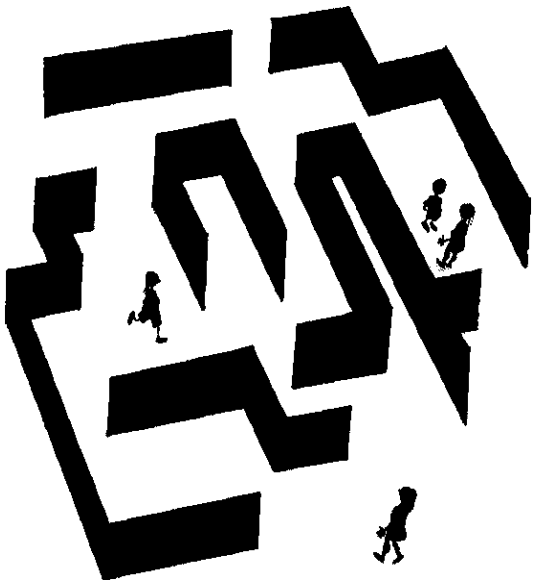
Heloísa Szymanski'

Encontros e Desencontros na Relação Família-Escola



Gostaria de iniciar essas reflexões relatando duas experiências que nos podem ajudar a compreender algo sobre a dinâmica das relações entre essas duas instituições - a Família e a Escola. A primeira experiência ocorreu quando um grupo de pesquisa, depois de um período de observações numa escola da periferia de São Paulo, reuniu-se com a equipe da escola para apresentar o resultado de seu trabalho. Houve o cuidado de se preparar a reunião de forma a dar subsídios para a construção de propostas para a melhoria das condições de trabalho na escola. (2)

Uma das observações referia-se à quadra de esportes. No muro que dava para a rua, havia um pedaço que estava com marcas de terra. Ao indagar sobre o porquê daquilo, o pesquisador foi informado pelos alunos de que aquele era o lugar por onde eles pulavam, nos finais de semana, para jogar futebol na quadra. Este era um fato conhecido por todos - professores, alunos e pais -, mas a proibição de entrar na escola era mantida e sistematicamente transgredida.

1 Professora da Pontifícia Universidade **Católica** - PUC/SP.

2 Isto me faz pensar nos encontros e desencontros na relação pesquisadores-escola. Trata-se de uma relação muito delicada e que, às vezes, impede uma troca que poderia favorecer imensamente ambas as partes.

No caso de se fazer valer a proibição, seria necessário adotar medidas de controle e punição. Não era o que ocorria. Simplesmente era proibido, mas nada acontecia se houvesse transgressão.

Para nós, isso significava que os alunos, ao pularem o muro, poderiam correr um remoto risco de punição, caso se fizesse valer a proibição, ou nada aconteceria pela vigência da política de fechar os olhos. Os alunos estavam aprendendo, ao mesmo tempo, a transgredir normas, a enfrentar o risco de punição e a impunidade, pois todos sabiam o que acontecia e não havia nenhuma conseqüência.

Em encontros com as professoras, mostramos nossa visão de que o que se aprende numa escola não se reduz aos conteúdos programáticos, e que atitudes, valores, sentimentos também são "ensinados" na vivência das relações interpessoais dentro da instituição.

Junto com aquelas considerações, esboçamos algumas sugestões, com base em uma experiência anterior, ocorrida em uma Escola Pública num bairro de classe média de São Paulo. Atendendo à solicitação dos alunos e pais da APM, a diretora permitiu o uso das quadras durante os fins de semana, desde que os pais se responsabilizassem pelo cuidado com as dependências da escola. As chaves dos portões externos eram entregues na sexta-feira e deveriam ser devolvidas na segunda pela manhã, com as quadras devidamente limpas. O trato foi cumprido por ambas as partes e durante cerca de dois anos o esquema funcionou muito bem. Aquelas crianças, jovens e pais tinham outras opções de lazer, mas a escola lhes proporcionava uma atração especial como ponto de encontro.

Organizaram-se desde campeonatos de futebol, vôlei, até churrascos e feira de artesanato. Infelizmente, mudanças na diretoria da escola da APM levaram ao encerramento daquelas atividades.

