
Relações Família e Escola - Continuidade/Descontinuidade no Processo Educativo

A questão das relações Família-Escola é demasiado ampla e polémica. Cabe, pois, um esclarecimento inicial: minha análise deriva de pesquisas empíricas e de estudos teóricos acerca da socialização - primária e secundária -, além da atividade docente, e não de investigações específicas acerca deste tema (cf. GOMES, 1988 e 1990).

Se pensarmos a Educação infantil da ótica da Psicologia Social - de uma Psicologia Social da Educação -, ela nos aparece em sua inteireza, enquanto um processo único e contínuo. É este o ponto que, nesta oportunidade, trago ao debate. É, para mim, o aspecto fundamental a ser considerado, se quisermos melhorar a qualidade do processo educativo. Até aqui nenhuma novidade, bem o sei. Novidade é retroagir o início desse processo ao princípio da existência individual de cada um. É remetê-lo à época em que a criança **começa a aprender**, no interior do grupo doméstico. Esta a linha da abordagem que faço das relações Família-Escola. Desdobrarei o tema em três aspectos, a saber:

- História da Relação Família-Escola;
- Educação é Processo Social;
- Educação Familiar e Educação Escolar: Continuidades/Descontinuidades.

História da Relação Família-Escola

Não traçarei aqui a história dessa relação, mas, sim, como a aprendi no curso de minha história particular de vida e de trabalho.

1 Professora no Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP,

Na segunda metade da década de 60, as escolas experimentais públicas tiveram seu apogeu, em São Paulo: Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, ginásios vocacionais, Grupo Experimental e ginásios pluricurriculares (eram cinco unidades, na região da Lapa). Um dos pilares do trabalho educativo, para todas elas, era a relação Família-Escola. As Associações de Pais e Mestres - APMs - não só davam o suporte financeiro complementar e imprescindível para levar a cabo a tarefa educativa, como acompanhavam o trabalho acadêmico, imiscuindo-se até no que era, por nós, considerado indesejável. Cobravam desde conteúdos até atitudes e vocabulário dos professores. Os anos eram especialmente difíceis, auge da ditadura militar. Professores e orientadores educacionais envolvidos no projeto de orientação sexual eram o alvo predileto. É verdade que esta era uma proposta ambiciosa, ousada, e talvez até mesmo extemporânea. As famílias, temendo-a, acompanhavam-na com muita atenção. Não bastasse isso, os vestibulares tornavam-se a cada dia mais seletivos, enquanto nessas escolas enfatizava-se a qualidade em detrimento da quantidade, a crítica em vez do conteúdo. A insegurança dos pais com o futuro dos filhos atingia o paroxismo. As reuniões das APMs eram a ocasião privilegiada para a manifestação de tensões e de conflitos. Não obstante, talvez pela primeira vez na história da Educação nacional, os pais sentiam-se fortes: contribuía e exigiam. Desapareceram as escolas experimentais públicas, porém essas associações proliferaram, embora menos poderosas, salvo raras exceções.

Hoje, poucos são os casos em que Família e Escola, através das APMs, compartilham a responsabilidade sobre a Educação Escolar. Em geral, a Escola promove reuniões para dar explicações - para não dizer fazer queixas - sobre o desempenho e o comportamento dos escolares. Assim, uma a duas vezes por semestre, às vezes por ano, os pais são convidados para uma dessas reuniões. Há também eventos festivos, para os quais eles devem contribuir com dinheiro, donativos, e até mesmo com seu trabalho (festas juninas, quermesses etc.). Resumem-se nisso, quase sempre, as relações Família-Escola. No mais, os pais mantêm-se e são mantidos bastante afastados dos acontecimentos na esfera escolar.

Não há dúvida: toda generalização é perigosa. Há de se levar em conta a especificidade dos bairros, das escolas e das famílias que os habitam. As relações Família-Escola diferem de bairro para bairro, de classe para classe. E até mesmo de diretor para diretor. Mas, de maneira geral, o quadro é mais ou menos este.

