento, de associação, etc;
2. Os direitos de participação política, tais como a igualdade de sufrágio, o direito de voto e de elegibilidade, o direito de petição, entre outros, tais como os de iniciativa popular, iniciativa de leis que cabe aos cidadãos (v.g., o 2º parágrafo do artigo 61 da Constituição da República brasileira);
3. Os direitos sociais, que abrangem os direitos de natureza econômica, como por exemplo, o direito ao trabalho, de assistência à saúde, à educação, etc;
4. Os direitos chamados de quarta geração, por exemplo, o direito ao meio ambiente preservado (obviamente, ao mesmo corresponde a obrigação de preservação dos bens que a natureza do planeta concedeu aos homens) e à qualidade de vida.

Vale prosseguir, pretendendo completar, os direitos sociais são uma das dimensões que os direitos fundamentais do homem podem assumir. Seu objetivo é concretizar melhores condições de vida ao povo e aos trabalhadores demarcando os princípios que viabilizarão a igualdade social e econômica, no que concerne a iguais oportunidades e efetivo exercício de direitos. A busca de seus fins, que se resumem na igualdade, considera as diferenças e erradica as carências que levam às largas distâncias entre os homens, para normalizar

situações e oferecer dignidade às condições de vida de todos, no que diz respeito à ética moral desenvolvida e aperfeiçoada por eles mesmos.

Contudo, é importante reparar que, embora boa parte dos direitos sociais, tais como à segurança, ao ambiente, ao trabalho, à saúde, à habitação, à assistência judiciária, à educação e outros, enumerem quase sempre, nas Constituições políticas, obrigações de o Estado fazer para a sua manifestação, existem direitos cujo destinatário obrigado, ou seja, a pessoa a quem compete a tarefa de assegurar o seu oferecimento e manutenção, é a generalidade dos cidadãos. É a situação que se pode observar no caso dos direitos relativos à criança, à adolescência, aos idosos, aos deficientes e à família, bem como à preservação do meio ambiente. Estes direitos sociais preceituam obrigações onde a sociedade, ao lado do Estado, é pessoa participante e responsável pela efetiva expressão dos mesmos. Por isso, merece maior atenção de todos e, para tanto, ampla divulgação através dos meios de comunicação, o conteúdo do conceito de direitos sociais e da responsabilidade que recai sobre todos nós.

Os artigos 22 e 28 da Declaração Universal dos Direitos do Homem apresentam como direitos sociais: o direito à segurança social e à satisfação dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à dignidade da pessoa humana e ao livre desenvolvimento de sua personalidade; direito ao trabalho e à escolha do mesmo, às satisfatórias condições de trabalho e de proteção ao desemprego, a um salário digno que seja capaz de suprir as necessidades essenciais do trabalhador e as de sua família, o direito à liberdade sindical, o direito a uma jornada de trabalho justa; o direito a férias, descanso remunerado e lazer, previdência e seguridade social; direito à cultura e educação, além de instrução técnica e profissional; direito à efetivação plena dos direitos fundamentais.

2.2 Escola instituição de formação da Cidadania

A escola é um rico espaço de construção e formação da cidadania, ou, que pelo menos deveria ter tal funcionalidade. Isso não que dizer que outras instituições como igrejas, forças armadas, as empresas, as famílias, e de certo

³ Autor mencionado na nota acima.

modo, os sindicatos também não tem a responsabilidade de formação e preparação do exercício da cidadania. Mas, pode-se dizer que é uma das mais fundamentais instituições.

O essencial de cidadania é a noção de dignidade humana. Além dos símbolos, dos ensinamentos básicos da vida em sociedade, na Escola, é transmitida uma racionalidade que é essencial ao mundo moderno e ao conceito de democracia.

A educação pode ser justificada pela intrínseca função social, entendendo-se por esta participação nos processos de transformação da sociedade cada vez mais democrática, ou seja, num tecido social que cada indivíduo se torne cada vez mais cidadão, na medida em que torne sujeito da produção e da fruição dos bens naturais, sociais e simbólicos. Portanto, o pedagógico é fundamentalmente mediação do político, expressão-síntese da condição de cidadania e de democracia.

De outro lado, pode-se constatar então o quanto o conhecimento é importante para esse processo. Ele é ferramenta específica e apropriada para o desvendamento de todos os nexos explicativos da realidade natural, viabilizando aos sujeitos o controle técnico do mundo e, conseqüentemente, a produção, bem como os conhecimentos gerais do homem para o exercício dessa prática produtiva.

A contribuição do conhecimento para a formação da cidadania exige da educação que ela se torne o lugar da gestação, da produção, da sistematização e da multiplicação de saberes.

A tarefa do ensino escolar fora reduzida à mera transmissão de conhecimentos, como se ela não fosse parte de um processo mais amplo de educação. Desde os momentos iniciais do ensino-aprendizagem, impõe-se ter bem presente que se não houver participação em um esforço de construção do objeto, para o que, por sinal tem chamado atenção às teorias construtivas da aprendizagem. Sem dúvidas, o poder de construir o objeto do conhecimento não invalida a necessidade de se apropriar dos produtos do conhecimento já acumulado no acervo da cultura. O que não se trata obviamente de admitir é que ensino-aprendizagem se reduza à transmissão/recepção mecânicas desses conteúdos.

Está-se perante uma sociedade que não se compadece com uma escola parada no tempo, mas, sim, exige uma escola ativa, dinâmica e aberta ao meio.

Pretende-se uma escola que desenvolva uma cultura de participação, que saiba partilhar a educação com a família (principal entidade responsável pela educação), com os trabalhadores não docentes, com a comunidade envolvente e assim todos possam contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, tornando-os cidadãos mais responsáveis e livres na sociedade. É este tipo de escola que é preconizada pela Lei de Bases (Lei nº46 / 86, de 14 de Outubro) e que exige uma mudança do Sistema Tradicional de Ensino.

Por isso, a escola de hoje exige novas posturas, novas responsabilidades de todos os que nela intervêm e contribuem para uma melhoria do ensino, quer sejam professores, pais ou outros. Mas, o papel do professor, como principal impulsionador e dinamizador, é e será determinante para o sucesso de qualquer reforma do sistema educativo.

O professor assume o papel primordial de dinamizador de participação e de mobilização de todos os outros intervenientes, no sentido de levá-los a darem o seu contributo e a assumirem a sua cota parte de responsabilidade na educação, para que a escola possa realizar os seus objetivos.

A escola é um local onde se trocam experiências, onde todos os que ali participam vivem um pouco ou grande parte da sua vida. Por isso, é imprescindível que cada um se sinta parte integrante dela.

Assim, aborda-se a escola como um espaço de interação, bem como as formas de participação dos seus intervenientes. Porque compreender a ação dos que fazem a escola, leva-nos a conhecer os estatutos de cada membro e os papéis a eles associados, as normas organizacionais que orientam a interação e a contribuição de cada um para a persecução das atividades. É na conjugação destes fatores que se definem as formas de cada um estar na escola.

2.2.1 De que forma pode-se exercer a participação?

O propósito é sistematizar, de forma preliminar, algumas idéias em torno do problema da participação. Sabe-se que há falta de amadurecimento teórico e, sobretudo prático.

Nos últimos tempos, tem-se avançado pouco neste terreno, tendo-se avolumado substancialmente literatura e experiências concretas.

Hoje é normal que o interesse pela participação se avolume, pois as idéias são velhas, sendo estas repontadas num momento histórico diferente, ainda que expostas de maneira dispersa e dentro de conflitos ideológicos. “É preciso entender que participação que dá certo traz problemas. Pois este é seu sentido. Não se ocupa espaço e poder sem tirá-lo de alguém. O que acarreta riscos próprios dos negócios” (DEMO, 1941, p. 2).

Por muitas vezes, o conceito de participação se delineia como um tom vago, assim participação é conquista e para significar que é um processo, no sentido legítimo do termo: infundável, em constante vir a ser, sempre se fazendo. Logo, participação é, em essência, autopromoção e existe enquanto conquista processual. Não existe participação suficiente, nem acabada, que se imagina completa, nisto mesmo começa a regredir.

A partir dessa noção coloca-se a outra, de que participação não pode ser entendida como dádiva, como concessão, como algo já preexistente, porque não seria produto da conquista, nem realizaria o fenômeno fundamental da autopromoção; seria de todos os modos uma participação tutelada e vigente na medida das boas graças do doador, que delimita o espaço permitido. Não pode ser entendido como uma concessão, porque não é fenômeno residual ou secundário de uma política, mas um dos seus eixos fundamentais; seria apenas um expediente para obnubilar⁴ o caráter de conquista, ou de esconder, no lado dos dominantes, a necessidade de ceder. Não pode ser entendida como preexistente, porque o espaço de participação não cai do céu por descuido, nem é passo primeiro.