Com essa experiência em mente, foi feita, na reunião com professores e equipe pedagógica da primeira escola, a sugestão de permitir a utilização das quadras nos finais de semana. A primeira reação dos professores foi de (muito justamente) negarem-se a ter mais trabalho e atribuições.

Percebemos, entretanto, que, por mais que nos esforçássemos em afirmar que os pais é que seriam responsáveis pelo eventual projeto, os professores e equipe viam-se como tendo de arcar com mais responsabilidades ainda.

Pareceu-nos impensável para eles dar àqueles pais atribuições tão importantes. Mais ainda quando se levantou a possibilidade de abrir para utilização a sala de vídeo e a biblioteca. Ficou claro para nós seu desconhecimento da comunidade, cuja história de luta e de militância tornava aptos todos os seus membros a levar

adiante qualquer projeto de integração com a escola. Mas, infelizmente, eram vistos como incultos, violentos e omissos em relação à educação de seus filhos.

Seria ilusório achar que um projeto desses não exigiria um investimento pessoal na fase de implantação e um acompanhamento. O que muitas escolas não percebem é que as pessoas se desgastam muito mais numa relação de isolamento e/ou tensão com as famílias do que desenvolvendo parcerias. Acreditamos que, com essa experiência, os ganhos seriam muito maiores do que o investimento inicial.

Tentemos arrolar alguns ganhos:

1) Os alunos e as famílias seriam co-responsáveis por um bem público. A posse desse bem estaria assegurada. Extinguir-se-ia, talvez, aos poucos, a sensação de que o bem público é de todos e não de ninguém, como costuma ser visto e tratado.

2) Seria gradualmente construída uma relação de confiança mútua entre a equipe da escola e as famílias. Conflitos existiriam sim, mas sua resolução na base de uma relação de confiança seria muito mais fácil e efetiva. Ambas as partes aprenderiam a negociar uma com a outra. Mais do que isso, aprenderiam a se conhecer, a se respeitar e a se ajudar.

3) Seria possível, naquela região, criar um novo espaço de lazer para as crianças, jovens, homens e mulheres. Estas últimas, em especial, não têm (nem promovem) nenhum espaço de lazer. Os bares e campos de futebol ainda são opções dos homens. A alternativa da escola como área de lazer sem dúvida traria benefícios para todos. No caso da possibilidade de se utilizarem salas de vídeo e biblioteca nos finais de semana, o ganho cultural para a comunidade e para a equipe da escola seria inestimável.

4) Durante o processo, surgiriam novas alternativas de participação, adequadas àquelas famílias e àquela escola. Haveria também a possibilidade de parceria com outras instituições - como a Universidade, por exemplo, que poderia ser chamada a colaborar no projeto, além de ONGs e empresas da iniciativa privada.

Mas, infelizmente, tudo isto foi visto como mera utopia. Seria ingênuo imaginar que um projeto desse tipo se instituiria sem esforço, sem conflitos e rapidamente. Contudo, instaurada a parceria, sem dúvida diminuiriam os conflitos vividos atualmente na relação com as famílias, geradores de uma tensão continuada. E tensão inútil (e evitável) cansa mais do que trabalho.

Escola é Escola, Família é Família

O que ambas as instituições têm em comum é o fato de prepararem os membros jovens para sua inserção futura na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social. Ambas desempenham um papel importante na formação do indivíduo e do futuro cidadão.

São elas os **primeiros espelhos** nos quais nos vemos e nos descobrimos como sendo bonitos ou feios, inteligentes ou burros, bons para Matemática ou bons para nada, simpáticos ou desengonçados, com futuro ou sem futuro etc.

São elas, também, os **primeiros mundos** em que habitamos, podendo nos aparecer como acolhedores ou hostis, com tais e tais regras, costumes, linguagens. Ensinam desde o que é homem e o que é mulher até como devemos expressar os sentimentos, quais sentimentos são "bons" e podem ser sentidos (sem culpas) e quais são "maus" (e devem ser disfarçados o melhor possível, porque sentir, sentimos mesmo). Aprendemos o que é belo e o que é feio, o que tem graça e o que não tem. Aprendemos posturas, jeitos de olhar (direto ou enviesado). E por aí vai.

