

Relações entre escolas, famílias e políticas educacionais: uma complexa rede de relações em um campo de disputas na constituição de ideias e discursos

Relationships among schools, families and education policies: a complex network of relationships in a field of disputes in the constitution of ideas and discourses

Letícia Veiga Casanova¹
Universidade do Vale do Itajaí
leticiascasanova@gmail.com

Valéria Silva Ferreira²
Universidade do Vale do Itajaí
v.ferreira@univali.br

Resumo: As relações escolas-famílias nascem com a escolarização das crianças e com o contato entre essas duas instituições. As ideias e os discursos sobre como escolas e famílias devem se relacionar definem-se, porém, a partir de diferentes saberes e estratégias ao longo da história, das interações complexas e dos interesses dos atores das escolas, das famílias, da sociedade e do Estado. Assim, este artigo visa analisar as relações entre escolas, famílias, políticas educacionais e a constituição de discursos a partir de uma pesquisa bibliográfica. Foucault e Ball ajudam a entender que as ideias, os discursos, as estratégias para escolas e famílias se relacionarem não são frutos do acaso, mas de interações complexas que se estabelecem nessa rede e são carregadas de identidades, interesses, coalizões, tensões, conflitos, resistências, acomodações e são expressas nos textos das políticas educacionais.

¹ Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, Santa Catarina, Brasil.

² Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, Santa Catarina, Brasil.

Palavras-chave: relação escola-família; políticas públicas; educação básica.

Abstract: School-family relationships are born with the schooling of children and with the contact between these two institutions. However, ideas and discourses about how schools and families should relate are defined based on different knowledge and strategies throughout history, complex interactions and the interests of actors in schools, families, society and the State. Thus, this paper aims to analyze the relationships among schools, families, education policies and the constitution of discourses based on a bibliographical research. Foucault and Ball help to understand that ideas, discourses, strategies for schools and families to relate are not the result of chance, but of complex interactions that are established in this network and carry identities, interests, coalitions, tensions, conflicts, resistances, adaptations and are expressed in the texts of education policies.

Keywords: school-family relationship; public policies; basic education.

As ideias e as estratégias para escolas e famílias

Este artigo analisa as relações entre escolas, famílias, políticas educacionais e constituição de discursos. Investiga, assim, relações e constituição de ideias. Relações entre escolas e famílias³. Relações entre membros das famílias que interagem com a vida escolar das suas crianças. Relações entre membros das escolas que interagem com as famílias na busca do sucesso escolar. Relações entre escolas e famílias nos documentos da política para a educação. Relações entre escolas, famílias, sociedade civil e Estado na elaboração das políticas para a educação. Constituição de ideias sobre o que são as relações escolas-famílias nos documentos da política para a Educação Básica, como e por que as famílias precisam interagir com as escolas e como e por que as escolas devem se relacionar com as famílias.

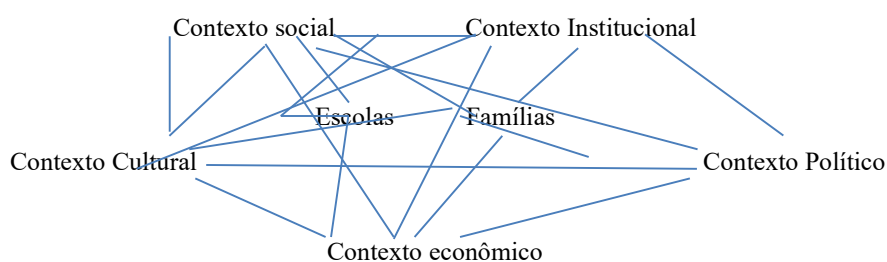
Algumas pesquisas retratam algumas ideias, os discursos que se constituem sobre as relações entre escolas e famílias, como a de que a participação das famílias é algo importante (ALVES, A. A. C., 2012; MARCONDES; SIGOLO, 2012; CHRISTOVAM; CIA, 2013); que é necessário dialogar e escutar as famílias (MARANHÃO; SARTI, 2008; FERRAZ, 2011); que as famílias manifestam o desejo de estar mais presentes nas atividades escolares dos filhos (FEVORINI, 2009). Contudo, há pouca iniciativa por parte dos professores para a interação com as famílias (MELO, 2008; CASANOVA, 2011); que o bom desempenho escolar está associado também a fatores como a participação das famílias e da comunidade na vida escolar das crianças (CARDELLI; ELLIOT, 2012; ROCHA; BONAMINO, 2012; SANTO, 2013; RESENDE; NOGUEIRA; VIANA, 2013); e que a gestão democrática pode se configurar como um referencial de qualidade para a escola (MARQUES; NASCIMENTO, 2011).

³ O termo “relações escolas-famílias” será utilizado no plural, pois representa a multiplicidade de experiências das pessoas que fazem parte dessas instituições (LAHIRE, 2002). O termo “escolas” define os Centros de Educação Infantil - com creches e pré-escolas - e as escolas do Ensino Fundamental.

