

O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate**

OBJECTIVOS E PONTO DE VISTA

Dos muitos possíveis que o campo científico nos oferece, este texto apresenta um olhar fundamentado, construído a partir de um *certo* ponto de vista, sobre as cumplicidades entre família e escola — as duas agências educativas, por excelência, das sociedades contemporâneas. E discute, acentuando analiticamente *um* dos seus sentidos, a relação entre ambas¹.

Se se admite que a família como lugar de trabalho educativo tem estado arredada do campo (teórico e empírico) da sociologia da educação (Singly, 2000), enquanto se assinala e lamenta, ao mesmo tempo, a sua demissão e perda de funções educativas em prol da escola, pretende-se aqui revigorar, ao contrário, a tese da cumplicidade histórica efectiva entre as realidades e as representações da família e da escola modernas, mas sobretudo defender a ideia de que «a família está dentro da escola» (Silva, 1999). Acentuando unilateralmente o protagonismo do espaço familiar, propomo-nos demonstrar e ilustrar como a escola é profundamente tributária das heranças (desiguais) que a família transmite, da socialização familiar que se faz antes e fora e apesar

* Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

** Esta comunicação retoma alguns temas e parte do texto apresentado no Colóquio Internacional *Direitos e Responsabilidades na Sociedade Educativa*, organizado pela Fundação Gulbenkian em 2003, sobre «A família, a criança e a escola: cumplicidades em mudança».

¹ Um pouco ao invés de um artigo clássico de P. Perrenoud (de 1994, publicado em português em 2001), de cujo título me apropriei, jogando com as palavras... «O que a escola faz às famílias», in C. Montandon e P. Perrenoud (orgs.), *Entre Pais e Professores: Um Diálogo Impossível? Para Uma Análise Sociológica das Interações entre a Família e a Escola*, Oeiras, Celta Editora.

dela, da gestão que as famílias fazem do campo escolar. O que esperamos que possibilite e encoraje, ao mesmo tempo, a renovação dos laços de vizinhança e de diálogo entre os dois campos disciplinares da família e da educação.

FAMÍLIA CONJUGAL E ESCOLA: UMA CUMPLICIDADE HISTÓRICA

Dando um passo atrás na história do Ocidente europeu, a investigação em ciências sociais tem vindo a evidenciar que a escola moderna nasce com a construção do novo sentimento da infância na «família conjugal» (Durkheim, 1895), a demonstrar que a família conjugal moderna tem como suporte a escola, de tal maneira que muitos a definem hoje como a «família educativa» (Singly, 1993).

A construção histórica da representação da família conjugal no Ocidente europeu, a representação moderna da criança, a «descoberta do sentimento da infância» (Ariès, 1973), são efectivamente um produto do século XVIII e de uma burguesia urbana que começa a controlar a sua fecundidade e ostenta o «sentimento» e a «privacidade» como sinais da sua distinção. Por um lado, a primazia dada aos afectos, ao sentimento romântico no desenho do cenário familiar, a importância concedida à qualidade das relações entre as pessoas, impõem-se aos interesses do parentesco, às razões instrumentais da sobrevivência ou da conservação do património familiar, à lógica institucional da ordem estabelecida. Por outro, a delimitação do espaço próprio da casa, distinto do espaço público, conduz ao corte das «amarras tradicionais» que, no passado, a ligavam ao parentesco, à vizinhança ou à Igreja (Shorter, 1977). Surge agora uma família relacional, concha de afectos, bastião da vida privada e resguardada dos olhares exteriores.

Espelho da felicidade do casal, a criança deixa então de ser olhada como adulto em miniatura ou braço para o trabalho e instrumento da sobrevivência, sendo reconhecida como categoria de idade específica, encarada como um ser com características únicas, próprias e distintas das do adulto, na sua fragilidade e vulnerabilidade.

Ora a ideia de uma família centrada nas pessoas, nas relações interpessoais, e não nas coisas (ou seja, onde as coisas não desapareceram mas ocupam outro lugar) (Torres, 2000), é completada pela representação do papel decisivo da escola. A privatização e a sentimentalização da vida familiar são cúmplices da importância atribuída pelos pais à escola, lugar da aprendizagem técnica (do saber) e moral, onde a criança-filho é colocada entre os seus pares. O lugar de socialização da criança não é mais o trabalho junto dos adultos (pai, mãe, vizinhos da comunidade) ou a aprendizagem de um ofício (junto dos mais velhos), mas passa a ser a escola — onde está junto de outras crianças. Por estes preceitos passa a norma da infância moderna, legítima, desejável, e, simultaneamente, a definição, categorização, estigmatização, das suas margens.

De facto, a representação hegemónica da família (e da infância) torna-se, ela também, um projecto de domínio político e de alisamento das diversidades sociais. Para fora (do meio burguês) são planeadas estratégias de «domesticação ao domicílio» das classes populares (esses «novos bárbaros» da sociedade industrial). Usando os dispositivos de poder e de saber do Estado-nação (Foucault, 1976), visa-se inculcar-lhes a nova ordem familiar burguesa, disciplinar e moralizar costumes (Frisch e Joseph, 1977).

Apesar de proclamada, a estratégia familiar normalizadora e centralizada do Estado não teceu, na prática, efeitos automáticos de uniformização de valores e comportamentos da família. A diversidade constitui no presente, como aliás no passado, um traço marcante da paisagem familiar. Sob o signo da privatização, jogam-se dinâmicas de diversidade patentes em distintos «estilos conjugais» de funcionamento, contemplando vários graus de autonomia ou de fusão entre parceiros, uma maior ou menor abertura do grupo relativamente ao exterior, desiguais hierarquias de objectivos e prioridades conjugais (Kerllershals *et al.*, 2004). E que transportam consigo paradigmas e lógicas distintos de articulação com a escola...