A escola, entretanto, tem uma especificidade - a obrigação de ensinar (bem) conteúdos específicos de áreas de saber, escolhidos como sendo fundamentais para a instrução de novas gerações. O problema das crianças de aprenderem fração é da escola. Família nenhuma tem essa obrigação.

Por outro lado, professora alguma tem de dar "carinho maternal" para seus alunos. Amor, respeito, confiança, sim, como professora e membro adulto da sociedade.

As famílias têm de dar acolhimento a seus filhos: um ambiente estável, provedor, amoroso. Muitas, infelizmente, não conseguem. Por questões econômicas - a miséria é cruel. Muitas vezes por questões pessoais. Relacionamento com filhos e de casal não é coisa assim tão fácil para muitas pessoas. Mais fácil é cobrar dos outros que sejam maduros, emocionalmente estáveis, que convivam meiga e amorosamente com um alcoólatra, ou que deixem de ser alcoólatras, que tenham sempre uma palavra sábia para os filhos e filhas desobedientes, que superem, altaneiros, as dificuldades de trabalho, que desconsiderem a violência (a social e as outras), que exerçam uma crítica à comunicação de massas e cerquem suas famílias contra as ameaças da sociedade de consumo. UFA! Por favor, quem conseguir tudo isso, publique!

Serviços de saúde e atenção às famílias podem colaborar muito para ajudar aquelas pessoas com dificuldades para dar as condições necessárias às suas crianças.

Como lembra GOMES (1994, p. 60):

> [embora] *seja inegável a importância da família como grupo socializador, outras agências sociais e até mesmo alguns espaços competem com ela, diuturnamente, e vão se tornando demasiadamente fortes na sociedade atual. Uns positivos e até desejáveis, outros, no mínimo, discutíveis".*

Na possibilidade positiva, as escolas podem criar um ambiente que venha a constituir-se num **espelho e num mundo** para as crianças, ajudando-as a caminhar para fora de um ambiente familiar adverso e criando uma rede de relações fora das famílias de origem que lhes possibilite uma vida digna, com relações humanas estáveis e amorosas.

O inevitável Encontro

Há inúmeros fatores a serem levados em conta na consideração da relação família-escola. O primeiro deles é que a ação educativa dos pais difere necessariamente da da escola nos seus objetivos, conteúdos, métodos, no padrão de sentimentos e emoções que estão em jogo, na natureza dos laços pessoais entre os protagonistas e, evidentemente, nas circunstâncias em que ocorrem.

Outra consideração refere-se ao comportamento das famílias das diferentes camadas sociais em relação à escola. Mesmo na Escola Pública, famílias de classe média desenvolvem estratégias de participação tendo em vista a criação de condições para o sucesso escolar de seus filhos, naquilo que **VAN ZANTEN (1988, p. 195)** chama de "saída individual". Nem sempre esses pais se engajam num projeto coletivo de melhoria do ensino e das relações da escola com a comunidade.
Além do mais, o nível de escolaridade e a facilidade de verbalização possibilitam a esses pais uma crítica que famílias das classes trabalhadoras não conseguem ou não ousam fazer.

Outro fator a ser considerado refere-se às estratégias de socialização familiar: se são complementares ou não às da escola e isto depende muito da classe social a que a família pertence. As famílias podem desenvolver práticas que venham a facilitar a aprendizagem escolar (p. ex., preparar para a alfabetização) e desenvolver hábitos coerentes com os exigidos pela escola (p. ex., hábitos de conversação), ou não...

Além de estratégias de socialização, as famílias diferem umas das outras quanto a modelos educativos. BOUCHARD (1988) distingue, de forma geral, três modelos: o **racional, o humanista e o simbiosinérgico.** No racional, os pais mantêm uma hierarquia na qual decidem e impõem suas decisões sobre as atividades e o futuro dos filhos. Dão muita importância à disciplina, à ordem, à submissão, à autoridade. Nas suas estratégias educativas, os pais "distribuem ordens, impõem, ameaçam, criticam, controlam, proíbem, dão as soluções para a criança" (p. 165). Orientam mais para um conformismo social do que para a autonomia.