As ideias sobre o campo das relações escolas-famílias não se constituem apenas no âmbito das escolas e das famílias. A maneira de relacionar-se, as estratégias, os elementos, os discursos não são construídos unicamente pelos atores destas duas instituições: escolas e famílias. Essas relações são fenômenos sociais construídos coletivamente e, como defende Foucault (2012), as práticas humanas, econômicas, técnicas, políticas, sociológicas servem de condição de formação para os sujeitos. Dessa forma, entendemos que as relações e a constituição de ideias sobre escolas e famílias são pensadas, construídas e vividas a partir de uma rede de relações entre os atores das escolas, das famílias, da sociedade, do Estado em múltiplos e heterogêneos contextos.

A Figura 1, a seguir, ajuda-nos a visualizar essa rede e o campo de possibilidades para a constituição das ideias, dos discursos, das estratégias e dos elementos das relações escolas-famílias.

Figura 1- Rede de relações: os atores das escolas, das famílias, dos contextos múltiplos e heterogêneos e o campo de possibilidades para a constituição das relações escolas-famílias



Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.

Observa-se a rede de relações, o campo dos contextos sociais múltiplos e heterogêneos que cada sujeito pode experimentar. Escolas e famílias, por exemplo, relacionam-se entre si e, na interação, vão construindo estratégias, conceitos, ações, ideias sobre a relação entre escolas e famílias. Entretanto, escolas e famílias também se relacionam com outros contextos sociais. Na Figura 1 anterior, exemplificamos alguns desses grupos, desses contextos sociais, nos quais os atores participam de universos sociais variados, ocupam diferentes posições e, dessa forma, vão se constituindo como sujeitos (LAHIRE, 2002).

As famílias são um desses atores que interagem com as escolas, com a sociedade em geral, com as instituições, com movimentos culturais, com o Estado. Como defende Saraceno e Naldini (2003, p. 23), a família é um “[...] complexo agente social mergulhado em múltiplos processos interactivos com a sociedade em que se insere: nem puramente passiva, nem absolutamente autónoma”. Nesse sentido, os membros das famílias podem interagir com parentes, vizinhos, com sua comunidade, seu ambiente de trabalho, sua igreja, com a escola dos filhos, com as regras e as normas estabelecidas nesses ambientes, com as ideias e os discursos que circulam nesses lugares, com as legislações que as orientam para determinadas condutas.

A escola torna-se um dos processos interativos da sociedade com que as famílias interagem e, por meio dessa relação, famílias e escolas vão constituindo-se como instituições responsáveis pela educação das crianças. Contudo, como define Sacristán (2000):

Ingressar, estar, permanecer por um certo tempo nas escolas – em qualquer tipo de instituição escolar – é uma experiência tão natural e cotidiana que nem sequer temos consciência da razão da sua existência, da contingência da mesma, da sua possível provisoriedade no tempo, das funções que cumpriu, cumpre ou poderá cumprir, dos significados que tem na vida das pessoas, das sociedades e das culturas. (SACRISTÁN, 2000, p. 7).

Sacristán (2000) faz-nos pensar sobre as funções e os significados que a escola teve ou tem na vida das pessoas. Ampliamos essa ideia ao refletir sobre as funções e os significados das experiências das famílias das crianças com a escola. Muitas vezes, as relações entre escolas e famílias podem ser percebidas como uma atividade natural, na qual não é utilizado nenhum artefato cognitivo e nenhuma sofisticação técnica (LAHIRE, 2002). Entretanto, ela deve ser entendida como uma relação planejada e que faz parte de um movimento maior, que está inserida no contexto institucional, social, cultural, econômico e político.

Uma relação planejada, atravessada e carregada de disputas, tensões, coalizões, interesses e poder. Precisamos lembrar que onde há um conjunto de pessoas há relações de poder (FOUCAULT, 2014a), pois na interação agimos sobre a ação uns dos outros. Assim como na família,

[...] uma instituição escolar: sua disposição espacial, o regulamento meticuloso que rege sua vida interior, as diferentes atividades que aí são organizadas, os diversos personagens que aí vivem ou se encontram, cada um com uma função, um lugar, um rosto bem-definido; tudo isso constitui um ‘bloco’ de capacidade-comunicação-poder. (FOUCAULT, 2014a, p. 131, grifo do autor).

O bloco de capacidade-comunicação-poder define o que é possível perceber, pensar, dizer, julgar e fazer. Dessa forma, as escolas, assim como outras instituições dessa rede de relações, possuem seus dispositivos de subjetivação que “[...] veiculam a internalização de práticas, saberes, atitudes, crenças, condutas, ideias e valores aos quais estarão sujeitos os indivíduos” (KOHAN, 2000, p. 147).

É importante destacar que essas relações são multidirecionais, como podemos observar na Figura 1, apresentada anteriormente. Todos os grupos e os contextos sociais são sujeitados pelo conjunto complexo de relações de produção, de significado e de poder (KOHAN, 2000).

Foucault (2010a) ainda nos ajuda a entender que o poder, além de se estabelecer em espaços menores, nas relações mais estritas, definido para ele como micropoder, também atua sobre um campo mais amplo, sobre a população, denominado biopolítica e entendido como uma grande estratégia de poder. Um poder que vem do Estado e carrega consigo um conjunto de procedimentos que tem como intuito dirigir a conduta dos homens, cuidar da vida da população.