OS MODERNOS SISTEMAS PÚBLICOS DE ENSINO E O CASO PORTUGUÊS

A cumplicidade entre família e escola modernas é assim muito estreita e a investigação tem vindo a demonstrar como a reconfiguração da família, a reorientação da normatividade familiar, passam justamente pela representação da escola como uma das dimensões cruciais da infância.

Estes dados encaixam, por sua vez, naqueles que nos chegam dos estudos da sociologia da educação. Nos Estados-nações oitocentistas, a construção dos modernos sistemas públicos de ensino (nacionais, uniformes, centralizados — que dão guarda aos novos princípios de legitimação, que são agora «o indivíduo», «a razão» e o «bem comum») constitui um instrumento fundamental de promoção da igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos (Renaut, 2002). Viria a contribuir para alterar os mecanismos tradicionais de produção de desigualdades sociais, sendo que o diploma conferido pela escola constitui a nova unidade-padrão da hierarquização social (Vieira, 2002). O valor escolar da criança antecipa agora o valor social da família: a posição desta no espaço social, em parte naturalmente herdada, é efectivamente validada pela passagem daquela pela escola (Singly, 2000).

O que vem a acontecer no terreno educativo e nas décadas de 50-60 do século XX nos países do Centro e do Norte da Europa é justamente uma ilustração dessa filosofia política de fundo. Neles assiste-se a uma notável democratização e massificação da escola, através do acesso de todos a níveis de ensino que, no passado, estavam reservados apenas a alguns. Os sistemas

escolares alargam-se a populações nacionais cada vez mais vastas e a níveis cada vez mais avançados.

Registe-se, neste domínio, o notável atraso de Portugal: no contexto europeu, o país entra muito tardiamente na modernidade escolar. Ainda em 2001 possui o nível mais baixo de escolarização da União Europeia: apenas 21,5% da população portuguesa dos 25-64 anos tinha completado pelo menos o ensino secundário (UE, 64%!) (INE, 2003).

Os especialistas dizem-nos que a criação e o investimento num sistema nacional e público de ensino são lentos, com avanços e recuos ao longo do século xx. O 25 de Abril é de facto responsável não só pela afirmação explícita do projecto político de uma escola democraticamente aberta a todos, massificada, mas sobretudo pela sua efectiva tradução prática, feita, de resto, a uma velocidade considerável num terreno, todo ele, em convulsão, atravessado por transformações notáveis do sistema político, do espaço geográfico, do tecido económico, da estrutura social e do regime demográfico (Sebastião, 1998; Ferrão, 1996).

Os anos de democracia no nosso país inauguram, afinal, um processo de escolarização acelerado e paradoxal. Não está ainda consolidada a generalização da escola de massas e já esta se defronta com a súbita chegada de novos públicos escolares, trazidos pelas vagas migratórias (nomeadamente de África, mais recentemente do Brasil e de países do Leste europeu).

A escola portuguesa, que tão tardia mas tão rápida e parcialmente se moderniza, situa-se, presentemente, numa encruzilhada de tempos, trajectórias sociais e histórias distintas de crianças e famílias que inscrevem, todos eles, no presente, tempos e experiências de pré-modernidade, tempos e experiências de modernidade e também tempos e experiências de modernidade tardia (Vieira, 2002; Almeida, 2000; Sarmento, 1997).

UMA HIPÓTESE E ALGUNS EXEMPLOS

Relembremos então a hipótese de partida e procuremos ilustrá-la com recurso à bibliografia disponível e a vários exemplos retirados da investigação...

A tese, primeiro. É certo que a mobilização educativa e a pedagogização do quotidiano constituem traços característicos das dinâmicas familiares contemporâneas nas suas múltiplas vertentes (Montandon e Perrenoud, 2001). E que a escola é um poderoso factor e indutor de mudança: a escola produz o ofício da criança e do jovem (Sirota, 1998); a escola está na origem de percursos de mobilidade ascendente das classes médias (Machado e Costa, 1998); a escola é um palco de intensa socialização entre pares e entre classes (Lopes, 1997; Abrantes, 2003); a escola produz nos jovens expectativas e aspirações que contrariam a inércia das posições sociais de partida

(Pinto, 1987); a escola contribui para a racionalização e o «desencantamento» do mundo (Weber, 1959). Tudo isto reconhecemos e aceitamos.

Mas a verdade é que, simultaneamente, a escola é tributária da marcação e socialização familiares que se fazem antes e fora e apesar dela... Quer nos coloquemos na perspectiva da estrutura, do sistema, do produto e do resultado (isto é, olhemos para a escola e a família como «coisas»), quer privilegiemos na análise a dimensão dos processos ou dos significados, a das estratégias dos actores sociais (que se apropriam, gerem, usam, estrategicamente o campo escolar), a família, o meio familiar de origem, não se cansam de fabricar e ajustar uma escola à sua medida... Passamos a dar alguns exemplos deste «ascendente» da família sobre a escola, retirados sempre que possível do contexto português.

FECUNDIDADE, «MANOBRAS FAMILIARES» E DEMOGRAFIA DA REDE ESCOLAR...