No modelo humanista, os pais se colocam mais como guias, dando aos filhos o poder de decisão, numa política que BOUCHARD chama de "autogestão do poder pela criança". Entre as estratégias educativas estão as seguintes: permite e estimula a expressão das emoções pelos filhos, encoraja-os nos seus empreendimentos, reconhece e valoriza as capacidades e potencialidades dos filhos, favorece a autonomia e autodeterminação nos seus filhos. Sua comunicação orienta-se pelas necessidades dos filhos.

No modelo simbiosinérgico há uma "co-gestão do poder e pais e filhos são parceiros nas atividades que concernem a ambos" (p. 166). "Símbio" significa associação durável e reciprocamente proveitosa entre dois ou mais seres vivos" e sinérgico" corresponde aos recursos das pessoas e à ação coordenada de muitos. Entre as estratégias, BOUCHARD cita as seguintes: respeitam os deveres e direitos de pais e filhos, partilham responsabilidades cotidianas, desenvolvem uma consciência social (além das paredes da casa), trocam com os filhos suas experiências, emoções e sentimentos. Explicam as conseqüências das ações das crianças, reconhecem seus próprios erros.

Como modelos, dificilmente são encontrados na sua forma pura, além de cada um apresentar vantagens e desvantagens, dependendo do momento. O interessante no relato de BOUCHARD é que as escolas repetem modelos semelhantes na sua relação com os pais. Há escolas que oferecem aos pais o modelo racional de participação; outras, o humanista; e outras, o simbiosinérgico.

Na tendência do modelo racional, as escolas se portam como as detentoras do poder de decisão e do conhecimento. É de esperar choques com os pais que seguem outras tendências. Na tendência humanista, há uma crença nos recursos das famílias, acatam-se suas decisões e há uma aceitação empática de sentimentos e emoções. Já na simbiosinérgica, há a valorização da interdependência, da reciprocidade e da co-gestão.

Assim, os conflitos entre famílias e escolas podem advir das diferenças de classes sociais, valores, crenças, hábitos de interação e comunicação subjacentes aos modelos educativos. Tanto crianças como pais podem

comportar-se segundo modelos que não são os da escola. Isto pode não ser um problema para famílias das camadas sociais mais altas, que têm a possibilidade de escolher uma escola que se assemelhe ao seu próprio modelo. Esta não é a realidade para as classes trabalhadoras. Os modelos adotados pelas escolas dependem, em geral, da disposição das diretorias e de sua orientação.

Caso haja muita discrepância entre as estratégias e os pré-requisitos exigidos pela escola, as dificuldades começam a aparecer já na relação pessoal da professora com o(a) aluno(a). Uma forma de a escola tentar superar as dificuldades advindas dessa situação seria desenvolvendo parcerias com outras agências (serviços de formação de professores, universidades, serviços de Saúde, p. ex.), para dar conhecimento aos pais dos hábitos e comportamentos esperados pela escola e desenvolver programas de formação para os pais (a exemplo do que acontece em Cuba, no Canadá, Estados Unidos, França). Tais encontros podem promover um conhecimento mútuo e o desenvolvimento de estratégias educativas comuns.

Cenas de Desencontro Explícito

• **Como alguns profissionais vêem as famílias de seus alunos**

É freqüente ouvirmos depoimentos de professoras ou membros da equipe escolar acerca de que as famílias são "desestruturadas", desinteressadas, carentes e, no caso de comunidades de baixa renda, violentas. Tais condições constituem-se numa "explicação" fácil para o insucesso escolar de algumas crianças.

Alguns minutos de reflexão bastam para as professoras perceberem que estão indo por um atalho que não as leva à compreensão das dificuldades de alguns de seus alunos. Tal raciocínio preconceituoso só serve para atribuição de culpa a uma situação externa à escola e para um conseqüente afastamento do problema.