Foucault (2014a) esclarece que o Estado não é a única forma ou o único lugar de exercício do poder, mas todos os outros tipos de poder referem-se a ele porque o Estado produziu, na contemporaneidade, uma

estatização das relações de poder. Nesse campo de relações de poder e condução de condutas da população, Foucault (2010a, p. 89) define que devemos entender o poder como “[...] as estratégias que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais”. Por meio das leis, que são mecanismos regularizadores (FOUCAULT, 2010a), é que algumas condutas, ideias, discursos, estratégias e elementos são prescritos.

Podemos entender, portanto, que “[...] as grandes estratégias de poder se incrustam e encontram condições de exercício em microrrelações de poder” (FOUCAULT, 2015, p. 371). Contudo, entendemos, também, que há sempre um movimento de retorno, pois a produção de relações de poder não se faz de cima para baixo. Assim, as estratégias que coordenam as relações de poder produzem efeitos novos e avançam sobre domínios que não estavam concernidos (FOUCAULT, 2015). Foucault (2015) ainda esclarece que:

O poder não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. (FOUCAULT, 2015, p. 284).

É nessa rede de relações que escolas e famílias vão se constituindo, se fabricando, pois toda essa rede está atravessada por saberes e poderes que constituem os sujeitos, as instituições e as relações entre escolas e famílias. Dessa maneira, cabe afirmar que as ideias, os discursos, os elementos, as estratégias para as escolas e as famílias se relacionarem não é fruto do acaso, mas das interações complexas que se estabelecem nessa rede e são carregadas de identidades, interesses, coalizões, tensões, conflitos, resistências e acomodações (BALL, 2010, 2014).

Observamos as relações escolas-famílias se constituindo a partir de diferentes saberes, discursos, interesses e estratégias ao longo da história, fruto das interações complexas e interesses que se estabelecem entre os atores das escolas, das famílias, da sociedade e do Estado. Podemos afirmar que as relações entre escolas e famílias nascem com a escolarização das crianças, com o processo formal de educação oferecido pelas instituições de ensino, com o contato direto ou indireto dessas duas instituições responsáveis pela educação das crianças: a família e a escola. Dessa forma, desde que as crianças começaram a frequentar a escola, essas relações foram se estabelecendo e se construindo.

Silva, P. (2003) enfatiza que as relações escolas-famílias têm a idade da instituição escolar e sempre houve algum tipo de relação entre elas: “[...] ora mais directa, mais explícita, mais próxima, mais formal, mais harmoniosa; ora mais indirecta, mais implícita, mais distante, mais informal, mais tensa” (SILVA, P., 2003, p. 29).

São as mudanças sociais em curso que vão definindo as relações entre escolas e famílias (FARIA FILHO, 2000). Podemos observar essas mudanças em duas descrições distintas. A primeira, um relato na perspectiva de uma mãe, da década de 1950, e utilizado por Àries:

Quando o menino não se levantava a tempo, demorando-se na cama, e quando, já de pé, ele chorava porque estava atrasado, sabendo que lhe bateriam na escola, sua mãe lhe dizia que isso só acontecia nos primeiros dias, e que ele teria tempo de chegar na hora: - ‘Vai, bom filho, juro-te que eu mesma já preveni teu mestre; toma teu pão com manteiga, pois não serás surrado’. E assim ela o enviava à escola, consolado o suficiente para não cair em prantos ante a ideia de deixá-la em casa. Mas ela não tocava no fundo da questão e a criança atrasada seria realmente surrada quando chegasse à escola. (ARIÈS, 1986, p. 158).

Observamos uma relação distante, indireta e informal entre mãe e escola. Essa relação baseava-se nas características da escola que, por muito tempo, foi para uma minoria e exigia a separação entre as funções da família e de alguém especializado no saber escolar (SILVA, P., 2003). A ideia da separação entre pais e professores era instituída, pois a escola não acreditava na família como instituição capaz de educar. Como defende Faria Filho (2000, p. 45), a escola fortalece-se como local fundamental e privilegiado de formação e conhecimento. Dessa forma, vai deslocando outras instituições, como família e igreja, de seus lugares tradicionais de socialização, “[...] considerando-as, na maioria das vezes, incapazes de bem educar” (FARIA FILHO, 2000, p. 45).

A segunda descrição é o oposto dessa concepção de separação. Ela é representada por uma imagem publicitária, utilizada por um movimento da sociedade brasileira – Todos Pela Educação –, em uma rede social no ano de 2015. É um movimento, um chamado para que famílias e escolas estejam juntas.

Figura 2 - Imagem publicitária utilizada em 2015 no Facebook



Fonte: Todos pela Educação – Página Oficial (2015).⁴

⁴ Disponível em:

<<https://www.facebook.com/todoseducacao/photos/a.262591837090431.84567.128802790469337/1187022057980733/?type=3&theater>>. Acesso em: 14 out. 2015.

Com esses dois exemplos, observamos um movimento em que uma tecnologia da verdade vai se instituindo no lugar de outra e novas formas de sujeição e esquemas de conhecimento aparecem (FOUCAULT, 2010b). Na descrição da década de 1950, a ideia de relação entre escolas e famílias era que ela deveria ser mais distante e a escola reconhecia a incapacidade das famílias de educarem seus filhos. Entretanto, 65 anos mais tarde, na descrição do ano de 2015, reconhecemos outro discurso, outra ideia que incentiva a relação mais próxima entre escolas e famílias.