Desde logo, a evidência básica de um dado... A família produz, em quantidade, o bem criança a que se destina a escola. O controlo drástico da fecundidade nas famílias portuguesas torna-se evidente a partir de inícios da década de 80 do século xx (Almeida *et. al.*, 2004a). Resultado próximo de um acesso generalizado a formas de contraceção moderna e fruto de novos valores sobre a família e o casal, a sexualidade e a procriação, a criança e a condição de género, o decréscimo da fecundidade traduz-se numa diminuição igualmente impressionante da população escolar — facto que, como um baralho de cartas em queda, vai afectando sucessivamente todos os níveis de ensino. Alguns indicadores numéricos ajudam a detalhar este processo.

A baixa do índice sintético de fecundidade de um valor médio de 3,1 filhos por mulher em idade fértil (em 1960) para 1,5 (em 1999) tem uma tradução prática incontornável: residem actualmente em Portugal cerca de 1 600 000 crianças (0-14 anos), número muito inferior ao de há vinte anos (2 500 000) (Almeida e André, 2004b). Neste cenário, o ensino básico perde, entre 1991 e 2001, 319 000 alunos e desde o ano lectivo de 1995-1996 também o ensino secundário entra em declínio. O fluxo e a densidade populacionais da rede escolar, a sua contracção recente, são, portanto, um resultado previsível das estratégias de fecundidade dos casais. Numa sociedade envelhecida como a nossa podemos constatar a presença global de menos crianças e de menos alunos — mas, em compensação, a existência de alunos desde idades cada vez mais precoces e por um período de tempo cada vez mais longo².

² Em 2001, mais de metade das crianças (60%) de 3 anos são escolarizadas, isto é, estão a frequentar um estabelecimento de ensino pré-escolar (44% em 1991). Continua a crescer também o número de alunos no ensino superior: duplica, *grosso modo*, o número de inscritos neste nível de ensino entre 1991 (total, 187 193) e 2001 (387 703) (cf. INE, *Portugal Social*, 2003).

A partir da família esboçam-se também outros contornos da procura escolar. Há estudos que comprovam a competente mobilização parental na construção da trajectória escolar dos filhos. Desde logo, no desenho de estratégias de fidelização ou de *zapping* entre ensino público e privado, habilidosamente manobradas para cada elemento da fratria — para as quais concorrem «os determinantes sociais clássicos» e a história escolar passada dos pais da criança (Langouet e Léger, 1997). Manobras familiares também nas escolhas cirúrgicas de escolas/estabelecimentos de ensino público, ou mesmo de certas turmas dentro de uma escola — de modo a assegurarem o melhor sucesso para os filhos e, sobretudo, a garantirem a marcação de uma certa selectividade (sobretudo social) que os preserve de contactos indesejáveis (Silva, 1999; Vieira, 2001). São estratégias que põem, obviamente, em causa a «carta escolar», o desígnio da democratização do sistema de ensino, e se traduzem na ghettização crescente do campo escolar.

HERANÇAS SOCIAIS, ESTILOS FAMILIARES E TRAJECTÓRIAS ESCOLARES...

O segundo exemplo respeita ao peso das heranças sociais e culturais, transmitidas e actualizadas pela família. Constitui um tema tradicional da sociologia das classes e justamente um daqueles em que se apela ao contexto familiar de pertença (da criança, do jovem) como factor explicativo de desigualdades perante a escola. Encarada como «caixa negra» (Singly, 2000) e olhada de fora como um sistema previsível, a família induziria a reprodução dos privilégios ou *handicaps* herdados, contrariando o projecto da escola libertadora e promotora de igualdade de oportunidades.

Referimo-nos, em todo o caso, à importância da posição social de partida no desenho das trajectórias escolares de crianças e jovens. Esse efeito vislumbra-se não só no acesso e cumprimento da escolaridade obrigatória, mas sobretudo em questões que se prendem com as modalidades do sucesso escolar.

As velhas ou novas formas de pobreza, as precariedades das condições de existência das famílias, geram, quando acontecem na vizinhança de certo tipo de dinâmicas do mercado de trabalho, mecanismos de exclusão e de abandono escolar precoces, trajectórias crónicas de insucesso no sistema de ensino (Benavente *et al.*, 1994; Ferrão, 2001). Os dados relativos à exploração do trabalho infantil (fora de casa, mas sobretudo doméstico e domiciliário) estão aí para mostrar como o desígnio da escolaridade universal, o da «escola para todos», ainda é uma meta a alcançar para alguns (Pinto, 1998; Sarmento, 1999).

A família molda e condiciona muito fortemente também o sucesso escolar — medido pela duração e qualidade das aprendizagens, pela escolha de certas vias profissionais e vocacionais, em detrimento de outras (Silva, 2002). Há uma repartição desigual das probabilidades de sucesso escolar

segundo os diferentes meios sociais, isto é, segundo as posições sociais que as famílias de origem dos alunos ocupam num espaço onde os capitais económicos, culturais e simbólicos estão desigualmente distribuídos.

Outros investigadores assinalam ainda outra vertente deste impacto da posição social sobre a carreira escolar. A vantagem das classes favorecidas não estará tanto — ou pelo menos tão-só — na sua proximidade e familiaridade com a lógica, a linguagem ou a cultura escolares, mas sobretudo na sua superior capacidade de entender, em contextos de mudança acelerada, as novas dinâmicas do sistema educativo (Berthelot, 1983).