Lembro-me, à guisa de exemplo, de uma Escola Pública, de bom nível, administração séria e corajosa, que visitei há dois anos, aproximadamente. Quando adentrei o que seria a biblioteca, percebi que nela reinava o caos: livros e móveis desordenados, recobertos pelo pó. Uma observação superficial permitiu-me avaliar os livros, que me pareceram bons. Impossível era consultá-los, naquelas condições. A funcionária apressou-se em justificar a desordem, alegando falta de pessoal. Sugeri então que recorressem à colaboração de pais e de alunos, à parte do tempo disponível por eles, ao que ela reagiu de imediato: "Deus me livre! Depois vão-se sentir com outros direitos.". Lembrei-me de um dito antigo, dentre profissionais de Escola: "Os pais são ótimos, desde que mantidos a distância."

Há, contudo, momentos em que a presença dos pais é desejada: diante da falta grave do aluno, para que eles tomem ciência e ajudem a **enquadrá-lo**; quando o rendimento (as notas) do aluno é tão baixo que justifica a **preparação** da Família, para aceitar **resignada** a futura e inevitável reprovação dele; quando a Escola faz algum tipo de acompanhamento psicológico - e há suspeita de conflitos familiares, ou mesmo de doença ou disfunção, quase sempre neuropsicológica, capazes de explicar a conduta escolar da criança ou do adolescente.

Em escolas de bairros populares a relação com as famílias é, quase sempre, acompanhada de tensão e desconforto. Os profissionais sentem-se incompreendidos. Na perspectiva dos pais, contudo, a incompreensão e o desrespeito são bem maiores. Tão logo recebam o bilhete para que compareçam à Escola, põem-se em guarda, na expectativa do desastre provocado pelo filho. Para a maior parte deles, a criança é culpada a priori; e a vergonha de ser chamado à Escola justifica surra-la mesmo antes de tomar conhecimento sobre o que ocorreu. Enquanto isso, os pais de camadas médias colocam-se também em guarda, mas a favor do filho. Para estes a questão é: **o que a Escola está aprontando dessa vez?** - e não: **o que ele aprontou dessa vez?**.

A assunção prévia da culpa deriva, parece-me, da condição de subalternidade. Lembro-me quando, certa feita, as mães participantes de minha pesquisa já sabiam que os filhos estavam todos reprovados, conforme informara a professora. E era ainda o mês de setembro. Resignadas, justificavam: "ele é burro mesmo, não tem jeito". Há, sem dúvida, pais pouco ou nada submissos, até mesmo agressivos; porém são raros. Enfrentar diretores, professores e demais funcionários em defesa do filho é muito difícil. Dialogar requer consciência de igualdade e certeza do respeito mútuo, e isto é o que lhes falta. Sobre-lhes mesmo é temor e respeito do desigual, do inferior em relação ao superior. E assim vai sendo levada a relação Família-Escola, nesse nível de classe. Ninguém é culpado, todos são vítimas do mesmo absurdo - embora esteja em cada uma das duas partes a possibilidade de romper tal condição, falta-lhes a consciência para. Contudo, as responsabilidades são diversas porque, sem dúvida, uns são profissionais, outros são simplesmente pais.

Educação é Processo Social

Este é um pressuposto básico para a presente análise da Educação. O nascimento inicia o processo de transformação do ser biológico em um ser social, em um ator social típico - de sua classe, de sua sociedade, de seu tempo. Nesse processo, as bases da individualidade, da personalidade, da identidade e da cidadania são progressivamente construídas. Acentuemos o termo bases, porque tudo isso é constantemente construído e reconstruído na dinâmica social. Porque, nesta abordagem, também é um pressuposto a concepção sartriana de homem como um **vir-a-ser**, de ser em situação (cf. SARTRE, 1960), em constante e inacabado processo de construção e de reconstrução (que abrange educação e auto-educação). Na verdade, cada homem - construído no social, pelo social, para o social - é também o construtor do social, na medida em que é um ator participante da dinâmica social. Portanto, nessa mesma medida, ele acaba por se autoconstruir (cf. BERGER & LUCKMANN, 1976).