O primeiro passo nesse terreno é a tendência histórica à dominação. A sociedade organiza-se através de polarizações hierárquicas, predominando a postura de cima para baixo minoritária que comande, e outra majoritária que seja comandada. “Não existe algo preexistente, como se fora um espaço onde predominasse naturalmente a participação. Se isso encontrarmos, não foi porque preexistia, mas porque se conquistou” (DEMO, 1987, p.19).

⁴ Obnubilar, no sentido da frase, significa que a participação compreendida de forma concedida obscurece ou cobre, como nuvem, o caráter de luta e de conquista que é espaço de participação.

Ao mesmo tempo, tais considerações indagam que não é realista apresentar a falta de espaço de participação como problema em si. Na verdade, é apenas ponto de partida, porque disto parte, ou seja: por tendência histórica, primeiro nota-se a dominação, e depois, se conquistada, a participação. Dizer que a população não participa porque os impedem, não seria propriamente o problema, mas precisamente o ponto de partida. Caso contrário demonstraria uma miragem assistencialista, segundo a qual os indivíduos só participam se a eles concederem a possibilidade.

Todavia, olhando pelo outro lado, são também extremas as circunstâncias em que não há sequer a mínima oportunidade de participação. Esta precisa ser conquistada, centímetro por centímetro, o que ocorre muitas vezes é que não podemos andar a metro, mesmo porque todos os processos participativos profundos tendem a ser lentos.

Muitas desculpas são justificadas pelo comodismo, já que participação supõe compromisso, envolvimento, presença em ações por vezes arriscadas e até temerárias. Por ser processo, não pode também ser controlada, pois já não seria participativa a participação tutelada, cujo espaço de movimentação fosse previamente delimitado.

Muitas propostas participativas acabam sendo expedientes para camuflar novas e sutis repressões. O governo, por sua vez, não é incapaz de promover a participação, mas a dificulta, pois procura tornar suas tendências controladoras.

Assim, para realizar participação é preciso encarar o poder de frente, partir dele, e então abrir os espaços de participação numa construção arduamente levantada.

Conseqüentemente, participação é um processo de conquista, não somente na ótica da comunidade, mas também do diretor, coordenador, diretor e até mesmo funcionários das escolas. As camadas mais pobres não são por descuido, ou destino, mas por força de um processo histórico que lhas impõe tais condições.

Este processo de conquista não é muito comum entre os membros das unidades escolares que compõem o planejamento escolar. É dura ascense⁵. Não quer necessariamente dizer que a identificação deva ser revolucionária, como se

⁵ Ascense significa exercício prático que eleva a efetivação e realização da virtude, à plenitude da vida moral.

a única postura imaginável fosse explosão do sistema. Há inúmeras outras, de estilo reformista ou com pretensões ainda menores, mesmo porque há inúmeras ideologias, das quais umas querem mudar mais, outras menos, sem falar naquelas que não querem nenhuma modificação.

Por conseguinte, a redução das desigualdades só pode ser fruto de um processo árduo de participação, que é conquista, em seu legítimo sentido de defesa de interesses contra interesses adversos.

Assim como a liberdade só é verdadeira quando conquistada, também é a participação. E isto fundamenta a dimensão básica da cidadania. Não só deveres; há direitos também e vice-versa. Por exemplo, é dever do Estado garantir que toda criança em idade escolar esteja na escola da melhor forma possível, o que corresponde a um direito das famílias; por outra, também é dever das famílias cooperar neste processo, assumindo-o como questão sua e não somente do Estado.

Educação comunitária e participativa significa, entre outras coisas que, de um lado, o Estado se compromete a sustentar a necessária rede de atendimento, e, de outro, que a sociedade a assume como conquista sua. Ela mesma será a primeira a apresentar interesses: que nenhuma criança falte à escola, que o prédio seja digno, que o professor seja capaz e bem pago, que o material didático seja adequado e montado, tanto quanto possível, pela própria comunidade, e assim por diante.

É preciso entender o quanto prejudica a população uma postura assistencialista diante de uma política, seja ela de qualquer segmento. Não chega a passar pela cabeça das pessoas que as políticas sociais a elas oferecidas são simplesmente seu direito. “Talvez não esteja nos hábitos das pessoas participarem. É mais prático receber as coisas dos outros, mesmo porque é um projeto milenar viver às custas dos outros”. (DEMO, 1987, p. 25).

Em grande parte da humanidade é profundamente isto. Na verdade, é uma situação provocada por uma sociedade autoritária que convive com regimes autoritários, por muitas vezes camuflados, para que a sociedade não perceba que está sendo induzido pelos princípios do capitalismo. A tal ponto, que a participação assusta.

Em seu extremo, pode até encontrar a postura de impedir, por exemplo, o desenvolvimento dos sistemas básicos de educação, para não dar à sociedade a

chance de reconhecer seus direitos e de urgi-los. È mais fácil dominar uma sociedade com predominância de analfabetos, de trabalhadores semi-desqualificados, pois assim populistas contraventores se perpetuam no poder, porquanto a sociedade não consegue organizar-se para impor seus mínimos direitos.

Organizar-se para conquistar seu espaço, para gerir seu próprio destino, para ter vez e voz, é o “abc” da participação. Aí a negociação não surge apenas como boa vontade ou concessão, mas como necessidade de sobrevivência. Somente então haverá “vantagens comparativas”, ou cooperação horizontal, não ajudas, favores, tutelas.

3 FAMÍLIA: UMA TRAJETÓRIA HISTÓRICA

Falar em família neste começo do século implica a referência a mudanças e a padrões diversos de relacionamentos. Neste capítulo, abordaremos algumas definições a respeito da instituição família, tomando como referência a teoria crítica da família, e seus aspectos relacionais, dada a conjuntura histórica, ressaltando a sua importância na constituição familiar contemporânea.

O conceito de família tem evoluído ao longo dos tempos, quer nas suas funções enquanto sistema, quer nos papéis de cada elemento que a compõe. A família tem sofrido transformações que ocorrem devido às mudanças sócio-culturais e tecnológicas cujas variáveis ambientais, sociais, econômicas, culturais, políticas e, ou, religiosas têm vindo a determinar as distintas estruturas e composições da família. Não se pode negar que “[...] a família, como instituição, vem perdendo funções e importância social; seu papel gradativamente se minimiza” (BILAC, 2003, p. 34). Evidenciam esse fato as altas taxas de divórcio e separação, a diminuição dos casamentos, a mudança do padrão de autoridade paterna, a busca por outras formas de organização.

Pode-se então definir família como um conjunto invisível de exigências funcionais que organiza a interação dos membros da mesma, considerando-a, igualmente, como um sistema, que opera através de padrões transacionais. Assim, no interior da família, os indivíduos podem constituir subsistemas, podendo ser formados pela geração, sexo, interesse e, ou, função, havendo diferentes níveis de poder, e onde os comportamentos de um membro afetam e influenciam os outros membros.

Osório (1996, p. 21) ressalta que “entre as funções sociais da família, por sua relevância ao longo do processo civilizatório, está a transmissão das pautas culturais dos agrupamentos éticos”. Outra importante função social da família está delegada pela sociedade: a preparação para o exercício da cidadania.

A família, como unidade social, enfrenta uma série de tarefas de desenvolvimento, diferindo ao nível dos parâmetros culturais, mas possuindo as mesmas raízes universais.

3.1 Família – primeiro espaço de socialização

Todo homem vive em sociedade e a criança, desde cedo é treinada ao convívio social. Sua primeira experiência dá-se no lar, uma pequena sociedade, vivencia o que posteriormente será ampliada pela escola, e mais tarde pela sociedade (NOVELLO, 1987, p. 29-94).

Se entendermos socialização como “[...] a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo da sociedade ou de um setor dela” (BERGER e LUCKMANN, 2003, p. 175), entendemos, também, conforme os mesmos autores que há dois tipos de socialização: a primária e a secundária. A primeira corresponde à transformação do homem em ser social típico. A segunda corresponde a uma posterior inserção do homem já socializado em novos setores institucionais.

Unânime é também a opinião dos sociólogos e psicólogos sobre a importância da socialização primária, a que se dá no seio familiar.

A família constitui uma das mediações entre o homem e a sociedade. A família não só interioriza aspectos ideológicos dominantes na sociedade, como projeta, ainda, em outros grupos os modelos de relações criados e recriados dentro do próprio grupo”. (VITALE, 2003, p. 90).