Os determinantes de classe, sedimentados na família, não têm, obviamente, um carácter linear e unívoco, mas o seu impacto e persistência continuam a ser relevantes não só dentro do campo escolar (Benavente, 1992 e 1995; Seabra, 2002), mas também, e na medida em que o diploma que a escola confere constitui um poderoso instrumento de acesso ao mercado de emprego e de qualificação profissional, fora dele. O alcance explicativo destes factores não é, entretanto, ilimitado: o peso maioritário e estatisticamente demonstrado das trajectórias escolares típicas de classe não pode fazer-nos esquecer, por exemplo, a existência teoricamente relevante não só de «trajectos improváveis» dentro de cada classe, como da diversidade de trajectos (mais ou menos bem sucedidos) entre membros da mesma fratria.

O impacto da desigualdade sócio-familiar na consistência e qualidade da carreira escolar do indivíduo é também captado se adoptarmos agora, não a perspectiva do resultado produzido e a do sistema de lugares sociais, mas a perspectiva do processo em construção e dos actores. Estudos realizados sobre práticas, estilos e valores educativos parentais ou «paradigmas familiares» revelam, por um lado, a sua diversidade e, por outro, não só a sua relação preferencial com certos meios sociais, como também os seus efeitos diferenciadores na produção de certos estilos de aluno e de relação com a escola (Kellerhals e Montandon, 1991; Montandon, 2001; Seabra, 2002). Se não, vejamos.

O estilo educativo prevalecente numa família, ou pelo menos dominante em certa fase do seu tempo familiar, articula finalidades e objectivos (que pressupõem certas expectativas dos pais sobre a personalidade e futuro lugar social da criança), métodos pedagógicos ou técnicas de influência através dos quais são postos em prática, uma estruturação mais ou menos diferenciada dos papéis parentais e modos de coordenação que medeiam as influências educativas de outros actores (Kellerhals e Montandon, 1991). Fortemente associado ao contexto relacional e familiar (o «nós-família») em que toma forma, o qual, por sua vez, não é estranho à situação de classe dos pais, o estilo educativo é assim responsável pela produção de uma galeria diversificada de filhos-alunos — mais ou menos competentes em capacidade de comunicação e abstracção, no uso de linguagem e códigos elaborados, na

interpretação e aproximação relacional e empática da instituição escolar... filhos-alunos mais ou menos ambiciosos ou acomodados, criadores ou cumpridores, motivados ou derrotados, obedientes ou imaginativos (Queiroz, 2004). Eis outra ilustração do ascendente da família sobre a escola: a personalidade social do aluno, também ela estruturante do universo educativo e peça decisiva do sucesso escolar, traz, afinal, a marca da casa...

TRAJECTÓRIAS ESCOLARES DE GÉNERO...

Referimos as diferenças de classe... e o que dizer das diferenças de sexo, das trajectórias escolares de género? Retomemos o caso português — paradigmático a este respeito.

Nos anos 60-70, as desigualdades de escolarização em prejuízo das raparigas eram, em Portugal, notáveis em todos os meios sociais. Desde logo, à entrada e no acesso à escola: as taxas de analfabetismo eram avassaladoras na população feminina, em comparação com as igualmente devastadoras taxas masculinas. Mas também nos patamares superiores do sistema de ensino: as raparigas acediam menos do que os rapazes do seu meio social à universidade, interrompiam mais depressa os estudos superiores e viam vedadas as fileiras curriculares mais exigentes ou qualificadas³. Esta situação seria explicada pelas práticas de socialização parental diferenciadas por sexo em casa, reproduzindo muito precocemente nas raparigas os estereótipos tradicionais de género. As raparigas seriam então socializadas para as suas funções maternas, conjugais e domésticas.

A evidência empírica trazida pelos anos 80-90 revela uma situação surpreendentemente diferente. Assiste-se a uma espantosa progressão escolar das raparigas de todos os meios sociais, a uma verdadeira subversão e «revolução silenciosa», a qual, de resto, contrasta com a persistência das desigualdades sociais. Do lado do género, as clivagens esbatem-se, melhor, parecem inverter-se a favor das raparigas — que mostram «uma maior energia escolar» (Baudelot e Establet, 1998), traduzida em maior volume de trabalho e investimento na escola, melhores notas, menores taxas de reprovação e de abandono, maior excelência escolar⁴.

Como explicar este avanço inédito? Aqui também a família parece ser parte activa da solução e assume um protagonismo destacado nas interpretações que a tal respeito se convocam.

³ Dois exemplos. Em 1970, a percentagem de indivíduos que «não sabem ler nem escrever» na população total é de 34%; entre os homens, essa percentagem de analfabetos é de 29%, entre as mulheres é de 37%. Em 1960, a percentagem de alunas entre o total de alunos matriculados no ensino superior público e particular é de 29% (Almeida e Wall, 2001).

⁴ Em 2000-2001, as mulheres representam a maioria (57%) dos estudantes do ensino superior; constituem 66% dos licenciados no ano de 1999-2000 (cf. INE, *op. cit.*).

A explicação clássica realça os mecanismos da reprodução e acentua o «peso do passado» (Baudelot e Establet, 1998). As raparigas transportariam para a escola hábitos e estereótipos de género que lhes são precocemente transmitidos em casa, tais como contenção comportamental e autodomínio, atenção ao outro, perseverança, obediência e disciplina no trabalho. Estas competências revelar-se-iam extremamente eficazes e excelentes trunfos na escola, onde, de resto, a esmagadora maioria dos docentes são mulheres e particularmente predispostas para a valorização desses dotes. Em sentido inverso, os estereótipos de género pesariam também sobre os destinos escolares masculinos: a pressão para o trabalho e a necessidade instrumental de ganhar a vida em certas famílias explicariam a razão pela qual os rapazes estão sobrerrepresentados no abandono escolar precoce, entre os alunos que reprovam e entre aqueles que têm carreiras escolares mais curtas (Ferrão, 2001).