Essas novas formas de ideias e de discursos vão fabricando os sujeitos, e essa sujeição que valoriza as relações mais próximas entre escolas e famílias vem ganhando destaque na contemporaneidade. Como definem Resende e Silva (2016), as relações escolas-famílias constituem um tema com importância e visibilidade crescentes na sociedade atual, “[...] conquistando espaços nos meios de comunicação, nas políticas públicas, nos projetos pedagógicos das escolas, na pesquisa científica sobre educação” (RESENDE; SILVA, 2016, p. 30). Para Silva, P. (2003, p. 27, grifo do autor), as relações escolas-famílias estão na moda e “[...] mesmo para quem não segue de perto as coisas da educação torna-se relativamente fácil ‘tropeçar’ regularmente em notícias sobre o tema”.

Relações entre escolas e famílias: um tema, ideias, discursos, que se traduzem em ações, técnicas, estratégias, que se constituem na e para uma sociedade e vão constituindo os sujeitos (FOUCAULT, 2014a, 2015). Em um tempo, uma relação separada; em outro, uma relação “juntada”. No entanto, as relações escolas-famílias não são feitas de dicotomias, ora separadas ou ora juntas. Ora boa ou ora ruim. Ora benéfica ou ora prejudicial. Ora necessária ou desnecessária. As ideias sobre as relações escolas-famílias são construídas a partir de um conjunto de valores, de saberes e de interesses, de determinado tempo e espaço.

Essas relações também não se transformam de uma hora para outra, ou são definidas unicamente pelas escolas, pelas famílias, pela sociedade ou pelo Estado. Elas também não surgem ao acaso, mas são construídas a partir de uma complexa rede de atores, imbuídos de saberes, poderes e interesses para a educação, para a sociedade e para o Estado.

Para entender as relações escolas-famílias e como as ideias vão se constituindo, é necessário compreender a interação dos vários atores, em um tipo de sociedade e Estado, pois as relações com os saberes e os poderes de cada época vão constituindo os sujeitos desse processo. É no processo histórico que reconhecemos essas relações se estabelecendo e definindo ideias para as interações entre escolas e famílias. Nosso objetivo não é construir um resgate histórico das relações escolas-famílias, mas localizar historicamente alguns fatos que contextualizam os espaços, os tempos, os sujeitos, as relações de poder e a produção de ideias de uma época.

Espaços, tempos, sujeitos e relações de poder: a produção de ideias sobre as relações escolas-famílias

As décadas finais do século XX foram marcadas por mudanças sociais profundas. É observável, assim, que há intensificação das interações, dos contatos e dos conflitos entre escolas e famílias a partir desse período (NOGUEIRA, 2005; SILVA, P., 2003, 2010). É o que podemos observar desde o movimento da

escola de massas que cresce a partir do pós II Guerra Mundial e já suscita grandes mudanças. Nogueira (2005) registra que foram nos anos que seguiram o final da II Guerra Mundial que os principais países aumentaram seus sistemas nacionais de ensino. Silva, P. (2003) relembra que a situação de devastação que a guerra deixou na maioria daqueles países “[...] levou-os a uma autentica batalha pela produção e à procura de consensos sociais alargados, com a aposta na educação escolar como formadora de mão de obra qualificada [...]” (SILVA, P., 2003, p.184).

No quesito relações escolas-famílias, vemos algumas fortes mudanças acontecendo principalmente a partir dos anos 1960, no qual a maioria dos países ocidentais, principalmente da Europa, desenvolveu os sistemas de participação formal das famílias nas escolas. Foi um sistema desencadeado prioritariamente pelo Estado e inserido em um movimento mais amplo que tentou democratizar os postos de trabalho (SILVA, P., 2003). Dessa forma, observamos, na Europa, a ampliação dos sistemas públicos de educação de massas e, no final dos anos 1960, o Estado começou a implementar várias estratégias para aumentar a participação dos cidadãos na tomada de decisões (SILVA, P., 2003).

Contudo, no Brasil, não se viveu essa correlação imediata (MEINERZ; CAREGNATO, 2011). Entre os anos de 1964 e 1985, o Brasil viveu sob o regime militar. O Estado tinha, então, um caráter autoritário e centralizador, desencorajando a participação dos cidadãos. Como o Estado é uma das formas de poder na condução das condutas dos sujeitos e não a única (FOUCAULT, 2010b), fora dos espaços controlados pelo Estado, havia uma série de iniciativas da sociedade que incitavam para a participação e buscavam relações mais democráticas, como os primeiros movimentos grevistas, o movimento das “Diretas Já”, a conquista da liberdade de organização partidária, o movimento estudantil. Essas ações estabeleceram “[...] um ‘clima’ por maior participação e democratização das várias esferas da sociedade brasileira, incluindo-se a organização do próprio Estado” (ADRIÃO; CAMARGO, 2002, p. 69, grifo dos autores).