Denomina-se socialização (Educação) a esse processo de construção social do homem. Embora da perspectiva do sujeito a unicidade seja uma experiência concreta, inevitável, tal processo é costumeiramente subdividido, pelas ciências sociais, em dois momentos. Ao primeiro, denominado socialização primária, corresponde a transformação do homem em ser social típico. Ao segundo, socialização secundária, corresponde a posterior inserção do homem já socializado em novos setores institucionais (cf. BERGER & LUCKMANN, op. cit., p. 175).

Na verdade, ambos são velhos conhecidos dos educadores mas com outros rótulos, a saber: Educação Informal - de maneira geral levada a cabo nas famílias, em sociedades semelhantes às nossas - e Educação Formal - aquela desenvolvida por instituições escolares e por outras mais que se dediquem a alguma modalidade de Educação sistemática.

A criança, em idade bastante precoce, inicia sua aprendizagem de hábitos, usos, costumes, valores, papéis sociais e de gênero, atitudes e, sobretudo, uma modalidade de língua materna, além de desenvolver as bases da personalidade e da identidade. Tudo isso acontece no interior do grupo doméstico, e quase sempre já está bastante estabelecido antes de principiar sua vida escolar. Tais aprendizagens, coerentes com a realidade social circundante, derivam da inserção particular de cada Família na sociedade de classes. Nessa medida, a apreensão primeira que a criança faz de suas condições de classe, e até de gênero, depende da maneira particular de sua Família apreendê-las. As imposições urbanas de existência, aliadas às condições atuais de vida e de trabalho das mulheres, acabaram por antecipar o início da escolarização da criança, sobretudo de estratos médios. Principal agência de socialização secundária, a Escola há de dar continuidade ao processo educativo anteriormente desenvolvido na Família. De fato, a diversificação, a especialização e a fragmentação do trabalho incapacitam o grupo doméstico a dar conta integral da socialização, e exigem instituições capazes de promover a distribuição e a aquisição do conhecimento social acumulado - do conhecimento de funções específicas, no dizer de BERGER & LUCKMANN (cf. op. cit.). Portanto, trata-se de distribuir conhecimentos direta ou indiretamente relacionados ao mundo do trabalho.

Destarte, emerge do aqui exposto não apenas o caráter social do processo educativo mas, também, um dado novo, ou seja: a educação familiar e a educação escolar constituem, apenas, momentos diversos desse mesmo processo. Unicidade e diversidade são atributos a ele inerentes. Também o são a continuidade e a descontinuidade.

Educação Familiar e Educação Escolar: Continuidade/Descontinuidade

Deixemos claro: unicidade e diversidade são faces diferentes do processo educativo que, de fato, é um só, embora se realize no decorrer da existência individual, em instituições diversas, com propósitos bastante diversos. Dá-se isto também no que tange aos atributos de continuidade e descontinuidade, como tentarei demonstrar.

A continuidade é inerente, sabemos, ao conceito de processo social (cf. LERNER, 1984). Pressupor social o processo educativo implica assumi-lo, inclusive, enquanto continuidade que se desdobra no tempo, de maneira dinâmica e progressiva. E, conforme vimos, no que se refere à educação escolar, ela se realiza em continuidade à educação familiar. Relevemos isto: longe de se iniciar, como parecem supor teóricos e demais profissionais da Educação, com o princípio da vida escolar, a educação da criança começa na família. Lembro-me, sempre, de uma frase de SARTRE, quando trato desta questão. Referindo-se aos marxistas franceses de seu tempo, ele os acusa de "imaginar que o homem nasce ao receber o seu primeiro salário". Parafraseando-o, costumo dizer que trabalhamos em Educação como se a criança nascesse ao principiar sua vida escolar. Evidentemente, todos repetimos o contrário disso. Até o homem comum, o leigo, o sabe: a Escola **continua** a tarefa familiar de educar a criança para a vida e, especialmente, para o trabalho. O que não fazemos é levar em conta este dado, até às últimas conseqüências.