Contudo, esta interpretação parece não colar à evidência: a socialização familiar fortemente sexuada vem do passado e não poderá explicar cabalmente, por si só, este enigma e a viragem repentina e mais recente dos comportamentos femininos e masculinos perante a escola. Que outros factores familiares se podem descobrir por detrás da eficaz «energia escolar feminina»?

Numa outra linha interpretativa (Duru-Bellat *et al.*, 2001; Marry, 2002) destaca-se, ao contrário, a importância dos novos modelos de referência domésticos e a emergência de outros valores sobre papéis de homens e mulheres na família e no trabalho, de cuja difusão junto das raparigas assumem particular relevo as mães — cada vez mais duradouramente envolvidas em carreiras profissionais e conquistando novas formas de autonomia na esfera pública. Por outro lado, a representação igualitária ou simétrica do casal de dupla carreira, as exigências parentais idênticas face a filhos e filhas, teriam um efeito emancipatório no comportamento das raparigas na escola e um papel decisivo na quebra histórica do *handicap* escolar feminino.

Em todo o caso, num ou noutro modelo, o protagonismo da família, enquanto lugar de construção de estratégias de socialização e universo de valores de referência, é amplamente focado.

A PROFISSIONALIZAÇÃO DAS MÃES...

As taxas de actividade feminina (e sobretudo as das mulheres em idade de maternidade activa) são, em Portugal, das mais altas da União Europeia. Em 2003, Portugal apresenta uma taxa média de emprego de mulheres próxima dos 61%, enquanto na UE (15) o mesmo indicador se situa nos 56% (INE, 2004).

A profissionalização das mães (nomeadamente no sector terciário, e não raro no sistema de ensino) é, portanto, um traço estruturante da condição da infância

contemporânea. A esmagadora maioria das crianças⁵ no país (66%) possui mães activas empregadas; se a estas juntarmos as desempregadas, a percentagem atinge os 73%; a figura da mãe doméstica (18%) constitui, pois, uma excepção (Almeida e André, 2004b). Por outro lado, quanto mais novas são as crianças, maior é a taxa de actividade materna (quase 70% nas mães dos bebés entre 0 e 2 anos).

Como não relacionar a presença esmagadora das mulheres jovens no mercado de emprego com a cada vez maior precocidade da experiência escolar dos filhos? O caso português fornece uma boa ilustração desta cumplicidade: em 2001, mais de metade das crianças entre os 3 e os 5 anos frequentam o ensino pré-escolar em Portugal⁶.

A externalização da guarda das crianças poderá não ser apenas um efeito directo da saída de casa da mãe. A procura de formas de educação colectivas, fora do controlo directo dos pais, tem sido interpretada por alguns investigadores como uma procura que aqueles fazem de um suporte adicional à sua acção educativa, esperando assim proporcionar ao filho aprendizagens que darão frutos mais tarde e que contribuem, entre outras coisas, para fortalecer a sua margem de autonomia (Plaisance, 1986).

Há aqui, contudo, aqui um aspecto curioso e paradoxal. A criança tem hoje uma mãe activa, mulher que recusa a exclusividade doméstica ou a exclusividade maternal na definição da sua identidade e que, pelo contrário, a constrói numa diversidade de frentes de actividade. Os sucessivos inquéritos aos valores realizados à população portuguesa ou os estudos de caso levados a cabo em certos meios e franjas sociais revelam justamente os contornos múltiplos e diversificados das identidades femininas contemporâneas. Mas esta mãe é também uma mulher que não quer deixar de ser uma mãe educadora nem perder o seu estatuto de «referência educativa», por excelência, em casa (Neyrand, 2000; Almeida, 2003). Neste cenário, e muito embora o pai assegure uma presença activa certamente crescente nas tarefas da educação infantil, a sua participação é, comparativamente à da mãe, ainda ténue e pontual... O movimento de entrada das mulheres no espaço público não tem, portanto, contrapartida numa eventual entrada dos homens nos universos domésticos tradicionalmente femininos. Pensando nos seus protagonistas adultos, a educação (em casa e na escola) é um universo eminentemente feminino, onde os homens (sejam eles pais, educadores ou professores) são subalternizados. Esta é outra vertente da cumplicidade entre os dois universos da família e da escola...

UMA NOVA RELAÇÃO EDUCATIVA E A CRIANÇA-INDIVÍDUO...

Correndo o risco de simplificar, e esquecendo por momentos a diversidade real dos estilos familiares, podemos afirmar que ao modelo da família

⁵ Consideram-se «crianças» os indivíduos residentes entre 0 e 14 anos.

⁶ É um valor bastante superior ao de 1991-1992 (44%).

fusional dos anos 60, assente no casal casado, orientado para a filiação, caracterizado por uma divisão acentuada de tarefas entre homens e mulheres, por relações hierárquicas e estatutárias entre pais e filhos, vem juntar-se, no presente, uma outra representação da família. Baseada na imagem do casal associativo, desinstitucionalizado, psicologizado, feito de indivíduos iguais em direitos e deveres (sujeitos autónomos), onde a prioridade não é tanto a criação dos filhos, mas sobretudo a realização e o sucesso individuais, a «revelação de si» numa relação privada de compromisso a dois (Neyrand, 2000; Singly, 2000). Aliás, o todo que constituía no passado o território familiar fragmentou-se em partes dissociadas, e os parceiros fazem hoje uma gestão *à la carte* de dimensões que antes se sucediam previsivelmente num tempo em linha: a sexualidade, o casamento, a conjugalidade, a fecundidade, a procriação, a maternidade e a paternidade.