O que se buscava era a redemocratização da sociedade brasileira e as relações entre escolas e famílias eram apoiadas nesse movimento mais amplo de participação social como um fundamento dos mecanismos institucionais (SILVA; JACCOUD; BEGHIN, 2005). Dessa forma, a participação dos pais junto às escolas não foi um movimento incitado primeiramente pelo Estado, mas foi conquistado pelos movimentos sociais que reivindicavam reformas com o objetivo de institucionalizar conselhos ou similares com representantes da sociedade civil. A intenção era que esses representantes participariam da elaboração de políticas e garantiriam a fiscalização e o controle da ação estatal (OLIVEIRA; ADRIÃO, 2002).

Outro interesse era a preocupação com a centralidade da escola na vida do indivíduo. A sociedade reconhecia o lugar que a escola assumia na vida de cada criança e, para tanto, buscava-se por uma educação de qualidade. Oliveira (2002, p. 15) enfatiza que ao longo dos últimos séculos “[...] a educação tornou-se um dos requisitos para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade [...]”.

Com o fim da Ditadura Militar em 1985, várias questões referentes à política nacional foram repensadas, inclusive sobre a educação e a participação da comunidade escolar na gestão da escola. Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, foi definido para a educação, entre outras questões, o princípio da gestão democrática do ensino. É importante esclarecermos, porém, que as leis são as formas

terminais do poder (FOUCAULT, 2010a) e, dessa maneira, antes da definição do que seria a gestão democrática na Constituição, houve disputas, tensões, jogos de forças para definir tal princípio. Como define Foucault (2015, p. 138), “[...] cada luta se desenvolve em torno de um foco particular”. Adrião e Camargo (2002) identificam a existência de duas principais posições responsáveis pelos embates ocorridos nas comissões encarregadas de discutir a educação no processo constituinte:

O primeiro setor refere-se ao grupo identificado com as posições do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública constituído por entidades de caráter nacional cujo posicionamento, no tocante à gestão da educação e da escola, refletia a defesa do direito à população usuária (pais, alunos e comunidade local) de participar da definição das políticas educacionais às quais estariam sujeitos [...]. O segundo setor, ligado aos interesses privados do campo educacional e composto, tanto por representantes do chamado empresariado educacional, quanto por representantes ligados às escolas confessionais, contrapunha-se a tal formulação. Aqui, o grau ‘aceitável’ de participação resumia-se à possibilidade de famílias e educadores colaborarem com direções e/ou mantenedoras dos estabelecimentos de ensino (ADRIÃO; CAMARGO, 2002, p. 73, grifo dos autores).

Os embates e as disputas estabelecem-se no sentido de garantir na lei a ideia que poderá induzir para as modificações das práticas sociais. O embate desse momento resultou na aprovação da seguinte redação: “Artigo 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...]; VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988, p. 137-138).

Adrião e Camargo (2002) relatam que foi acrescentado o adjetivo *público* à palavra ensino e, dessa forma, excluiu-se a aplicação da gestão democrática ao ensino privado. Com a expressão *na forma da lei*, exige-se uma legislação complementar para que seja executável. Essa redação não foi somente uma conquista por parte dos segmentos comprometidos com a democratização da gestão da educação, mas também “[...] representou uma conquista parcial, na medida em que teve sua abrangência limitada e sua operacionalização delegada a regulamentações futuras” (ADRIÃO; CAMARGO, 2002, p. 74).

Esse movimento retrata os embates, os jogos de forças entre interesses, ideias, discursos, identidades que se encontram nos contextos de influência e de produção de um texto legal (BALL; BOWE, 1992). Foucault (2008, p. 61) também define que o Estado é algo que manipula interesses, e Silva, P. (2003, p. 169) enfatiza que, se o poder político tem correspondido a muito dos anseios do movimento democrático, é porque o próprio Estado tem interesse nele.

Observamos a ideia da gestão democrática, da participação de representantes na escola, do aumento da participação dos pais sendo construída por meio das relações entre movimentos sociais e Estado, entre embates e ajustes que visavam conduzir as condutas de escolas e famílias sobre a gestão da escola. Após a Constituição de 1988, outras leis, decretos, documentos, programas, materiais de orientações foram construídos. Outros embates, outras identidades, outros conceitos e outras conduções podem ter sido estabelecidas para as relações entre escolas e famílias. Por isso, é importante nos questionarmos sobre quais

redes de relações, de ideias, de discursos, de elementos e sobre quais influências e sistemas as legislações para as relações escolas-famílias estão se constituindo.

É importante lembrarmos que as relações escolas-famílias não se constituem apenas pelas leis. Essas relações são multifacetadas (SILVA, P., 2003), pois elas se constituem a partir de relações complexas que envolvem atores, olhares, interesses, estratégias, processos, resultados, produção de saberes e subjetividades em contextos institucionais, organizacionais, sociais, culturais e políticos. Dessa maneira, a legislação é o resultado dos embates, das disputas, dos jogos de forças entre ideias desses contextos.

Foucault (2014a) também defende que o Estado nas sociedades contemporâneas não é simplesmente uma das formas ou um dos lugares de exercício do poder, “[...] mas que, de certa maneira, todos os outros tipos de relação de poder se referem a ele, isso é fato. Mas não é porque cada um deriva dele. É, antes, porque se produziu uma estatização contínua das relações de poder” (FOUCAULT, 2014a, p. 137).