Também a descontinuidade é inerente ao conceito de processo educativo, ao menos no que se refere às sociedades industriais modernas. Para as sociedades tribais e para as agrárias, se descontinuidade houver é mínima e até mesmo discutível. Porém, a partir da institucionalização das escolas, a descontinuidade tornou-se inevitável no processo educativo ocidental. Há uma ruptura real, concreta, entre os dois momentos do processo educativo - entre o assistemático e o sistemático, ou entre o informal e o formal. E até

entre modalidades diversas de Educação Formal. Por exemplo, entre a realizada por instituições escolares e aquela promovida por agências de trabalho - empresas, fábricas e similares.

É fundamental o reconhecimento da necessidade e da inevitabilidade de uma descontinuidade formal - que implica diferenças de objetivos e de práticas educativas -entre tais sistemas. Nos últimos anos, parece, foi descoberta a "descontinuidade negativa" dos sistemas educativos. Este é outro problema, do qual tratarei mais adiante. Agora é importante realçar: a descontinuidade é a justificativa da existência de duas modalidades educativas diversas. Sem ruptura, sem descontinuidade demonstrar-se-ia a possibilidade de apenas uma agência educativa dar conta, sozinha, de todo o processo de preparação do homem para a vida social, inclusive para o trabalho. Uma sociedade sem escolas, defendem alguns. Mas também poderia ser o inverso, uma sociedade sem família. Por que não? Aliás, durante séculos a realidade concreta diferia bastante dessa a que nos acostumamos: a família, sozinha, arcava com a tarefa de preparar o indivíduo para a vida social ativa (o que acontecia e acontece, ainda hoje, em tribos e em sociedades rústicas). Contudo, nos tempos modernos, a diversificação e a especialização do trabalho -associadas ao desenvolvimento científico-tecnológico - impõe, mais do que a diferenciação e a especialização da tarefa educativa, a ruptura, a descontinuidade, como uma necessidade social.

Posto isto, retomemos a idéia da Família enquanto local privilegiado, enquanto "um contexto durável de aprendizagem". Nela, com os familiares, e com as demais pessoas do meio circundante, o indivíduo, já o vimos, faz sua iniciação à linguagem, aos valores, atitudes, tradições, costumes e técnicas fundamentais. Aprende, de seu grupo, uma maneira particular de perceber e de julgar o mundo e, sobretudo, de se relacionar com as outras pessoas. Muito embora tais aprendizagens sejam preponderantes na infância, elas se prolongam por toda a existência individual - da infância à maturidade. De fato, "é na família que a criança aprende a aprender" (cf. Institut Vanier - UNESCO).

Retomemos aqui o conceito de capital cultural, de BOURDIEU e PASSERON. Para eles, trata-se da propriedade (posse) de costume, de hábitos, de disposições de uma determinada população para reconhecer, adquirir, usar e perpetuar um determinado "bem da cultura". Inclui, sobretudo, os capitais lingüísticos (domínio prático da língua materna, adquirido no interior de uma Família, de uma classe, de uma sociedade) e das relações sociais e de prestígio, e as **informações acerca do sistema escolar**. E tudo isso, notem, é adquirido, é aprendido, de uma maneira a que os autores, com propriedade, denominaram de **Familiarização Insensível** (cf. BOURDIEU & PASSERON, 1970; e BOURDIEU, 1987).

Interessa-me, neste trabalho, pôr em discussão não a propriedade dessa teoria mas a idéia central, e coincidente com a aqui assumida, da Família enquanto local privilegiado de aprendizagem, no qual a criança realiza sua **aprendizagem por familiarização insensível**, ou seja, sem o sentir. Ambas acabam por nos conduzir a perguntas inevitáveis, tais como:

- De que maneira Família e Escola podem atuar para a garantia de uma continuidade desejável, porque adequada, dos processos educativos?
- Em uma sociedade de classes, portanto desigual, há diferentes graus de coerência entre os dois sistemas educativos - entre o capital cultural apropriado e o requerido? A diversidade de escolas oferecidas às diferentes classes acentua ou diminui tal distância?