É na família que o indivíduo estabelece as primeiras relações e estas se tornam determinantes pelo fato de que, como seres aprendentes, necessita confrontar nosso eu com os demais. Nesse exercício de confrontação, assimilação de aprendizagem é que se vai formando a identidade de cada um. Para essa autora, especialmente as famílias da classe média vivem em descompasso numa teia de relações marcada pela ambigüidade: de um lado, os ideais da família hierárquica com papéis claramente definidos, posições por idade e sexo, bem como uma moralidade marcada pela autoridade (a chamada família nuclear) e de outro, a família igualitária, na qual o homem e a mulher se percebem diferentes, neste tipo de família, mas iguais como indivíduos. Conforme Vitale (2003) coexistem ideais igualitários, indicadores de sexo e idade tendem a se minimizar e a moral é mais complacente em termos de modelos e condutas sociais. Nesse contexto é que encontramos a realidade de grande parte de nossas famílias.

Para Lasch (1932, p. 21), a família contemporânea é produto da ação humana e não de “forças” sociais abstratas.

De um certo ponto de vista, a história da sociedade moderna é a afirmação do controle social sobre atividades antes relegadas aos indivíduos ou às suas famílias.

A família, da forma como vem se modificando e estruturando nos últimos tempos, impossibilita identificá-la como um modelo único ou ideal. Pelo contrário, ela se manifesta como um conjunto de trajetórias individuais que se expressam em arranjos diversificados e em espaços e organizações domiciliares peculiares. Implica referência a mudanças e a padrões difusos de relacionamentos.

Vive-se uma época em que os arranjos familiares se modificaram e que o tipo de família nuclear, a instituição mais antiga e primordial, marcada pelos aspectos culturais e pelas hierarquias já são quase inexistentes. Com seus laços esgarçados, torna-se cada vez mais difícil definir os contornos que a delimitam. A família, além de sofrer importantes abalos internos tem sido alvo de marcantes interferências externas. Estas dificultam sustentar a ideologia que associa a família à idéia de natureza, ao evidenciarem que os acontecimentos a ela ligados vão além de respostas biológicas universais às necessidades humanas, mas configuram diferentes respostas sociais e culturais, disponíveis a homens e mulheres em contextos históricos e específicos.

A exposição do indivíduo às possíveis transformações dos panoramas sociais, políticos, culturais, econômicos e biológicos alteram os códigos e valores utilizados na interpretação da realidade e as relações entre os próprios membros da família.

3. 2 Modelos de estrutura da família

A teoria crítica, segundo Pôster (1979, p.187), baseada na estruturação da família européia, é utilizada pelo referido autor para gerar quatro modelos estruturais de famílias: burguesa de meados do século XIV, a aristocrática dos séculos XVI e XVII, a de classe camponesa dos séculos XVI e XVII e a família da classe trabalhadora do início da revolução industrial. Esses modelos contribuem

para melhor compreender a situação da família de hoje e ilustra o uso que pode ser dado à teoria crítica da família.

A família moderna nasceu no seio da burguesia da Europa por volta do século XVIII variando em outros lugares, desenvolvida pelos burgueses de uma forma contrastante com a da aristocracia e a do campesinato. Durante os estágios iniciais da Revolução Industrial, a classe trabalhadora tinha uma estrutura familiar cada vez mais semelhante à da burguesia. Durante o mesmo período de tempo, grande parte da antiga burguesia perdeu seu controle de propriedade, tornando-se mão-de-obra qualificada assalariada e assemelhando-se assim à classe trabalhadora. Assim, na conjuntura atual, a família apresenta uma miscigenação de elementos históricos.

3.2.1 Família Aristocrática Européia

As casas da aristocracia do antigo regime incluíam uma mistura de parentes, dependentes, criados e clientes. Podiam consistir num agrupamento de 40 até mais de 200 pessoas. Os aristocratas eram propensos a ter mais filhos do que as classes inferiores e uma taxa de mortalidade infantil ligeiramente menor. Entretanto, o padrão demográfico da era pré-industrial tanto se aplicava a eles como aos camponeses: alta fertilidade e mortalidade. Os aristocratas consideravam-se parte de uma rede de relações de parentesco ou linhagem cuja preservação era de suprema importância. A composição da casa nobre estava longe de ser estável: criados entravam e saíam; crianças de ambos os sexos eram enviadas a outras casas nobres para serem aí criadas. (POSTER, 1979, p.196).

Os grandes castelos eram lugares públicos e políticos; simbolizavam, em sua grandiosidade material, o poder do senhor sobre o campesinato circulante. No castelo nenhuma privacidade era necessária.

As relações entre membros da casa eram excessivamente hierárquicas e os papéis eram fixados por rígidas tradições, Pôster (1979, p. 197) relata que:

O casamento era um ato político da mais alta ordem. O destino da linhagem dependia de casamentos que mantivessem intactas as propriedades das famílias. Quem desposava quem era decisão dos pais

e fazer o casamento de uma filha era dispendioso. Os dotes em certos períodos que envolviam pequenas fortunas. Portanto, o casamento pouco tinha a ver com o amor ou, de fato, com o sexo.

A terra era a principal prosperidade da aristocracia, a riqueza era herdada e transmitida. Durante a transição do feudalismo para o capitalismo, somente uma minoria de nobres se comportou como capitalistas. O trabalho dos nobres era na guerra, servindo ao rei e mantendo a ordem em seus domínios. As esposas tinham funções que consistiam na procriação de filhos e organização da vida social, não se preocupavam com a administração da casa nem com a criação dos filhos. A autoridade do lar era organizada hierarquicamente.

“As crianças eram consideradas pequenos animais, não objetos de amor e afeição” (POSTER, 1979, p. 198). No caso da criação dos filhos aristocratas, tanto as amas com as próprias mães não se relacionavam com a criança à maneira burguesa. O padrão emocional dessas famílias só pode ser compreendido reconhecendo-se a difusão de objetos de amor que ele instituiu.

O mau trato para com as crianças, como espancamentos, surras não resultava a internalização do pai ou mãe pela criança. Pelo contrário, reforçavam a norma social da hierarquia.

Em relação à sexualidade, Poster (1979, p. 200) ressalta que:

[...] não se mantinha escondida da criança, que era vista como um animalzinho sexual de estimação com quem se brincava para divertimento dos adultos. A masturbação infantil não era proibida nem considerada insólita.

Conclui-se que as famílias aristocráticas atribuíam pouco valor à privacidade, domesticidades, cuidados maternos, amor romântico e relações íntimas com as crianças, cuja vida emocional não gravitava em torno dos pais, mas estava difundida numa vasta gama de figuras adultas.

3.2.2 Família Camponesa

As Famílias Camponesas, se embasaram na vida cotidiana das aldeias. A família era a própria aldeia e vivia em comunidade. A relação entre os seus componentes era superficial, sem qualquer intimidade. A mãe cuidava dos filhos,

da casa, da horta por longas horas, com a ajuda de pessoas de fora do grupo familiar.

A autoridade social estava no poder da aldeia e não do pai da casa, não podia acontecer nada que não fosse reconhecido e fiscalizado pela comunidade. Os casamentos, relações entre marido e mulher, e entre pais e filhos eram esmiuçados pelos aldeões e eram estes que impunham sanções. Prevalencia a tradição, os costumes da comunidade.

As mulheres eram subordinadas, embora em sua própria esfera dispusesse de considerável poder. O seu trabalho era vital para a sobrevivência da família e da comunidade. Trabalhavam arduamente e por longas horas. Cozinham, cuidavam dos filhos, mas estes não eram o centro de atenção da família, dos animais domésticos e da horta, e juntavam-se ao resto em casos de colheita.

A infância para o camponês diferia da do burguês do século XIX, que segundo Poster (1979, p. 206):

[...] entre sete e dez anos de idade, a criança era enviada para a casa de outro camponês, para um período de aprendizagem. As crianças eram ensinadas a não dependerem dos pais e sim da comunidade. A estrutura psíquica infantil era indubitavelmente orientada para a vergonha, não para a culpa.

Os camponeses viviam em casa de um ou dois quartos apenas, as crianças familiarizavam-se desde cedo com os atos sexuais. Com muita frequência, crianças e adultos dormiam na mesma cama. Os burgueses do século XIX condenavam a vida camponesa como promíscua.

3.2.3 Família Trabalhadora

Os modelos de estrutura da família aristocrata e camponesa do início da Europa moderna servem para destacar o caráter único da estrutura burguesa. No caso da família trabalhadora, nas fases iniciais da industrialização, a estrutura familiar sofreu grandes transformações num período de menos de dois séculos, recrutada entre o campesinato deslocado e os níveis mais baixos da sociedade urbana.

Com a Revolução Industrial, surge a Família da Classe Trabalhadora, que nasceu da angústia social e econômica reinante na época, que se assemelhou ao modelo da burguesia. Num primeiro momento, todos os membros da família

trabalhavam nas fábricas, a expectativa de vida era muito baixa, os trabalhadores viviam em condições precárias, estavam vulneráveis a acidentes nas fábricas, minas, os salários fabris era tão baixos que era necessário que todos os membros trabalhassem para que garantissem a sua sobrevivência, até mesmo as crianças. Os filhos podiam sair de casa após os 13 ou 14 anos em busca de trabalho.