Essa estatização das relações de poder, do contexto político é um dos sistemas que influenciam as condutas das relações entre escolas e famílias. Por essa razão, torna-se imprescindível analisar quais os elementos, quais as ideias, quais as estratégias estão representadas nos textos das políticas. Sendo a lei a forma terminal do poder (FOUCAULT, 2010), é importante investigarmos quais são esses elementos que representam os interesses, os embates, as disputas, os acordos entre os vários atores, os sistemas que tornam possíveis as formas terminais dos discursos e que induzem a modificações de práticas sociais por meio dos instrumentos legais (FOUCAULT, 2014b).

As relações escolas, famílias e políticas educacionais: uma rede de disputas e construção de ideias

Observamos que o contexto das políticas educacionais é pouco pesquisado (TOCI-DIAS, 2009; CASANOVA; FERREIRA, 2011; CASANOVA, 2017). A maioria das pesquisas no Brasil investiga as crenças, as concepções, as expectativas, os sentidos e os significados de pais, de professores e de diretores sobre a relação família e escola; as estratégias de aproximação, de participação das famílias nas instituições; as práticas e os perfis familiares que influenciam no processo de escolarização das crianças.

Ball (2011, p. 36) também reconhece que o “[...] grande conjunto de pesquisas sobre educação ou escolarização não se refere, de forma alguma, à política”. Percebemos, também, que a maioria das pesquisas que investigam as relações escolas-famílias nas políticas para a educação as fazem em legislações específicas, como: progressão continuada (MARCONDES; SIGOLO, 2006; DINIZ, 2008), gestão democrática (CORREA, B. C., 2006; SILVA, I. M. da, 2007), Programa Pedagogia Comunitária da cidade de Praia Grande/SP (SOARES, 2011), Departamento Nacional da Criança (FILHO, 2010), Indicadores da Qualidade da Educação Infantil (CASANOVA; SILVA, H. H. de C., 2012) e dia da família na escola (KLAUS, 2004). Apenas Resende e Silva (2016), Ferrarotto e Malavasi (2016) e Casanova (2017) analisam as relações escolas-famílias em mais de uma legislação educacional.

A maioria das pesquisas tem como objeto legislações específicas que não traduzem a complexidade do conjunto de políticas para a educação. A gestão democrática, por exemplo, é um dos princípios da

educação, definido pela Lei de Diretrizes e Bases Nº 9394/96, em seu artigo 3º. Essa lei também propõe, no artigo 14, que os sistemas de ensino definirão normas de gestão democrática na Educação Básica, de acordo com a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996). Entretanto, outras políticas também mencionam a gestão democrática, a atuação dos conselhos escolares, as estratégias de participação das famílias. Precisamos, assim, conhecer e analisar essas políticas como um conjunto de ações e de elementos. Foucault (2014b, p. 71) atenta para o fato de que “[...] não se toma como objeto de análise a arquitetura conceitual de um texto isolado, de uma obra individual ou de uma ciência em um dado momento”. Dessa forma, precisamos reconhecer a rede de relações na elaboração dos documentos, a definição dos elementos que induzem para as relações escolas-famílias e a maneira pela qual os diferentes elementos estão relacionados uns aos outros.

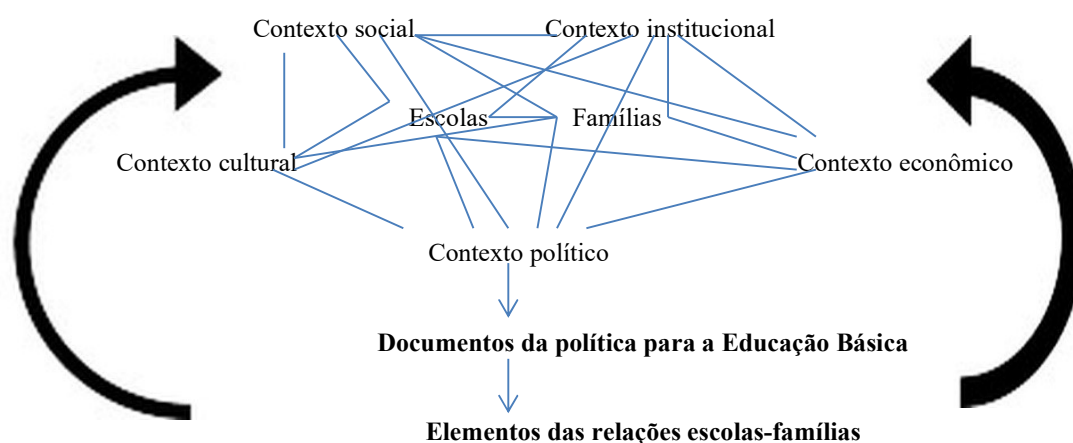
Percebemos também que, além das pesquisas, a relação entre escolas e famílias é foco de investidas do estado e da sociedade civil, no sentido de qualificar a educação do país. Reconhecem-se os discursos sobre a necessidade da qualificação do ensino a partir da participação dos pais no acompanhamento da vida escolar das crianças, no auxílio à tarefa escolar, no comparecimento às reuniões de pais, entrega de boletins e avaliações. São ações das escolas, das famílias, de movimentos da sociedade civil, são pesquisas e políticas que apontam para a necessidade da qualificação do ensino a partir da participação das famílias na vida escolar dos filhos.