- Há relação direta entre Educação Familiar, Educação Escolar e o destino profissional de jovens nas sociedades modernas?
- No caso brasileiro, como analisar esta relação família-escola-trabalho?

Evidentemente não me é possível responder aqui a todas estas indagações. Nem **mesmo tenho condições** de responder integralmente a qualquer delas. Limitar-me-ei, portanto, a tecer algumas considerações acerca da situação em camadas populares urbanas, a partir do que acontece em São Paulo.

São Paulo, como quase todo o País, viveu, nas últimas décadas, um progressivo, constante e avassalador processo de democratização do ensino. Não cabe aqui analisá-lo. Cabe, porém, comentar rapidamente algumas de suas principais conseqüências reais, ou até mesmo imaginárias.

A urbanização nesse período, derivada de inúmeros fatores conjugados, fez com que uma massa enorme de pessoas oriundas dos meios rural e semi-rural - portanto, de trabalhadores não-qualificados para as atividades urbanas de trabalho - se estabelecesse na periferia das grandes cidades, dos centros metropolitanos. No caso de São Paulo esta é uma realidade visível a olho nu. Aliada a outros fatores de ordem político-social, a pressão dessas populações obrigou a expansão de escolas públicas numa escala não só impensável, mas para a qual nem o Estado nem a sociedade estavam preparados. Construíram-se prédios precários quase às pressas; improvisaram-se professores, através da expansão de cursos preparatórios de qualidade discutível. De maneira muito **natural, a qualidade** das escolas foi-se diferenciando em função do bairro - o que equivale dizer de seus profissionais, de sua clientela, de sua classe.

Vejam, estou apenas traçando um quadro bastante superficial dessa situação. Todo esse processo foi e é bem mais complexo. Não obstante, tornou-se-nos familiar e corriqueira a associação **democratização-baixa** qualidade **do ensino**. E esta, parece-me, é uma das conseqüências imaginárias a que fiz alusão. Na verdade, a migração-urbanização; a expansão das escolas; a atitude política de desqualificação de setores públicos fundamentais, tais como **Saúde e Educação**; o contínuo e avassalador estado de inflação, em conjunto e aliado a outros fatores - que não caberia agora enumerar -, acabaram por desmoralizar e vilipendiar a atividade docente. É possível notar que, com o tempo o recrutamento dos profissionais dessa área se ampliou para setores mais diversificados da escala social.

De fato, é possível distinguir, hoje, a boa Escola Pública que, apesar dos pesares, insiste em oferecer boas condições de trabalho e de aprendizagem, a despeito da desvalorização geral da Educação e da atividade profissional do educador. As exceções - e elas existem - localizam-se, quase sempre, em bairros de classes médias. São escolas que têm uma história, viveram épocas áureas, de apogeu - quando ser professor ainda era orgulho e não vergonha. Há escolas boas em bairros populares periféricos, mas elas são raras (por favor, não vai aqui culpabilização de quem quer que seja; tenho o maior respeito por profissionais das escolas contemporâneas, mas as coisas precisam ser ditas e vistas, se quisermos superá-las).

Nos últimos anos, por conta de minhas atividades docentes e de pesquisa, reencontrei-me com a realidade escolar. Conheci escolas boas, em bairros periféricos; de outras ouvi o relato de seus profissionais e de alunos. Há um pouco de tudo, sem dúvida. Em uma delas reencontrei um colega do início de minha carreira profissional, quando trabalhávamos ambos em uma Escola Experimental. Para espanto meu, ele trazia à cinta uma arma

porque sem ela, explicou-me, corria risco real de vida. Havia profissionais mulheres que só continuavam ali porque os maridos desconheciam os riscos diários a que elas eram submetidas nesses bairros.