Na família, aliás, a criança conquista cada vez mais autonomia (isto é, reconhece-se-lhe o poder, a liberdade de construir pessoalmente o seu mundo), ao mesmo tempo que se torna cada vez mais dependente dos adultos responsáveis por ela e pelo financiamento desse processo de individualização e autonomização crescentes (Singly, 2004).

Ora, tal como o seu pai e a sua mãe, a criança-filho é também encarada enquanto indivíduo, um sujeito de corpo inteiro, portador de direitos, aliás consagrados na Convenção dos Direitos da Criança (CDC, aprovada em 1989). O conteúdo deste texto é realmente inovador e precursor de uma nova relação com o universo da infância. Na CDC estipula-se, por um lado, que qualquer ser humano, adulto ou criança, pode fazer prevalecer em seu proveito todos os direitos e liberdades inscritos na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) e reafirmam-se, por outro, não só os direitos de protecção e provisão que cada criança detém, como ainda se introduz um novo campo, relativo aos seus «direitos de participação», isto é, se consagra a sua liberdade de expressão, opinião, pensamento, consciência, vida privada e reunião. A criança torna-se assim, no novo universo de valores hegemónico nas sociedades democráticas, um parceiro em igualdade com o adulto, a quem se deve proporcionar (dentro e fora da família) realização, autonomia, a descoberta de si e da sua própria identidade.

Esta discussão prolonga-se com dois efeitos interessantes para o tema que procuramos relançar. A intrusão do espírito de contrato no laço familiar (e todas as implicações que tem na fragilização da autoridade entre pais e filhos) estende-se à relação educativa em geral e, portanto também, à relação aluno-professor na escola. O novo postulado da «similitude» e do contrato na relação entre adultos e crianças traz para a cena social problemas de uma enorme complexidade. Não podendo excluir a criança do estatuto de «semelhante», que é, por definição, o do indivíduo democrático, e estabelecendo com ela uma relação com base na igualdade, como construir uma «relação

educativa» onde, por definição, prevalece uma forma de superioridade entre o educador e o educando (Renaut, 2002 e 2004; Measure, 2004)?

Por outro lado, a reconfiguração da normatividade familiar (típica, aliás, de certos meios culturalmente privilegiados) é conivente com a crescente preocupação, no campo da escola, pela promoção das componentes de expressividade na relação e práticas pedagógicas. Ao modelo performativo e produtivo (em que a criança executa diversas tarefas, produz trabalho avaliado segundo critérios de adequação/perfeição técnica preestabelecidos, adquire novas competências e conhecimentos) vem juntar-se o modelo expressivo, em que a tónica é posta na expressão e valorização da sua personalidade, originalidade, sensibilidade, curiosidade e imaginação (Plaisance, 1986). Mais um exemplo a detalhar o que a família faz à escola...

A CONCLUIR ...

Em conclusão, e como remate do que expusemos, destacaríamos três ideias principais.

Acentuando *um* único sentido da relação entre as duas agências educativas, procurámos apresentar e ilustrar neste texto o que a família faz à escola, através do recurso a um itinerário bibliográfico e a exemplos retirados do contexto português... Sintetizando a mensagem: não se percebe o que se passa dentro da escola, o que é a escola, sem compreender o que se passa fora dela. A família constitui, sem dúvida, um poderoso e persistente agente de construção e de erosão do relevo escolar. Por isso uma escola não é igual a outra escola; por isso também, não raro, coexistem várias escolas dentro da mesma escola.

A ênfase quase exclusiva dada no texto ao impacto unilateral do universo familiar sobre o escolar procede de um propósito sobretudo argumentativo. E não de um intransigente axioma teórico... Através dessa operação analítica tratámos de chamar a atenção para a importância que desempenha, na discussão sobre temas educativos, a família. É importante abrir esta «caixa negra» e partir à descoberta das dinâmicas e estratégias internas que lhe dão consistência e estilo próprios. Socialmente diversificadas, também elas se revelam como factores explicativos da realidade escolar e permitem entender dimensões cruciais dos processos de mudança ou reprodução do campo educativo.

A cumplicidade família-escola é efectivamente um produto histórico e algo que se joga nos dois sentidos: a família e a escola modernas fazem-se em articulação recíproca. Transportada do passado para o presente, essa cumplicidade constitui uma relação estruturante da condição da infância moderna. Ora trazer o campo da família para dentro do da educação, pensar as suas múltiplas modalidades de encaixe, contribui, por um lado, para

perturbar fronteiras tradicionais estabelecidas, contrariar uma discutível especialização do trabalho científico, e sugere, por outro, uma nova agenda de tópicos e de pistas para a investigação. Entre eles, destacaríamos o incentivo para a introdução do ponto de vista da criança no estudo abrangente, e não compartimentado, da relação educativa, construída tanto dentro como fora de casa. Sistemáticamente olhada de cima para baixo e dando um protagonismo quase exclusivo aos seus actores-adultos (pais ou professores/educadores), por que não deslocar o seu centro de gravidade e reconstruí-la, teórica e metodologicamente, a partir do ponto de vista da criança? Esta pista permitiria cruzar e aproximar os dois campos da família e da escola, abrangidos agora no olhar unificador de actores-sujeitos portadores de heranças e disposições sociais distintas que, num e noutro lugar, constroem e representam a sua condição de infância.