Nas fábricas e cidades, existiam muitas oportunidades para casamentos e encontros sexuais extraconjugais, tanto de um modo espontâneo como pela exploração sexual de operárias por capatazes patrões. Uma alternativa de emprego acessível a mulheres que afluíam dos campos às cidades era a prostituição.

Os trabalhadores tentavam resistir à dominação capitalista mediante a preservação dos mais antigos laços comunitários. As velhas formas rurais de vida coletiva eram ameaçadas na cidade.

Os antigos valores, como o da mulher trabalhadora produtiva permaneceu na industrialização. Os filhos eram criados da maneira informal mais antiga, sem a constante atenção e fiscalização da mãe; eram criados pela rua e não pela família. “A família trabalhadora eram ilhas sociais auto-suficientes” (POSTER, 1979, p. 211).

3.2.4 A família burguesa nuclear

A família burguesa, que surge como a estrutura familiar predominante na sociedade capitalista avançada do século XX, está localizada nas áreas urbanas do final da Idade Média e começos da Renascença até meados no século XVIII (para a França, mas um pouco antes para a Inglaterra e mais tarde na Europa Central). Não é essencialmente diferente das formas das contemporâneas.

No que se refere ao planejamento familiar, a intensidade emocional e a privacidade tornaram-se um padrão a vida cotidiana das relações entre os membros da família.

O desenvolvimento do capitalismo e o surgimento do Estado impulsionam uma nova visão de mundo, novas mudanças se refletem no interior do indivíduo, profundas transformações da personalidade. Como principal agente da

socialização, a família reproduz padrões culturais dos indivíduos, inculca modos de pensar e de atuar que se transformam em hábitos.

Assim, o repúdio das virtudes monásticas de pobreza e castidade, a elevação do casamento e o aparecimento de um novo conceito de matrimônio, baseado na prudência e na previsão, vinham de mãos dadas com o valor de acumulação de capital e do valor de escolha individual. “A mentalidade burguesa considerava os filhos como reservas para o futuro e dedicou uma atenção sem precedente à sua criação” (LASCH, 1932, p.26). Este novo estilo de vida criou condições necessárias e psicologicamente favoráveis para um novo tipo de personalidade que reproduz as necessidades de uma sociedade de mercado baseada na competição, no individualismo, no adiantamento da recompensa, na previsão racional e na acumulação de bens materiais.

A priori o casamento burguês vinculava o casal para sempre, interesses sociais e financeiros tendiam a predominar alianças, como razão mais sólida para o casamento, quase desde o início. Contudo, o jovem burguês era impelido por um amor romântico. A prática do amor arranjado foi deixado de lado em nome do amor romântico e de um novo conceito da família como refúgio frente ao mundo do comércio e da indústria altamente competitivos e freqüentemente brutais.

Segundo Pôster (1979), as relações na família burguesa eram regidas por divisões de gênero. O marido era a autoridade dominante sobre a família e provia no sustento dela pelo trabalho na fábrica ou mercado.

“A mulher, em particular, deveria ser segundo uma expressão corrente do século XIX, um “anjo consolador” (LASCH, 1932, p. 27). Preocupava-se exclusivamente com o lar e com os filhos. Sua benevolência estendida aos cuidados dos filhos e em torno deles, cada vez mais centralizou a vida da família de classe média. Uma nova concepção no trato com as crianças propiciou uma nova idéia de família. Segundo Lasch (1932, p. 27), “A criança deixou de ser considerada simplesmente como um ‘pequeno adulto’[...]” e passou a ser compreendida em seus aspectos de formação e desenvolvimento, com atributos específicos e, como resultado desse novo olhar para as crianças, os laços emocionais entre pais e filhos se intensificaram. A mulher passou a dedicar-se à criação dos filhos e tudo o que acontecesse com eles era culpa da mãe. A família burguesa gerou uma nova estrutura emocional.

Para atender as exigências da educação dos filhos e as tarefas domésticas fora necessário que as mulheres também passassem por um processo de educação que as converteria em companheiras mais adequadas para seus maridos. A nova domesticidade implicava uma minuciosa reforma e a ampliação da educação da mulher, entendidas como “esposas afetuosas e mães racionais”, devendo renunciar a sensibilidade em favor do bom senso. Assim a domesticidade burguesa deu lugar a antítese: o feminismo.

3.3 Família Brasileira

3.3.1. Família brasileira contemporânea: novos arranjos, novos papéis, novo cenário.

A história da organização familiar no Brasil aponta a “família patriarcal” como protótipo. Corrêa (1982, p. 13-36), em *Repensando a Família Brasileira*, mostra que sua história começa nas regiões onde foram implantadas as grandes unidades agrárias de produção, os engenhos de açúcar, as fazendas de criação ou as plantações de café, no século XVI, transformando-se em matriz da sociedade colonial inteira até meados do século XIX.

“[...] A chamada família patriarcal brasileira era o modo cotidiano de viver a organização familiar no Brasil colonial, compartilhando pela maioria da população, ou, é o modelo ideal dominante” (CORRÊA, 1982, p; 16).

O quadro da estrutura familiar patriarcal no início do século XVI aponta para aspectos diferentes da composição familiar no Brasil. Houve uma exagerada tendência à moral e à pureza, na forma como historiadores e romancistas descrevem o quadro, estereotipando algumas relações.

No começo da colonização há um afrouxamento na aplicação das regras canônicas referentes ao casamento, sempre que interesses maiores estão envolvidos, é possível também observar que a implantação da disciplina cristã foi uma forte estratégia de controle utilizada pelo Estado. (CORRÊA, 1982, p. 28)

Segundo Sâmara (1983, p. 57-81), houve uma ruptura na complexidade familiar, levando pais a se separarem dos filhos solteiros e casados, de genros, de noras e netos, não vivendo com isso a mesma estrutura dos séculos XVIII e XIX, como era vivida na Casagrande.

O Período Colonial, com características marcantes, mostra que na prática os valores tradicionais de submissão da mulher estavam sendo afetados e modificados, embora a autoridade permanecesse nas mãos do sexo masculino. Observa-se, nesse período, a saída do homem do lar, levando as mulheres a chefiar a casa. Várias delas começam a participar da vida ativa da sociedade, abrindo negócios, assumindo cargos, a chefia da família e o trabalho para manter os filhos.

O Estado brasileiro considerava família um dos obstáculos à consolidação da política vigente na época. Sendo assim, a família foi tomada como alvo, pois se acreditava na sua capacidade de preparar cidadãos patriotas para servir o país.

Articulada pelos interesses políticos do Estado, a medicina é usada como um mecanismo para combater a família elitista; através da higiene, ela surge com toda força. A princípio, o processo de higienização se dirige exclusivamente às famílias de elite.

A medicina afirma a posição da mulher no lar como o principal agente da ideologia da família, conduzindo a formação dos filhos. Nota-se o surgimento do respeito pela criança e pela mulher.

No relacionamento conjugal, a higiene introduz normas que afetam as relações; a intimidade permite um fluxo objetivo mais harmônico entre os membros da família. A casa é modificada arquitetonicamente para melhorar o contato entre o ambiente doméstico e o meio social. Os pais preocupam-se com o desenvolvimento físico e sentimental dos filhos, educando-os para adquirir maior consciência de suas próprias individualidades.

“Sina singular do amor nem mortal, nem imortal ora germina e vive quando enriquece, ora morre e de novo renasce”. (COSTA, 2000, p. 33 apud ZAMBERLAN, 2001, p. 51).

O amor entre pais e filhos torna-se energia moral responsável pela coesão familiar.

Deparamo-nos, hoje, com os mais diversificados modos de organização familiar, embora, segundo Romanelli (2003, p. 74):

[...] a importância da família nuclear não reside apenas no fato de ser ela o arranjo doméstico estatisticamente preponderante, mas resulta do significado simbólico de que foi revestida, convertendo-a em modelo

hegemônico, isto é, em referencial e em ideal de ordenação para a vida doméstica para a grande maioria da população.

Assim, quando dificuldades surgem na convivência familiar e a solução aponta para a separação, dá-se, na verdade, a interrupção de sonho da família “pensada” para aqueles que não encontram outra alternativa. “Só que nem sempre a inadequação é atribuída ao sonho, mas à solução, que aparece como uma prova de incompetência de quem a escolheu” (SZYMANSKY, 2001, p. 28). Surgem, pois, sentimentos de frustração e a “[...] família que se construiu, a “vívuda”, aparece como um caminho indesejado, com um caráter de ‘não escolhido’, mas de ‘imposto pelas vicissitudes da vida” (SZIMANSKY, 2003, p. 26).