Os problemas não acabam aí, sabemos. Não há verbas para as despesas mínimas, há excesso de alunos e de faltas de professores.

Porém, também espantei-me ao constatar a distância entre a Escola e a vida cotidiana dessas crianças - a sua clientela - e de seus familiares. E aqui chegamos ao cerne de nossa questão. **A escola não só não conhece, e desconhece, a população a que atende,** como a população que a circunda. Em geral, ela se localiza no bairro, mas não pertence a ele. Os altos muros, os portões, as grades e os cadeados revelam a distância Escola-habitantes do bairro. Justifica-se o isolamento a partir das ameaças de pessoas estranhas ao bairro, e até de malfeitores nele existentes. De todo modo a distância é real; e é observada por todos os estranhos a ela e ao bairro.

Mas, não nos enganemos, a distância não se limita aos muros, ao aspecto formal. A Escola vive intramuros, este é o problema. E, infelizmente, nem os teóricos da Educação, de maneira geral, contribuem para denunciar e superar tal estado de coisas. As teorias da Educação, também elas, apresentam propostas de análise abstratas ou, quando muito, derivadas de condições socioculturais bastante diversas. Esta foi a minha descoberta pessoal quando, nos últimos anos, iniciei minha atividade docente no curso de Licenciatura, na área de Psicologia da Educação. A criança e a Escola aparecem, na literatura especializada, como abstrações. E, pior ainda, a criança, já o disse há pouco, é tratada **como se nascesse na Escola**. Não há, de fato, estabelecimento de relações entre a sua aprendizagem anterior, no ambiente doméstico, e a atual, na Escola; aliás, nem mesmo com as atuais aprendizagens em seu ambiente doméstico. Até os críticos da reprodução social, defensores das diversas teorias da reprodução, acabam por simplificar em demasia. Falta-lhes, para mim, esclarecer os vínculos existentes, e a necessidade de estabelecer outros novos, entre a Educação Familiar e a Escolar. Façamos justiça àqueles que se aproximam dessa abordagem: no Recife, o grupo de psicólogos que trabalham com CARRAHER denuncia, por exemplo, este descompasso. M. Helena PATTO, aqui, também o faz. Em toda a América Latina há gente seguindo esta trilha. Parece-me que lhes falta, não obstante, atrelar uma modalidade educativa à outra.

Mas, quando digo que a Escola vive no intramuros, refiro-me, também, a coisas não-teóricas, a coisas menos nobres - a coisas banais. Os profissionais exigem das crianças e de suas famílias quase o mesmo material escolar, independentemente do bairro, sem levar em conta - ou levando bem pouco em conta - o real poder aquisitivo de cada uma delas (até mesmo em relação ao número de filhos em idade escolar).

Tenho visto listas de material escolar que o orçamento do grupo doméstico seria incapaz de suprir. Já é exigência excessiva para um, para todos é simplesmente impossível. Há professores que dizem às crianças: deixe de comprar balas, compre livros e cadernos. Nem com autocontenção a criança seria capaz de **economizar** o dinheiro inexistente, e comprar os materiais exigidos. Início de ano é sempre uma época dramática para tais populações. Não bastasse isso, há ainda o uniforme. Lá pelas tantas, aparece quem resolva exigi-lo. A lógica é constantemente a mesma: é mais fácil e mais econômico para todos, e a todos iguala. A diferença é que esta **é a nossa** lógica, não a deles. Quando há mais de um uniforme para cada criança, talvez as coisas possam ser mais fáceis. Desde que seja possível adquiri-los sem esforço excessivo. Quando existe, se é que existe, um para cada filho a situação se complica. Ou a criança usa a mesma roupa, sem lavá-la, diariamente - e acaba sendo acusada

de suja, de relaxada -, ou lavar passa a ser um dos problemas maternos. Porém, os profissionais da Escola não se dão conta disso, porque seu universo e sua lógica são outros. Contudo, a cada dia aumenta a semelhança entre as condições de vida dos profissionais das escolas de bairros populares e as das populações que constituem a clientela dessas escolas. Não obstante, a interiorização da lógica dominante, para não dizer da ideologia, é tão forte e tão avassaladora que até esses profissionais fazem tais exigências, como se desconhecessem as dificuldades dessas famílias.