BIBLIOGRAFIA

- ABRANTES, P. (2003), *Os Sentidos da Escola — Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*, Oeiras, Celta Editora.
- ALMEIDA, A. N., e WALL, K. (2001), «Família e quotidiano: movimentos e sinais de mudança», in J. M. Brandão de Brito (org.), *O País em Revolução*, Lisboa, Editorial Notícias, pp. 277-307.
- ALMEIDA, A. N. (2003), «Família, conjugalidade e procriação: valores e papéis», in J. Vala, M. V. Cabral e A. Ramos (orgs.), *Valores Sociais: Mudanças e Contrastes em Portugal e na Europa*, Lisboa, ICS, pp. 50-87.
- ALMEIDA, A. N., VILAR, D., ANDRÉ, I., e LALANDA, P. (2004a), *Fecundidade e Contraceção*, Lisboa, ICS.
- ALMEIDA, A. N., e ANDRÉ, I. (2004b), «O país e a família através das crianças — ensaio exploratório», in *Revista de Estudos Demográficos*, (35), pp. 5-37.
- ALMEIDA, A. N. (2000), «A sociologia e a descoberta da infância: contextos e saberes», in *Forum Sociológico* (3/4), pp. 11-32.
- ARIES, P. (1973), *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil.
- BARRETO, A. (org.), (1996), *A Situação Social em Portugal, 1960-1995*, Lisboa, ICS.
- BAUDELLOT e ESTABLET (1998), *Allez les filles!*, Paris, Seuil.
- BENAVENTE, A., et al. (1992), *Do Outro Lado da Escola*, Lisboa, Teorema.
- BENAVENTE, A. (coord.) et al. (1995), *Estudo Nacional de Literacia*, Lisboa, ICS.
- BENAVENTE, A., et al. (1994), *Renunciar à Escola. O Abandono no Ensino Básico*, Lisboa, Fim do Mundo.
- BERTHELOT, J. M. (1983), *Le piège scolaire*, Paris, PUF.
- DURU-BELLAT, M., KIEFFER, A., e MARRY, C. (2001), «La dynamique des scolarités des filles: le double handicap questionné», in *Revue française de sociologie* (42-2), pp. 251-280.
- FERRÃO, J. (1996), «Três décadas de consolidação do Portugal demográfico moderno», in A. Barreto (org.), *A Situação Social em Portugal, 1960-1995*, Lisboa, ICS, pp. 165-190.
- FERRÃO, J. (coord.), et al. (2001), *Saída Prematura do Sistema Educativo: Aspectos da Situação, Causas e Perspectivas em Termos de Emprego e Formação*, Lisboa, Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- FOUCAULT, M. (1976), *La volonté de savoir*, Paris, Gallimard.
- FRISCH, P., e JOSEPH, I. (1977), *Disciplines à domicile*, Paris, Recherches.
- GARNIER, P. (1995), *Ce dont les enfants sont capables. Marcher XVIII^e, travailler XIX^e, nager XX^e*, Paris, Metaillié.

- INE (2003), *Portugal Social, 1991-2001*, Lisboa, Instituto Nacional de Estatística.
- INE (2004), *A Estratégia de Lisboa: Portugal no Contexto da UE — Análise da Evolução à Luz dos Indicadores Estruturais*, Lisboa, Instituto Nacional de Estatística.
- JAMES, A., JENKS, C., e PROUT, A., (1998), *Theorizing Childhood*, Cambridge, Polity Press.
- JENKS, C. (1992), «Introduction: constituting the child», in C. Jenks (ed.), *The Sociology of Childhood — Essential Readings*, Londres, Gregg Revivals, pp. 9-27.
- KAUFMANN, J.-C. (1993), *Sociologie du couple*, Paris, PUF.
- KELLERHALS, J., e MONTANDON, C. (1991), *Les stratégies éducatives des familles*, Lausana, Delachaux et Niestle.
- KELLERHALS, J., WIDMER, E., e LEVY, R. (2004), *Mesure et démesure du couple — cohésion, crises et résilience dans la vie des couples*, Paris, Payot.
- LANGOUET, G., e LEGER, A. (1997), *Le choix des familles. École publique ou école privée?*, Paris, Éditions Faber.
- LOPES, J. T. (1997), *Tristes Escolas — Práticas Culturais Estudantis no Espaço Escolar Urbano*, Porto, Afrontamento.
- MACHADO, F. L., e COSTA, A. F. (1998), «Processos de uma modernidade inacabada», in J. M. L. Viegas e A. F. da Costa (orgs.), *Portugal, Que Modernidade?*, Oeiras, Celta Editora, pp. 17-44.
- MARRY, C. (2000), «Filles et garçons à l'école», in A. van Zanten (dir.), *L'École: l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, pp. 283-292.
- MARRY, C. (2002), «Filles et garçons à l'école: du discours muet aux controverses des années 90», in J. Laufer, C. Marry e M. Maruani (dir.), *Masculin-féminin: questions pour les sciences de l'homme*, Paris, PUF, pp. 25-41.
- MONTANDON, C. (1997), *L'Éducation du point de vue des enfants*, Paris, L'Harmattan.
- MONTANDON, C., e PERRENOUD, P. (2001), *Entre Pais e Professores: Um Diálogo Impossível? Para Uma Análise Sociológica das Interações entre a Família e a Escola*, Oeiras, Celta Editora.
- MONTANDON, C. (2001), «Práticas educativas, relações com a escola e paradigma familiar», in *Entre Pais e Professores: Um Diálogo Impossível? Para Uma Análise Sociológica das Interações entre a Família e a Escola*, Oeiras, Celta Editora, pp. 113-152.
- NEYRAND, G. (2000), *L'Enfant, la mère et la question du père. Un bilan critique de l'évolution des savoirs sur la petite enfance*, Paris, PUF.
- PERRENOUD, P. (2001), «O que a escola faz às famílias», in C. Montandon e P. Perrenoud, *Entre Pais e Professores: Um Diálogo Impossível? Para Uma Análise Sociológica das Interações entre a Família e a Escola*, Oeiras, Celta Editora, pp. 57-112.
- PINTO, G. A. (1998), *O Trabalho das Crianças. De Pequenininho É Que Se Torce o Pepino (e o Destino)*, Oeiras, Celta Editora.
- PINTO, J. M., (1987), *Scolarisation, rapport au travail et transformation des pratiques sociales*, comunicação ao Congresso da AISLF, Porto.
- PLAISANCE, E. (1986), *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris, PUF.
- QUEIROZ, J.-M. (2004), «L'enfant au centre ?», in F. de Singly (dir.), *Enfants et adultes. Vers une égalité de statuts ?*, s. l., Encyclopaedia Universalis France SA, pp. 113-124.
- QVORTRUP, J. (1995), «Childhood in Europe: a new field of social research», in L. Chisholm et al. (eds.), *Growing up in Europe: Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies*, Berlin-Nova Iorque, W. de Gruyter.
- RENAUT, A. (2002), *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Paris, Calmann-Lévy/Bayard.
- RENAUT, A. (2004), «L'enfant à l'épreuve de ses droits», in F. de Singly (dir.), *Enfants et adultes. Vers une égalité de statuts?*, s. l., Encyclopaedia Universalis France SA, pp. 63-74.
- SARMENTO, M., e PINTO, M. (eds.) (1997), *As Crianças, Contextos e Identidades*, Braga, Universidade do Minho/Centro de Estudos sobre a Criança.