Apontamos a complexa rede de relações na constituição das relações entre escolas e famílias e também reconhecemos os documentos da política para a Educação Básica como fonte indispensável de análise, pois eles representam os interesses, os jogos de forças, os poderes, os sistemas que estabelecem as formas sistemáticas últimas dos discursos nos documentos da política. Além dos documentos da política representarem a síntese das disputas, eles definem onde se quer chegar e que tipo de relação entre escolas e famílias se deseja.

Esses documentos definem as leis, os programas, os movimentos e as cartilhas sistematizadas com a intenção de conduzir as condutas (FOUCAULT, 2014a) de participação dos membros das famílias e dos profissionais da escola. Dessa forma, precisamos nos questionar sobre os tipos de relações delineadas, as redes de relações estabelecidas, seus fluxos e suas mobilidades, as disputas de interesses que se fazem presentes no processo de elaboração de uma política e os poderes que se estabelecem e delimitam as ideias do que é ser escola, o que é ser família e como escolas e famílias podem se relacionar.

Conforme a Figura 3 que segue, entendemos que é parte do Estado os mecanismos de governo da população (FOUCAULT, 2008), como a elaboração dos documentos de uma política pública. Entretanto, esse mecanismo é influenciado pelos interesses, pelas disputas e pelos valores dos múltiplos e heterogêneos contextos sociais. Dessa maneira, a rede de relações, os contextos sociais múltiplos e heterogêneos, os poderes e as disputas de interesses estabelecidas influenciam a elaboração dos documentos da política, definem os elementos e estabelecem as ações possíveis dos sujeitos. Nesse campo de ações possíveis, os documentos são interpretados, traduzidos pelos sujeitos e novas relações, disputas, jogos de poder, resistências, conflitos e acomodações estabelecem-se.

Figura 3 - As redes de relações, os documentos da política para a Educação Básica, os principais elementos das relações escolas-famílias em disputa e o processo de fazer política pública



Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.

Cabe reforçar nosso entendimento de que o processo de fazer política pública é complexo e não envolve apenas a elaboração de um documento pelo Estado e a aplicação dele pela sociedade. Reconhecemos a existência dos contextos de um ciclo de políticas: contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática (BALL; BOWE, 1992), no qual os textos das políticas são elaborados a partir de um contexto de influência. No contexto da prática, esses textos são interpretados, são traduzidos pelos atores da comunidade escolar (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2010). Há, desse modo, “[...] um processo que se dá em contínuas relações com uma variedade de contextos” (MAINARDES, 2006).

Em síntese a relação escola e família é de grande interesse no jogo da governabilidade atual. Assim, as políticas educacionais podem exercer influências em diferentes contextos e, sobretudo, nas culturas escolares. A família nesta racionalidade exerce o papel fiscalizador e controlador das práticas docentes e a parceria desejada não é foco.

Referencias

ALVES, Angelica Aparecida Curvelo. **Sentidos e significados do educador da infância sobre a família**. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens Barbosa de. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. (Orgs). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 69-78.

BALL, Stephen. **Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

_____. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

BALL, Stephen; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, Londres, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annete. Policy enactments in the UK secondary school: Examining policy, practice and school positioning. **Journal of Education Policy**, v. 25, n. 4, p. 547-560, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841.

CARDELLI, Douglas Teixeira; ELLIOT, Ligia Gomes. Avaliação por diferentes olhares: fatores que explicam o sucesso de escola carioca em área de risco. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 769-798, out./dez. 2012.

CASANOVA, Letícia Veiga. **O que as crianças pequenas fazem na creche? As famílias respondem**. 2011. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.

CASANOVA, Letícia Veiga. **As relações escolas-famílias e a construção de um ideário**. As famílias respondem. 2017. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2017.

CASANOVA, Letícia; FERREIRA, Valéria da Silva. Famílias de crianças e escola: relações em foco. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 51-63, jan./abr. 2011.

CASANOVA, Leticia; SILVA, Sandra Cristina Vanzuita. Consensos e contrapontos sobre as relações entre professoras e famílias na educação infantil. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL - ANPED Sul*, 9., 2012, Caxias do Sul (RS). **Anais eletrônicos...** Caxias do Sul, 2012.

Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1699/617>>. Acesso em: 10 out. 2013.

CHRISTOVAM, Ana Carolina Camargo; CIA, Fabiana. O envolvimento parental na visão de pais e professores de alunos com necessidades educativas especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 4, p. 563-582, out./dez., 2013.

CORREA, Bianca Cristina. A gestão democrática como referencial de qualidade na educação infantil para crianças de 4 a 6 anos. *In: REUNIÃO ANUAL ANPED*, 29., 2006, Caxambu (MG). **Anais eletrônicos...** Caxambu: Centro de Convenções, 2006. Disponível em:

<<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2163--Int.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2009.