A família contemporânea das classes populares luta pela sobrevivência, enfrenta o estado de miséria, a desumanização, a perda de vínculos. Surgem os laços estreitos e amplos de solidariedade entre as famílias. Essa luta pela sobrevivência aumenta a intimidade nos pequenos cortiços. As famílias de classe média lutam pela manutenção do privado, pelo fortalecimento dos laços familiares, pelo familiarismo. Para elas, a família é considerada um valor social, devendo agir-se dentro dela de maneira dócil, amena, da melhor forma possível.

A Família Contemporânea do século XX, oriunda da burguesa, um pouco mais complacente, permite que os filhos criem sua própria opção de vida. O cenário propicia mudanças nos valores burgueses e começam a existir mudanças na sociedade, como a divisão das responsabilidades, nas funções dos papéis do casamento, a violência urbana, os movimentos políticos e ideológicos, a valorização da mulher no mercado de trabalho, quer pela sua busca de autonomia e independência, quer pelas dificuldades econômicas enfrentadas pelas famílias, especialmente as mais empobrecidas. Este fator a coloca numa posição de igualdade perante o marido, obrigando-o a dividir com ela as tarefas domésticas, realizadas anteriormente quase que exclusivamente pela mulher.

A família ultrapassa os limites da casa, envolvendo a rede de parentesco mais ampla, sobretudo quando se frustram as expectativas de se ter uma casa onde realizar os papéis masculinos e femininos. Nesses casos comum entre os pobres, pelas dificuldades de atualizar o padrão conjugal de família, ressalta a importância da diferenciação entre casa e família para se entender a dinâmica das relações

familiares(DURHAM, 1983; FONSECA, 1987; WOORTMANN, 1982 e 1987 apud SARTI, 2003, p. 65).

As dificuldades enfrentadas para realização dos papéis familiares no núcleo conjugal, diante de uniões instáveis e empregos incertos, levam a desencadearem-se arranjos que envolvem a rede de parentesco como um todo, para viabilizar a existência da família tal como a concebem.

A mudança na dinâmica interna da família acarreta uma alteração na relação afetiva entre os cônjuges e destes com os filhos: criam-se laços mais profundos, dada a maior proximidade, antes dificultada pela figura do pai como detentor do poder e autoridade. Porém, essas mudanças no campo afetivo não ocorreram de forma linear entre as famílias das diferentes classes sociais, tal como aponta Romanelli (2003, p. 79):

Como ocorre com a redefinição da divisão sexual do trabalho, a adoção de novas práticas afetivas tende a ser mais comum entre os segmentos das camadas médias, portadores de escolarização superior e mais propensa à incorporação de formas alternativas de conduta nas relações domésticas.

Como consequência do contexto social, surge a quebra do modelo de Família Tradicional, mudanças nos papéis: o pai é quem se responsabiliza por trazer o dinheiro e a mãe fica arrumando a casa e cuidando dos filhos, que por sua vez são dependentes dos pais. O estereótipo vai se rompendo e a relação dos pais com os filhos vai se modificando, surgindo novas formas de núcleos familiares. O conhecimento era, pois, transmitido por meio de orientações verbais expressas ou pelo exemplo paterno. “No entanto, a rapidez das mudanças que afetam a família torna o saber acumulado pelo pai inadequado para fazer em face de situações novas, que não foram vividas por eles e sobre a qual a sua experiência é nula”. (ROMANELLI, 2003, p. 82).

A Sociedade Contemporânea, na medida em que vem obtendo ganhos com o rápido desenvolvimento tecnológico e científico, tem se deparado com uma grande transformação no desenvolvimento e na qualidade das relações humanas.

Com a modificação dos valores que regem a organização social e econômica, transformam-se também os ideais e o modo de pensar dos homens.

Hoje, observa-se uma forte crise de valores que culmina na modificação das referências que regem o comportamento do homem, as relações interpessoais e a vida em sociedade. O capitalismo cria demandas para o

consumo que não vão ao encontro das necessidades humanas essenciais, mas acarretam uma formação unidimensional, na qual o sujeito perde a dimensão de sua individualidade e de seus desejos. Essas transformações fizeram com que a família contemporânea ficasse submetida a uma dispersão ou falta de valores e referenciais que norteiam o modo de educar os filhos e reflete na perda da coesão comunitária.

Um retrospecto sobre a história da organização humana, sob forma de família, permite constatar que jamais a criança foi objeto de tantos estudos como tem sido na sociedade atual. O século XX, marcado pelo desenvolvimento tecnológico e científico, foi também sinalizado por uma preocupação com o desvendamento dos mistérios do desenvolvimento humano. A família se modifica através dos tempos, mas, em termos conceituais, é um sistema de vínculos afetivos onde deverá ocorrer o processo de humanização. A transformação histórica do contexto sociocultural resulta de um processo de constante evolução ao qual a estrutura familiar vai se moldando.

No início do século XXI, com todo o progresso científico e a vivência em um mundo universalizado, a família sofreu várias transformações que, sem dúvida, trouxeram vantagens e desvantagens. A família contemporânea tem criado formas particulares de organização, não mais se limitando ao seu núcleo (pai, mãe e filhos dos mesmos pais), mas de uma forma distinta e decorrente dos tempos modernos, onde os casais se unem e se desunem por diversas vezes e passam a conviver ou não, com filhos, frutos de antigas relações conjugais e filhos que nascem de suas novas uniões.

4. A REPRESENTAÇÃO DA FAMÍLIA E EDUCADORES DA RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA

O presente trabalho foi construído com a intencionalidade de responder algumas questões que influenciam direta ou indiretamente a relação entre escola e família, tais como:

- ❖ Qual a importância da participação da família na escola?
- ❖ Que tipo de participação de fato ocorre na relação escola-família, segundo a representação das mesmas?
- ❖ As concepções de educação compartilhadas por famílias e escolas estão em constante delegação de responsabilidade?
- ❖ Qual o papel social dessas instituições?

Destinamos a entrevista a profissionais da rede escolar, seis professores e dois orientadores da Escola Pública Municipal e doze membros responsáveis pela família. Dividimos a entrevista em dois momentos, primeiramente procuramos colher informações da escola a respeito da sua funcionalidade, enquanto mantenedores de conhecimento específico, o papel social da escola, os canais de participação abertos para a família, as formas encontradas de chamamento das famílias às escolas, como é o relacionamento dos responsáveis com os seus integrantes.

E em um segundo momento, as famílias, de forma a desvelar o que está imbricado nesse ambiente socializador e as alternativas encontradas para que os membros possuam uma convivência saudável, representativa e participativa.

Mello (1995, p.52 apud SZYMANSKI, 2003, p.70) ressalta que “o conhecimento das escolas a respeito das famílias é, muitas vezes, baseado em preconceitos”.

Partimos do ponto que antes de culpabilizar e julgar a família por algumas atitudes é necessário ter-se clareza de que nem todas as instituições se encaixam nos modelos preestabelecidos, e que cada família constrói ao longo de sua caminhada seus próprios valores, crenças, e, além disso, muitas vivenciam situações de exclusão, desigualdade, injustiça social.

“A família é o primeiro grupo social com o qual o aluno tem contato, dessa forma é ali que deve ser construída seus valores e experiências”.

Educador 1

Em algumas das entrevistas o sentimento de culpabilização da família está implícito nas falas dos entrevistados, pois ainda alguns acreditam que os problemas enfrentados pela criança e a não participação está na gênese da estrutura familiar, ou seja, na crença do modelo ideal burguês.

No modelo ideal burguês, as relações familiares eram regidas por divisões de gênero, o marido era a autoridade predominante, provedor e a esposa-mãe preocupava-se somente com o lar e a educação dos filhos.

A responsabilidade da formação e bom desenvolvimento dos filhos era delegada às mulheres que, em qualquer falha nesse sistema, eram culpabilizadas como incapazes de serem mantenedoras de um ambiente saudável e feliz.

A família da forma como fora se modificando e estruturando impossibilita identificá-la como um modelo único e ideal. Hoje ela se expressa com diferentes arranjos e novos valores peculiares de cada sistema familiar. E o modelo ideal burguês não corresponde às famílias entrevistadas às organizações peculiares de cada domicílio.

Nas entrevistas encontraram-se posicionamentos de educadores que atribuíram o relacionamento social da criança à questão da estrutura familiar.

“Muitos alunos são indisciplinados porque vivem uma realidade não tão fácil. Alguns alunos são filhos de pais separados ou moram com os avós, tios, as vezes não conhecem os pais ou não são de uma família tradicional”.

Educador 1

A formação de uma criança ou adolescente é relativa a um conjunto de fatores e não pode ser reduzida à questão da organização estrutural de família. Crianças e adolescentes educados por adultos equilibrados emocional e socialmente tenderão a reproduzir valores apreendidos, sejam estes adultos pais, avós, tios e inclusive educadores.