É neste contexto que imagino devam ser repensadas as relações Família-Escola. Não há dúvida, houve uma deterioração generalizada do Sistema de Ensino (do público e do particular). Na verdade, parece-me mais apropriado falar em desorganização do que em deterioração, embora uma acabe por acarretar a outra. Porém, quando falamos em deterioração, há implícita a idéia da existência, no passado, de um padrão de melhor qualidade. E, no caso da Educação, isto é discutível. Era, de fato, superior, melhor. Mas, comparado a quê? Evidentemente havia uma similaridade entre a Educação Familiar e a promovida por instituições escolares. Lógico, a segunda era pensada para atender às necessidades da primeira. Em outras palavras, era uma Escola de classe média, para famílias de classe média. A pergunta é: a quantos dessas escolas atendiam? Parece-me que a má qualidade atual do ensino deve-se muito mais à nossa incapacidade de encontrar as soluções adequadas à sociedade brasileira moderna. Não é nem desejável nem possível "resgatar" (usando o termo da moda) o padrão anterior de ensino. Mesmo porque ele só era compatível com aquela sociedade. E nenhum de nós gostaria de resgatá-la (muitos teriam até outro destino de vida e de trabalho, se isso fosse levado a cabo). O descaso com as coisas sociais - **Educação e Saúde**, repito, são o exemplo - é, sem dúvida, o grande responsável pelo nosso atraso na busca de saídas adequadas e possíveis.

Neste momento, o Estado de São Paulo parece empenhado em favorecer a superação desse descompasso. Quero crer que assim o seja. É minha certeza que a solução do problema educacional, do ensino escolar, melhor dizendo, passa por uma aproximação Família-Escola. Nos termos aqui desenvolvidos, ou seja: a saída obriga-nos a buscar conciliar os dois momentos do processo educativo, o familiar e o escolar. Sem isto não me parece que as soluções possam ser muito eficazes. Contudo, este é um projeto cabível só a médio e a longo prazos. Há melhorias ao alcance de todos nós profissionais da Educação e que constituem, ou podem constituir, etapas de um projeto de maior fôlego. É nesses termos que vejo o atual projeto de reforma das escolas públicas.

No bojo dessas reformas, parece-me possível e necessário um trabalho de conhecimento do bairro e de sua população, para que cada uma das escolas possa adequar seus planejamentos às expectativas e condições reais de vida e de trabalho das famílias que lhes fornecem a clientela. E isto, creio, aplica-se a qualquer Escola, de todo e qualquer bairro. Não dá para justificar baixos salários com distribuição orçamentária, como de costume. Mas também não dá para justificar inação com baixos salários. O desafio está posto.

Referências Bibliográficas

- BERGER, P., LUCKMANN, T. A construção social da *realidade: tratado* de sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1976.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. La reproduction. Paris: De Minuit, 1970.
. A excelência e os valores do sistema de ensino francês. In: MICELI, S. (org.). A economia das trocas simbólicas. São Paulo: *Perspectiva*, 1987. p. 231-67.
- GOMES, J. V. Do campo à cidade: as transformações nas práticas educativas familiares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: FCC, n. 64, p. 48-56, fev. 1988.
. Socialização: um problema de mediação? *PSICOLOGIA/USP*, n. 1, p. 57-64, 1990.
- INSTITUT VANIER DE LA FAMILLE: La famille en tant que contexte d'apprentissage. In: *La famille, premier milieu éducatif*. UNESCO, 37, 1981.
- LERNER, M. Processo social. In: CARDOSO, F. H., IANNI, O. Homem e *sociedade*. São Paulo: Nacional, 1984. p. 205-211.
- SARTRE, J. P. Questions de méthode. In: *Critique de la raison dialectique*. Paris: Gallimard, 1960. p. 17-132.