Um pouco mais de reflexão junto a essas professoras e elas se dão conta de que:

• "família desestruturada" não quer dizer mais do que uma família que se estrutura de forma diferente do modelo de família nuclear burguês;

• a mera forma de a família se organizar não é responsável pelo comportamento acadêmico de suas crianças;

• nem todas as famílias são violentas. Percebem que a prática de bater nas crianças é a forma considerada pelas famílias como sendo a mais adequada para educar uma criança. Tal prática é utilizada como forma de punição pelo baixo rendimento (CHUNG, 1995, p. 64);

• as próprias famílias são vítimas de violência (a da segregação social e as outras);

• as próprias famílias podem recorrer à violência contra a escola e a professora, reproduzindo as condições como são tratadas;

• sua condição de famílias trabalhadoras dificulta um acompanhamento mais próximo do trabalho acadêmico das crianças; sua baixa escolaridade também dificulta esse acompanhamento. Mas, mesmo assim, muitas demonstram boa-vontade e colaboram, principalmente na preparação de merendas e na faxina do prédio.

• **Como as famílias vêem a escola**

Em bairros de baixa renda da cidade de São Paulo, a população é formada em grande parte por migrantes que têm, eles próprios, uma história de escolaridade interrompida, em função do trabalho e, às vezes, por fechamento de unidades escolares na zona rural onde moravam. Estudo para eles significa basicamente saber ler e escrever, até para logo terem acesso ao mercado de trabalho (como trabalhadores não-especializados). Assim, essas famílias:

• falam, resignadas, de suas dificuldades em conseguir vagas nas escolas e não compreendem os procedimentos (datas, prazos) de matrícula. Deixam de reivindicar material didático e atribuem as dificuldades dos filhos à falta de material (MALAVASI, 1995, p.145/160; MOLNAR, 1995, p. 84).

• questionam as substituições e faltas freqüentes das professoras, mas não podem ir às reuniões pedagógicas porque estas se dão no seu período de trabalho. Às vezes não vão para não ouvir os problemas que seus filhos estão causando na escola, ou suas dificuldades.

• encaram as dificuldades dos filhos como um mistério (só a elas?). O que há com suas cabecinhas que não aprendem? Espantam-se que as crianças conseguem fazer troco mas não aprendem aritmética. Atribuem isso ou à falta de vontade de estudar ou a alguma "doença".

• oscilam entre uma aceitação passiva do poderoso veredito da escola de que seus filhos "não levam jeito" para os estudos e uma contestação com base nas realizações da criança no dia-a-dia (BORSOTTI, BRASLAVSKI, 1985). 220

(Ee)Situando as Relações Entre Escola f: e Famílias

Gostaria de retomar alguns aspectos que apontei ao longo deste texto com o objetivo de dar algum subsídio para a elaboração de projetos que visem implementar a participação das famílias na escola e desta na vida da comunidade.

O ponto de partida é o (re)conhecimento mútuo. O conhecimento das escolas a respeito das famílias é, muitas vezes, baseado em preconceitos (MELLO, 1995, p. 52). O mais freqüente é o da "família desestruturada"-a grande responsável pelos fracassos em Língua Portuguesa, Matemática, Geografia etc. Outros preconceitos muito freqüentes são o da "carência cultural", o do desinteresse das famílias, como vimos. O preconceito se limita numa interpretação fechada do outro e seu mundo e define atitudes, sentimentos e ações que guardam a mesma característica de rigidez.

Reconhecer significa sair dos limites estreitos do preconceito e abrir-se para as novas possibilidades de ser do outro e de ser-com-o-outro. Num primeiro momento é preciso encarar os próprios preconceitos e depois desejar sair dessa perspectiva limitada e ensaiar um novo olhar, de preferência interrogativo, curioso.

Não conseguimos isso sozinhos. Precisamos de "outros": interlocutores, livros, cursos, relatos de pesquisas. Um exemplo: no caso de uma professora que havia considerado as famílias de seus alunos como sendo violentas, bastou uma pequena reflexão para ela reconhecer que somente uma pequena parcela de famílias de alunos era violenta (CHUNG, 1995, p. 81). Basta ler alguns textos sobre família para perceber que falarem "família desestruturada" é bobagem. O que há são diferentes estruturas de família **(SZYMANSKI,** 1995).