Porém, os princípios e os valores burgueses estão enraizados na forma de pensar a sociedade e por essa razão fica visível o quanto alguns professores não se desfizeram dessa moralidade e colocam em seus depoimentos o sentimento de culpabilização das famílias pela falta de participação nas escolas.

“Enquanto houver famílias desestruturadas não haverá sucesso”.

Educador 6

Escutamos depoimentos de alguns professores ou membros da equipe escolar que afirmavam que as famílias são “desestruturadas”, desinteressadas, carentes e, no caso de comunidades de baixa renda, violentas.

“[...] Hoje o professor transmite, além do conteúdo, os valores, ensinamentos que deveriam vir de casa”.

Educador 2

Os sentimentos de culpabilização e de queixa de orientadores e professores, relatando que as famílias delegam a eles toda a educação de suas crianças e, sentem-se sobrecarregadas e mesmo incapazes de realizar tal tarefa, foram expressos nos seguintes depoimentos:

“Tudo fica para escola não to falando que a culpa é da família. Eu ficava em casa. Mas, hoje tem mulher que trabalha e a criança vem para escola transferindo responsabilidades para a escola que não é da escola”.

Orientador 1

“Os pais muitas vezes não comparecem a reunião, não observam os cadernos e não procuram o professor para saber da vida escolar de seus filhos”.

Educador 6

“[...]O desinteresse de alguns pais com seus filhos e até mesmo conosco, professores. Quando você convoca-os para tratar de assuntos relacionados ao seu filho, eles desaparecem”.

Educador 5

Nota-se que há um equívoco de questão valorativa, entre o ideal de família pensada e da vivida. Porém, esse raciocínio preconceituoso só serve para atribuição de culpa a uma situação externa à escola e para um conseqüente afastamento do problema.

Acreditamos que se olharmos a família profundamente haverá uma quebra de preconceitos e será perceptível detectar que:

- ❖ “Família desestruturada” não quer dizer mais do que uma família que se estrutura de forma diferente de família nuclear burguesa;

- ❖ A mera forma das famílias se organizarem não é responsável pelo comportamento das crianças;
- ❖ As próprias famílias são vítimas de violência (a segregação social e as outras).

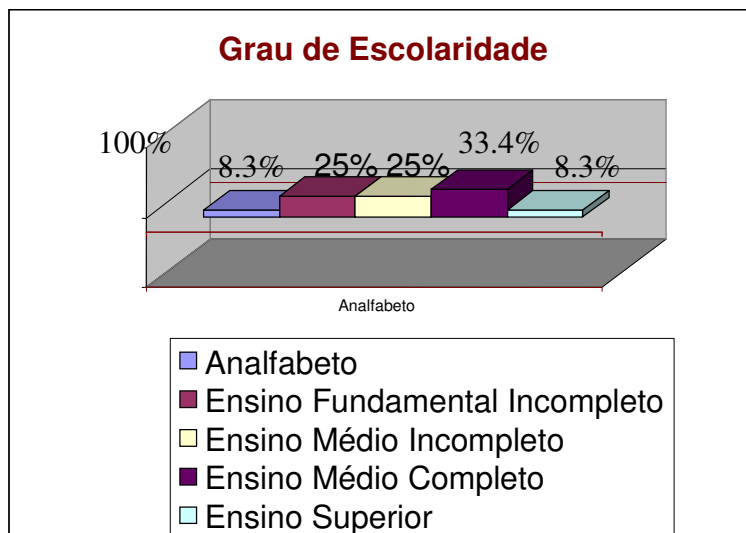
Afinal, a estrutura não é um determinante da composição familiar, diferentes famílias podem apresentar a mesma composição e ostentar modos de relacionamentos completamente distintos. O que deve ser considerado são as histórias, a classe social que pertencem, a cultura, os vínculos de afetividade e sua organização significativa do mundo.

Há, entretanto, modos de agir e sentir que predominam nas diferentes camadas sociais. Em nossas pesquisas averiguamos que as famílias empobrecidas são vulneráveis a violação de direitos, sofrem intensas violências físicas, emocionais e sociais dadas à reprodução da ideologia autoritária e conseqüente subalternidade e que podem ser compreendidas à luz das condições estressantes que são submetidas.

Portanto, esses estressores sociais são alguns dos elementos definidores dos modos de relacionamento interpessoal, por seus membros carregarem culturas próprias, por compartilharem uma história, pelas experiências vividas, pelas oportunidades educacionais que receberam e pelas condições de vida que experimentaram.

Em um universo de pesquisa com doze famílias entrevistadas podemos coletar informações e elaborar o seu perfil. Através dessa coleta elaboramos um gráfico levantando o grau de escolaridade dos responsáveis.

GRÁFICO 2 – Grau de Escolaridade



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados coletados nas entrevistas (maio/julho/agosto/ 2006).

Pode ser detectado que ambas as instituições têm em comum o fato de prepararem as crianças e jovens para a sua inserção futura na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social.

Ambas desempenham um papel importante na formação do indivíduo e do futuro cidadão.

“[...] De um lado a família é a estrutura que dá a sustentação ao indivíduo, de outro a escola é a estrutura que auxilia a família instrumentalizando o indivíduo para viver na sociedade letrada”.

Educador 2

As famílias atribuem o papel à escola como fundamentais para o bom desenvolvimento da criança, contribuindo na formação pessoal de seus filhos, além de propiciar conhecimentos que serão exigidos pela sociedade e pelo mercado de trabalho, e ainda, como um lugar protetor contra os vícios, drogas e violência. Colocação essa última um pouco equivocada, desde que freqüentemente é notificado em meios de comunicação o quanto algumas escolas estão vulneráveis a estes riscos.

“A importância da escola na vida do meu filho é porque lá ele estará fazendo investimento para o resto da vida, pois no futuro o emprego que ele irá conquistar dependerá do nível de conhecimento que ele tem”.

Família 4

“Acho que existem coisas necessárias para as nossas vidas que só aprendemos na escola. É

importante para formação intelectual, acho que é a base para uma profissão futura entre outras coisas”.

Família 6

“A escola deixa meu filho longe das drogas e prepara para o mercado de trabalho.”

Família 1

Quanto ao papel dos professores enquanto mantenedores de saber e do conhecimento específico da sua área, foi questionado se é mais amplo que o de transmissor de conteúdos:

“ O papel de professor abrange tudo: o saber, o afeto, o dia-a-dia. Não basta transmitir conhecimentos, é necessário conhecer a vida do aluno e ajuda-lo a crescer como cidadão.”

Educador 6

“O papel do professor é muito amplo do que apenas transmitir o conteúdo. [...] Hoje o professor transmite, além do conteúdo, os valores, ensinamentos que deveriam vir de casa”.

Educador 2

“Hoje o professor querendo ou não assume vários papéis na vida do aluno, podendo ajudá-lo a se tornar um cidadão digno.”

Educador 7

“ Aqui na escola a gente sempre trabalha com a questão de qual seria o papel da Unidade Escolar na formação do cidadão como um todo. Não só a parte destinada a escola como ler e escrever, nós trabalhamos com os professores a visão de que vamos formar uma pessoa para a vida, um cidadão que tem direitos e deveres”.

Orientador 1

“O trabalho do professor vai muito além da transmissão de conhecimentos, o professor é coadjuvante com a família na formação do cidadão”.

Porém, a cada instituição é delegada naturalmente uma especificidade, a escola, tem a função de ensinar (bem) conteúdos específicos de áreas do saber, escolhidos como fundamentais para a instrução de novas gerações. O problema de as crianças aprenderem “fração” é da escola. Família nenhuma tem essa obrigação.

“A responsabilidade do professor *a priori* é desempenhar o seu papel e fazer tudo aquilo que a sociedade espera da escola, ensinar o aluno a ler, a escrever, compreender as operações

matemáticas e tudo que compete dentro das áreas específicas do saber”.

Educador 2

Por outro lado, professora nenhuma tem de dar “carinho maternal” para seus alunos. Amor, respeito, confiança, sim, mas como docente e membro adulto da sociedade.

As famílias devem dar acolhimento a seus filhos, mas infelizmente por questões econômicas o relacionamento entre os membros não é tão fácil assim, as dificuldades de trabalho, ou até mesmo, a necessidade de ter ocupada várias horas do dia na atividade laborativa como mecanismo de sobrevivência.

“Muitas famílias não conseguem conciliar o emprego para vir à escola”.

Orientador 2

É preciso ressaltar ainda a questão de gênero que envolve a família moderna, as mães ocupam um lugar de destaque, afinal a sociedade cobra da mulher o papel da maternidade na construção da identidade feminina. Nessa construção, o espaço da casa aparece como fundante.