DINIZ, Elânia Duarte. **Relação família-escola e avaliação escolar**: um estudo no contexto dos ciclos. 2008. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

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

FERRAROTO, Luana; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist. A relação família-escola como alvo das atuais políticas educacionais: uma discussão necessária. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 26, n. 52, p. 232-246, mai/ago. 2016.

FEVORINI, Luciana Bittencourt. **O envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos**: um estudo exploratório. 2009. 178 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FILHO, Aristeo Gonçalves Leite. O foco nas mães adia a expansão da educação infantil no Brasil. *In: REUNIÃO ANUAL ANPED*, 33., 2010, Caxambu (MG). **Anais eletrônicos...** Caxambu: Centro de Convenções, 2010. Disponível em:

<<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6067--Int.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2014.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b.

_____. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. *Estratégia, Poder-Saber*. In: MOTTA, Manoel Barros da. (Org.). Tradução Vera Lucia Avellar Ribeiro. **Ditos e escritos, volume IV: Estratégia, Poder-Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

_____. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982-1983). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010b.

_____. *O Sujeito e o Poder*. In: MOTTA, Manoel Barros da. (Org.). Tradução Abner Chiquieri. **Ditos e escritos, volume IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.

_____. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1984). Tradução Eduardo Brandão. Revisão da tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Não ao sexo rei*. In: MACHADO, Roberto. (Org.). **Microfísica do Poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. p. 344-362.

KLAUS, Viviane. **A família na escola**: uma aliança produtiva. 2004. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

KOHAN, Walter. Subjetivação, educação e filosofia. **Perspectiva**. Florianópolis, v.18, n.34 p.143-158, jul./dez. 2000.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARCONDES, Keila Hellen Barbato; SIGOLO, Silvia Regina Ricco Lucato.

A relação entre a família e a escola no contexto de progressão continuada. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 29., 2006, Caxambu (MG). **Anais eletrônicos...** Caxambu: Centro de Convenções, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT20-2173--Int.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2009.

MARQUES, Luciana Rosa; NASCIMENTO, Priscila Ximenes Souza de. As interfaces da participação da família na gestão escolar. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 34., 2011, Natal (RN). **Anais eletrônicos...** Natal: Centro de Convenções, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT05/GT05-737%20int.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

MEINERZ, Carla Beatriz; CAREGNATO, Celia Elizabete. Educação e processos de escolarização no Brasil: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 49, p. 43-62, jan./jun. 2011.

MELO, Alessandra Sarkis de. **A relação entre pais e professores de bebês**: uma análise da natureza de seus encontros diários. 2008. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise Social**, v. XL, n. 176, p. 563-578, 2005.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação. *In*: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2002. p. 15-43.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2002.

RESENDE, Tania de Freitas; NOGUEIRA, Claudio Marques; VIANA, Maria José Braga. Origem social, escolha do estabelecimento de ensino e desempenho escolar: um estudo com famílias de alunos das redes estadual e municipal de Belo Horizonte. *In*: REUNIÃO ANUAL ANPED, 36., 2013, Goiânia (GO). **Anais eletrônicos...** Goiânia: UFG, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt14_trabalhos_pdfs/gt14_2967_texto.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2014.

RESENDE, Tania de Freitas; SILVA, Gisele Ferreira. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 30-58, jan./mar. 2016.

ROCHA, Gladys Agmar Sá; BONAMINO, Alicia. A preservação de cadernos escolares nos meios populares e o investimento familiar na escolarização dos filhos: possíveis relações. *In*: REUNIÃO ANUAL ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas (PE). **Anais eletrônicos...** Porto de Galinhas: Centro de Convenções, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT14%20Trabalhos/GT14-1973_int.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação obrigatória**: o seu sentido educativo e social. Porto: Porto, 2000.

SANTO, Andreia Martins de Oliveira. Relação família-escola e desempenho escolar: estudo em duas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. *In*: REUNIÃO ANUAL ANPED, 36., 2013, Goiânia (GO). **Anais eletrônicos...** Goiânia: UFG, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt14_trabalhos_pdfs/gt14_3323_texto.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2014.

SARACENO, Chiara; NALDINI, Manuela. **Sociologia da família**. Lisboa: Estampa, 2003.

SILVA, Itamar Mendes da. A avaliação institucional e a gestão democrática na escola. *In*: REUNIÃO ANUAL ANPED, 30., 2007, Caxambu (MG). **Anais eletrônicos...** Caxambu: Centro de Convenções,

2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT05-2830--Int.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2009.

SILVA, Pedro. **Escola-família, uma relação armadilhada** – Interculturalidade e relações de poder. Porto: Afrontamento, 2003.

SILVA, Frederico Barbosa da; JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. Políticas sociais no Brasil: participação social, conselhos e parcerias. In: JACCOUD, Luciana. (Org.). **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo**. Brasília: IPEA, 2005. p. 373-407.

SOARES, Jose Nildo Oliveira. **Interação escola-família: um estudo de caso da pedagogia comunitária de Praia Grande**. 2011. 208 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional), Centro Universitário FIEO, Osasco, 2011.

TOCI-DIAS, Andréa Theodoro. **Pesquisando a relação família-escola: o que revelam as teses e dissertações dos programas de pós-graduações brasileiros**. 2009. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

Submetido: 01/09/2021

Aceito: 10/10/2022