O processo de reconhecimento pede também um dar-se a conhecer, que ocorre na relação face a face, aberta e respeitosa (não é tão difícil assim...).

As famílias, principalmente as de crianças com dificuldades, vêem a escola como um mundo incompreensível para elas, com o poder de dar um veredito sobre o futuro de seus filhos **(BORSOTTI, BRASLAVSKI, 1985).** As famílias precisam aprender a linguagem da escola, principalmente a burocrática. Datas e prazos, o próprio tempo é diferente para elas. O imediatismo da miséria traz seu futuro para hoje à noite ou amanhã. Lideranças comunitárias podem ser interlocutores eficientes, pois suas atividades as capacitam para circular entre a sociedade organizada e seus próprios grupos. Elas em geral são "bilíngües": compreendem a língua culta e a de seu povo no processo de inserção na sociedade.

Nossas pesquisas têm indicado que as famílias das camadas empobrecidas que temos estudado, formadas principalmente por migrantes da zona rural e dos Estados do Nordeste do País, perdem seus grupos de referência, perdem o apoio das comunidades a que pertenciam, entram em contato com novos valores veiculados pelos meios de comunicação de massas e aferram-se a práticas educativas sem maiores reflexões sobre sua eficácia (SZYMANSKI, 1994).

Para elas, o contato com a escola é fundamental para a criação de um universo comum para a especificação de responsabilidades da família e da escola e para a capacitação de ambas para um bom desenvolvimento do projeto educativo para crianças e jovens.

Deve-se notar que há muitas vezes um desejo de um encontro que resulte em mudança, para o bem da criança. Mas o que se dá é um diálogo de surdos. A professora diz, desanimada, que a criança está "fraquinha, fraquinha", e a mãe não sabe o que fazer (nem a professora, muitas vezes). É freqüente darem autorização para que a professora castigue fisicamente seus filhos, numa tentativa de porem-se do lado da escola. Desfiam diante da professora suas misérias e dificuldades e fecha-se o círculo da incompreensão mútua. Como interrompê-lo?

O (re)conhecimento a que me referi pode ser uma possibilidade de abertura de um novo caminho. As professoras, além de um contato pessoal com a vizinhança, com sua história e com seu cotidiano, podem aumentar seu conhecimento com uma infinidade de trabalhos acadêmicos que apontam para o descompasso entre famílias e escola. O acesso a esse conhecimento depende de uma estratégia que a escola pode desenvolverem conjunto com os órgãos públicos de formação de profissionais e com as universidades.

Um reconhecimento significa, além de descobrira própria ignorância sobre o outro e seu mundo, desvelar seus saberes e suas competências. Esse encontro pode resultar para os pais naquilo que BOUCHARD (1988) chama de apropriação:

> *"(...) significa que o indivíduo se torne mais apto a definir e compreender suas necessidades, atualizar seus recursos, gerar seu desenvolvimento partilhando seu "savoir-faire' com os outros e com os recursos de apoio do seu meio ambiente".*

O importante nessa proposta é que a parceria se desenvolverá na base dos recursos e possibilidades pessoais e da comunidade e não a partir das

dificuldades e limitações. A mediação da comunidade com seus grupos organizados pode ser muito eficiente no fortalecimento dos pais em suas funções. Experiências com grupos de pais mostram o quanto a comunicação de práticas educativas entre eles pode ser eficiente na transformação de hábitos arraigados, como por exemplo o de castigar fisicamente as crianças.

Outro aspecto a ser considerado refere-se à necessidade de formação tanto para os pais como para as professoras, no que diz respeito às práticas educativas específicas de cada âmbito: familiar e escolar.