- SARMENTO, M. J. (1999), «As crianças, o trabalho, a economia e o desenvolvimento social», in M. Pinto e M. Sarmento (coords.), *Saberes sobre as Crianças. Para Uma Bibliografia sobre a Infância e as Crianças em Portugal (1974-1998)*, Braga, Universidade do Minho, pp. 25-51.
- SEABRA, T. (2002), «Escola e famílias: encontros e desencontros», in M. M. Vieira, J. Pintassilgo e B. Portugal e Melo (orgs.), *Democratização Escolar: Intenções e Apropriações*, Lisboa, Centro de Investigação em Educação.
- SEBASTIÃO, J. (1998), «Os dilemas da escolaridade», in J. M. L. Viegas e A. F. da Costa (orgs.), *Portugal, Que Modernidade?*, Oeiras, Celta Editora.
- SHORTER, E. (1977), *Naissance de la famille moderne*, Paris, Seuil.
- SILVA, A. S. (2002), «‘Acesso’ e ‘sucesso’: factos e debates na democratização da educação em Portugal», in M. M. Vieira, J. Pintassilgo e B. Portugal e Melo (orgs.), *Democratização Escolar: Intenções e Apropriações*, Lisboa, Centro de Investigação em Educação.
- SILVA, C. G. (1999), *Escolhas Escolares, Heranças Sociais*, Oeiras, Celta Editora.
- SINGLY, F. de (2004), «La cause de l'enfant», in F. de Singly (dir.), *Enfants et adultes. Vers une égalité de statuts?*, s. 1., Encyclopaedia Universalis, pp. 7-13.
- SINGLY, F. de (2000), «L'École et la famille», in A. van Zanten (dir.), *L'École: l'état des savoirs*. Paris, La Découverte, pp. 271-279.
- SINGLY, F. de (1996), *Le soi, le couple et la famille*, Paris, Nathan.
- SINGLY, F. de (2000), *Libres ensemble. L'individualisme dans la vie commune*, Paris, Nathan.
- SINGLY, F. de (2004), «Le statut de l'enfant dans la famille contemporaine», in F. de Singly (dir.), *Enfants et adultes. Vers une égalité de statuts?*, s. 1., Encyclopaedia Universalis, 2004, pp. 17-32.
- SINGLY, F. de (1993), *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, Nathan.
- SIROTA, R. (1998), «L'émergence d'une sociologie de l'enfance: évolution de l'objet, évolution du regard», in *Éducation et société* (2), pp. 9-33.
- TORRES, A., e SILVA, F. V. da (1998), «Guarda das crianças e divisão do trabalho entre homens e mulheres», in *Sociologia, Problemas e Práticas* (27).
- TORRES, A. (2001), *Sociologia do Casamento*, Oeiras, Celta Editora.
- VAN ZANTEN, A. (2000), «Les sciences sociales et l' école», in A. van Zanten (dir.), *L'École: l'état des savoirs*, Paris, La Découverte.
- VIEGAS, J. M. L., e COSTA, A. F. de (orgs.), (1998), *Portugal, Que Modernidade?*, Oeiras, Celta Editora.
- VIEIRA, M. M. (2002), «Famílias e escola: processos de construção da democratização escolar», in M. M. Vieira, J. Pintassilgo e B. Portugal (orgs.), *Democratização Escolar: Intenções e Apropriações*, Lisboa, Centro de Investigação em Educação.
- WEBER, M. (1959), *Le savant et le politique*, Paris, Plon.