As famílias pobres são marcadas por muitas ambigüidades. Se o papel da mãe é central dentro da casa, ela muitas vezes também está nas ruas. Em nossa sociedade, a constituição de mulheres chefes dos lares é uma realidade.

Foi possível visualizar em nossa pesquisa que das doze famílias entrevistadas, sete são chefiadas por mulheres e a renda familiar é proveniente das atividades desempenhadas por elas.

Esse é o padrão da sociedade moderna, como já tivemos na sociedade, em outros momentos históricos, a responsabilidade pela criança atribuída à comunidade. A relação entre os membros da família era superficial, as crianças eram submetidas aos cuidados de pessoas de fora do grupo, a educação dos filhos ficava aos cuidados da comunidade, prevalecendo às tradições, os costumes da comunidade.

Como foi apontado, as mudanças que ocorrem no mundo afetam a dinâmica familiar como um todo e, de forma particular, cada família conforme sua composição, histórica e pertencimento social. E assim, vão construindo novas relações humanas.

Cabe responder ainda o eixo que nos permite esclarecer o que é participação para as famílias. As entrevistadas não possuem conhecimento sobre

o que é participar, devido à sua trajetória histórica e social não fora construído internamente o ensejo de tomar, fazer e ter parte enquanto sujeitos sociais. No Brasil, as tradições autoritárias, a pesada herança hierárquica, contribuíram à formação de cidadãos não participativos, realmente é uma questão cultural, na medida em que respondem às vicissitudes da formação da sociedade.

Em nosso campo empírico constatamos que, para as famílias, participar da vida escolar das crianças está no fato de irem à escola quando convocados, por motivos de indisciplina do aluno e reuniões bimestrais. Este é o meio que a escola busca para se interagir com a família, além de também ser o espaço existente para se efetivar o relacionamento entre família-escola.

“Relacionamento é bastante em: reuniões com os diretores e professores”

Família 1

“O meu relacionamento é quando vou em reuniões e quando a professora vem em minha casa, quando acontece algo de grave.”

Família 3

“A gente participa nas reuniões escolares”

Família 3

“Participamos através de reuniões, comemorações, festas”.

Família 8

Entretanto, para confirmar que a escola oferece esse canal de participação, ou seja, por meio de convocação para reuniões a tratar da indisciplina do aluno, demonstramos nos depoimentos abaixo a fala de professores dizendo que os espaços abertos à família concretiza-se através de:

“Existe maneiras de interação no trabalho escola-família na busca de soluções existentes na sala de aula: participação em reuniões de pais e mestres; participação em eventos, convocações, conselhos, conversas”.

Educador 1

“De uma forma geral a rede oferece espaços de relacionamento entre a família e a escola através

de reuniões de pais, palestras, conselho de escola”.

Educador 2

“A escola oferece reuniões noturnas de pais para os pais que trabalha pode vir. E fora as reuniões a escola é aberta a diálogos para receber os pais a qualquer momento”.

Educador 6

Como foi afirmado em nas falas acima, cada unidade escolar possui um Conselho de Escola, do qual são tirados quatro membros professores (dois titulares e dois suplentes), uma criança de cada série, 3ª e 4ª série, representações dos pais e funcionários.

O objetivo deste Conselho de Escola é oferecer aos pais e outros membros a oportunidade de se aproximar e discutir sobre a distribuição das verbas, as festividades a serem ocorridas durante o ano e as decisões a serem tomadas. Há também um planejamento participativo, no qual são atribuídas algumas tarefas a serem cumpridas no ano letivo.

É um planejamento em que todos os membros da escola são responsáveis por alguma atividade e são levantadas algumas propostas de ações para intensificar o trabalho junto ao lares. No início do ano, são feitas entrevistas junto às famílias com a finalidade de saber quais os temas que estes gostariam que a escola trabalhasse em palestras, como: droga, sexualidade, educação, entre outros.

A estratégia do conselho nas escolas tem a tentativa de abrir mais um espaço dentro das instituições para que os pais possam contribuir na vida escolar. Portanto, esse método não atende a realidade da comunidade e não efetiva a sua própria proposta, as famílias mais uma vez, não participam desses espaços.

“O nosso (conselho) não tem votação porque é difícil conseguirmos a participação. Geralmente os membros que escolhe já são os titulares, não tem esse momento de votação, o certo seria ter essa votação para eleger os membros, mas na

reunião os pais que já se dispõe, já ficam com membro”.

Orientador 1

“A família vem, geralmente as famílias que a gente chama vem. Claro que temos famílias que não comparecem, e aí a gente sabe do comprometimento, que isso acaba acarretando no desenvolvimento da criança”.

Orientador 1

De fato, a participação facilita as atividades inerentes ao processo educativo da escola, e é o veículo da comunicação que extrapola os muros, carregando e resolvendo os conflitos e resistências presentes no cotidiano.

A participação, no sentido da provocação da presença dos pais na escola, se faz importante para o sucesso escolar, traz uma nova contribuição, no sentido de apresentar novos aspectos aflorados a partir dela.

Numa concepção real, a tentativa de transformar as expectativas da comunidade em relação à escola deve trabalhar com concepções políticas deste espaço na democratização do ensino elevando o nível de exigência numa participação ativa.

O processo participativo, embora vagaroso, estimula aspectos solidificados das necessidades e desejos da comunidade, que é alheia a tudo que acontece em relação à escola, observa de fora, pronta a opinar e influir sem, entretanto, envolver-se abertamente com questões que precisam ser levantadas a partir de uma profunda consciência crítica.

De modo, a saber, se esses canais de fato respondem as necessidades reais para a construção de um bom sucesso escolar, indagamos ainda aos educadores em um dos eixos da entrevista o que é necessário, para que haja o sucesso escolar.

A opinião dos professores sobre o sucesso escolar:

“Interação família/escola. Participação ativa da família na escola”.

Educador 3

“Participação e envolvimento de todos. Unidade escolar, família sociedade, interesse e motivação dos alunos”.

Educador 4

“É preciso uma integração pais x escola x poder público”.

Educador 6

Com a análise pode se observar que os meios encontrados para identificar que tipo ou forma de participação que as famílias estão tendo nas unidades escolares limita-se sempre a convocações, reuniões, festas. Sendo assim, verifica-se que a família transmite essa visão de forma naturalizada devido às ações educativas apreendidas no seu contexto histórico.

Conhecendo a expectativa dos educadores em relação às formas de participação de famílias, identificamos que estes não ampliam as formas de promoção e construção de mecanismos para o desenvolvimento de práticas educativas que possibilitem que a família possa dar uma continuidade ao processo socializador da escola, sendo esta a responsável por ensinar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao contemplarmos, em primeiro lugar, a construção da família, sua fragilidade em meio às vicissitudes provocadas pelo contexto sociopolítico e econômico, surpreendeu-nos vê-la resistindo e se solidificando como instituição, embora assumindo formatos tão diferenciados no mundo contemporâneo.

Entendemos que a família condensa uma história, uma linguagem e códigos morais próprios e, a partir deles e de sua condição social, organiza sua forma de inserção da sociedade e socialização de seus membros. Assim, compreendemos suas particularidades e avaliamos suas condições objetivas e subjetivas para assumir as responsabilidades que lhe são atribuídas.

Portanto, a família é frágil às transformações sociais, o que tornou impossível identificá-la como um modelo único e ideal, sendo sua composição subordinada à maneira como os membros se relacionam nesse processo, onde cada um constitui-se como pessoa e assim sua subjetividade se faz presente nas experiências vividas no “dia a dia”.

Estabelecer hierarquia entre as instituições escola e família é somente conduzir um jogo de delegação de responsabilidades, no qual cada instituição joga para a outra a responsabilidade dos conflitos existentes na educação, como uma “brincadeira de batata quente”.

Culpar os membros da família e atribuir-lhes tarefas que não condizem com seu histórico familiar só afastam o problema. A cada instituição é delegada naturalmente uma especificidade, cabendo à escola a função de transmitir conhecimentos necessários para a formação de cidadãos e à família de dar acolhimento e proporcionar um ambiente socializador saudável, afetivo e feliz.

A incumbência da não participação das famílias na vida escolar das crianças é um fator além dos arranjos familiares vivenciados pela família contemporânea. É derivada de uma herança cultural arraigada em valores e princípios conservadores que inibiram o despertar dos indivíduos a participarem ativamente em sociedade.

Por conseguinte, a ausência das famílias pode ser superada quando criadas alternativas e estratégias em que estas possam vivenciar de fato o cotidiano escolar e ter parte, tomar parte e fazer parte de importantes decisões

que direcionem os rumos das diretrizes que regulamentam a educação, ou seja, “dá-lhes poder”.

Recriar os mecanismos que estão abertos à comunidade, como no caso do planejamento escolar, é conceber a população para atuar de modo participativo, não se tratando de comparecer somente quando é chamado, solicitado, requerido pela direção da escola, afinal isso facilmente recairia no imobilismo.