Nota-se freqüentemente uma confusão quanto a quem cabe a educação das crianças e quais aspectos são específicos de cada instituição. Algumas professoras queixam-se de que as famílias delegam a elas toda a educação dos filhos e, com razão, sentem-se sobrecarregadas e mesmo incapazes de realizar tal tarefa. Algumas vezes, as famílias sentem-se desautorizadas pela professora, que toma para si tarefas que são da competência da família.
Isso me faz lembrar um dito antigo que rezava: "Costume da casa vai à praça". Este dito separa claramente o público do privado, mas aponta para sua interrelação. Mostra a importância das funções socializadoras da família e do seu trabalho de inserção dos membros jovens na sociedade. Sugere que quanto maior a competência da família para realizar tal trabalho de socialização, maior a probabilidade de sucesso.

Como será adquirida tal competência da família para educar seus filhos? Há, muitas vezes, a suposição de que essa capacidade de formação é inata e natural (principalmente para as mulheres); caso a família não eduque direito seus filhos, é porque não quer ou porque o filho "não tem jeito". Outras vezes é considerada condição inerente à classe social de nascimento - o "berço" -, o que condena à incompetência todos os que não pertencem às camadas sociais mais altas.

Raramente se atribuem as dificuldades de educar as crianças e adolescentes à simples falta de informação, e mais raramente se pensa em desenvolver competência para essa tarefa. Exceção digna de nota na América Latina é o trabalho realizado em escala nacional pelo governo cubano, que promove o Programa de Educação Comunitária "Para a Vida", focalizando aspectos de saúde, nutrição, desenvolvimento psicoafetivo e relações sociais (educação para a vida). Tais informações são levadas a todas as famílias que possuam crianças de zero a cinco anos, no intuito de "fortalecer a responsabilidade individual e coletiva no fomento da saúde e da vida" (UNICEF, 1992).

Esse Programa, apoiado pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, é amplamente divulgado pelos meios de comunicação, além de possuir uma

equipe organizada de forma que todas as famílias tenham acesso às informações.

Uma condição importante nas relações entre família e escola é a criação de um clima de respeito mútuo - favorecendo sentimentos de confiança e competência-, tendo claramente delimitados os âmbitos de atuação de cada uma.

Acreditamos que equipes multidisciplinares possam colaborar para a construção de um conhecimento. A intermediação da comunidade, com a participação de seus representantes, também abre perspectivas de uma parceria, na qual a troca de saberes substitua a imposição e o respeito mútuo possa fazer emergir novos modelos educativos, abertos à continua mudança.

Referências Bibliográficas

BORSOTTI, C. A., BRASLAVSKI, C. Hacia una teoria dei fracaso escolar en famílias de estratos populares. In: MADEIRA, F, MELLO, G. N. *Educação na América Latina*. São Paulo: Cortez, 1985.

BOUCHARD, J. M. De l'Institution a Ia communauté: les parents et les professionels-une relation qui se construit. In: DURNING, R *Education* familiale. Vigneux: Matrice, 1988.

CHUNG, M. Representações de professores numa Escola Pública sobre famílias *de seus* alunos. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.

GOMES, J. Socialização primária: tarefa familiar? *Cadernos de* Pesquisa, São Paulo, n. 91, p.54-61,1994.

MALAVASI, A. *As* máscaras da exclusão: as significações de exclusão escolar a partir do universo do excluído. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.

MELLO, S. L. Família: perspectiva teórica e observação factual. In: CARVALHO, M. C. B (Org.). *A* família contemporânea em debate. São Paulo: EDUC, 1995.

MOLNAR, D. P Como as famílias *compreendem o insucesso* escolar de seus filhos. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.

SZYMANSKI, H. Educação para família: uma proposta de trabalho preventivo. Rev. Bras. Cresc. *e Des. Humano, São* Paulo, v. 4, n. 1, p. 34-39, 1994.

SZYMANSKI, H. De que famílias vêm nossos alunos? In: SERBINO, R. V., GRAMDE, M. A. R. L. (Orgs.). São Paulo: UNESP, 1995.

VAN ZANTEN, HENRIOT, A. Les familles face a I'école: rapports institutionnels et relations sociales. In: DURNING, P (Org.). *Éducation familiale*. Vigneux: Matrice, 1988.