Trata-se de outra forma de intervir na realidade, ou seja, uma forma que passa por dois momentos cruciais: pela autocrítica, que sabe corajosamente reconhecer suas tendências impositivas, e pelo diálogo aberto com a comunidade na qual as famílias dos alunos se inserem e onde já não são mais vistos como objetos desinteressados, desestruturados.

Outra possibilidade de se alcançar o sucesso na educação moral, na formação ética e na pacificação é, no seio da escola, trabalhar a qualidade do convívio social entre seus membros (professores, alunos, funcionários e família).

Logo, ao invés de limitar-se a impor inúmeras regras é melhor a escola deixar claro para todos os princípios que inspiram a convivência social. A elaboração de regras, que pode ser feita pela comunidade como um todo, será derivada da apreciação desses princípios, como se elaborassem um contrato social instaurando uma relação horizontal e dialógica entre as instituições.

Um investimento, que poderia ser considerado uma alternativa, é a inserção do Serviço Social no espaço educacional. Enquanto profissão supõe conhecimento crítico do universo das classes subalternas, possui o compromisso ético, político e social direcionado às expressões da questão social e é baseado por um código de ética que fundamenta a profissão e define que o profissional deve contribuir para a viabilização da participação efetiva da população usuária nas decisões institucionais, garante a circulação de informações, e ainda, é comprometido com ampliação e consolidação da cidadania visando a garantir os direitos civis, sociais e políticos e defesa do aprofundamento da democracia enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida.

Finalizamos citando Freire (1987, p. 68 apud SZYMANSKI, 2003, p.10): “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEISIEGEL, C. **Estado e educação popular**. São Paulo: Pioneira, 1974.

BENEVIDES, Maria Vitória. **A questão social no Brasil**. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/vdletras3/vitoria.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2006.

_____. **Educação para a democracia**. São Paulo, 1996. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/notand2/educação-para-a-democracia.htm>>. Acesso em: 09 ago. 2006.

BILAC, E.D. Família: algumas inquietações. In: CARVALHO, M> C> B> at al (org). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/Cortez, p. 29-38.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BUFFA, Éster.;ARROYO, G.M.; NOSELLA, P. **Educação e cidadania**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

CALIL, Elisa Silingowschi. **Escola sem grade**: um passo além da participação comunitária. São Paulo: Ateniense, 1995.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Convite à filosofia**. 12ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

CORRÊA , Mariza. **A colcha de retalhos**: estudos sobre a família no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CRUANHES, Maria Cristina dos Santos. **Cidadania: educação e exclusão social**. Porto Alegre: S. A. Fabris, 2000.

DEMO, Pedro. **A educação pelo avesso**: assistência como direito e como problema. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Avaliação qualitativa**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

_____. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

D'INCAO, Maria Ângela. Amor e família no Brasil. São Paulo: Contexto 1989.

FAMÍLIA: redes, laços e políticas públicas. 2. edição. São Paulo: Cortez, 2005.

FERRARI, Alceu. Analfabetismo no Rio Grande do Sul: sua produção e distribuição. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: 16 (1), 1991.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira**: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

KILPATRICK, William Heard. **Educação para uma civilização em mudança**. 16. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: razão do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LAMOUNIER, B. **Direito, cidadania e participação**. São Paulo, Bao, 1981.

LASCH, Christopher (1932). Refúgio num mundo sem coração. A família: santuário ou instituição sitiada; tradução de Ítalo Tronca e Lúcia Szmrecsanyi. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LIMA, Maria Helena de Almeida. **Serviço social e sociedade brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

MELLO, Guiomar Namó de. **Social democracia e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

NOVELLO, Fernanda Parolari. Psicologia Infantil. São Paulo: Edições Paulinas, 1987, p. 29-94.

OLIVEIRA, M. M. de. **As origens da educação no Brasil, da hegemonia católica as primeiras tentativas de organização do ensino**. Rio de Janeiro,

2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a03.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2006.

OLIVEIRA, R. P. de. Política educacional no Brasil: alguns desafios dos anos 90. **Revista da FEUSP**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 5-20, 1992.

OLIVEIRA, Romualdo Portela (Org). **Política educacional impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1998.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil, 1930 –73**. Petrópolis: Vozes, 1985.

ROSA, Sanny S.da **Construtivismo e mudança**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SARTI, Cynthia Andersen. **A família como espelho**: um estudo sobre a moral dos pobres. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, D. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5540/68 e 5692/71. In: Garcia, W. E. (Org.). **Educação brasileira contemporânea**: organização e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: McGraw-Hill do Brasil, 1981. p. i-f.

SZYMANSKI, H. Encontros e desencontros na relação família e escola. In Os desafios enfrentados no cotidiano escolar. *Idéias* nº. 28. São Paulo: F.D.E., 1997, p. 213-225.

SZYMANSKI, H. Teorias e “teorias de famílias”. In: Carvalho. M. C. B. et al (Org). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/ Cortez, 2003. p. 23 – 27.

TAVARES, José. **Resiliência e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TOBIAS, José Antonio. **Educação brasileira**: temas e problemas. São Paulo: Cortez, 2000.

VIEIRA, Edvaldo A. **A República brasileira, 1964-84**. São Paulo: Moderna, 1985.

WEFFORT, Francisco. Formação da cidadania no Brasil. In: ALVES, Maria Leila (Coord.). **Escola, espaço da construção da cidadania**. São Paulo: FDE, 1994. p. 27–34.

ZAMBERLAM, C.O. **Os novos paradigmas da família contemporânea**: uma perspectiva interdisciplinar. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

ANEXO A - Entrevista com os Coordenadores e Diretores

1. Qual é o papel da escola?
2. Pensar no ensino significa refletir a respeito do seu projeto pedagógico. A Didática de um professor, a metodologia e a avaliação de uma disciplina específica é de fato discutida com todos os professores, especialistas e pais de alunos, tendo em vista os objetivos da escola básica e os de sua escola?
3. A legislação atual (LDB e as DCNs) explicita as diretrizes tanto de formação, quanto de ordem cultural, que devem pautar as definições e ações dos profissionais dos sistemas de ensino e, principalmente, os professores de cada escola ao formularem o currículo para seus alunos. Quais critérios são adotados para formulação desse currículo? De que alunos estamos falando? É feito um levantamento sobre o perfil dos alunos? E como contornar os empecilhos que a realidade de cada escola apresenta para se efetivar as diretrizes escolares?
4. A escola oferece canais de participação para as famílias dos alunos da rede? Quais são eles e a que participação se refere?
5. A escola desenvolve alguma atividade que busca envolver a família e fomentar o interesse pelos assuntos educacionais?
6. Qual o índice de evasão e repetência escolar? Por que isso ocorre e qual o posicionamento da escola, qual a estratégia a ser utilizada para que esse índice venha a diminuir?
7. Qual o segredo para se conquistar o sucesso escolar e o que falta para que se alcance esse patamar?

ANEXO B - Entrevista com os Educadores

1. Qual o papel dos professores enquanto mantenedores do saber e do conhecimento específico da sua área? O papel do educador é mais amplo do que o de transmissor de conteúdos?
2. As concepções de educação compartilhadas por famílias e escola estão em constante delegação de responsabilidades. Segundo o papel do professores e sua representatividade qual é a responsabilidade real do professor para com seus alunos?
3. Como os professores costumam lidar com a indisciplina de alguns alunos, criança com baixo rendimento escolar e até mesmo de precárias condições de higiene e desnutrição? Fazem algum levantamento a respeito do perfil dos alunos e da sala?
4. Como é o relacionamento com as famílias dos alunos que freqüentam a rede? Quais os espaços abertos para que a família possa interagir com os professores, na busca de soluções de conflitos existentes em sala de aula e na escola.
5. O que é necessário para que haja o sucesso escolar?

ANEXO C – Questionário para conhecimento do perfil das famílias:

1. Nome: _____
 2. Sexo: Masculino () Feminino ()
 3. Estado civil: Casado () Solteiro () Viúvo () Separado ()
 4. Situação profissional: Atuando () Aposentado () Trabalho Informal ()
Profissão/ Ocupação: _____
- Quantas pessoas trabalham na casa: _____
- Renda Mensal: _____
5. A família reside em casa () ou apto ():
() própria (o) () cedida (o) () alugada
 6. Quantos cômodos: _____
 7. Quantos membros compõem a casa: _____
 8. A relação de parentesco desses membros com o responsável:
() Esposo
() Companheiro
() Filho (s) Quantos: _____
() Enteado
() Sobrinho
() Irmãos
() Mãe
() Pai
() Avô
() Avó

9. Grau de escolaridade:

10. Os membros da família estudam:

Série:

Escola:
