

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## **A FAMÍLIA NA ESCOLA: UMA ALIANÇA PRODUTIVA**

Viviane Klaus

Dissertação de Mestrado apresentada  
ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, como requisito para  
a obtenção do título de Mestre em  
Educação  
Orientador: Prof. Dr. Alfredo Veiga-  
Neto

Porto Alegre, abril de 2004.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço ao meu orientador, Alfredo Veiga-Neto, por todo o afeto e rigor. Com ele fui aprendendo no decorrer destes dois anos que é preciso deixar o mestre para trás de forma a seguir o próprio caminho. É com pesar que faço isso, mas esta é uma tarefa necessária, dado que “[...] os leitores que importam são os que não se prendem aos livros, os que não permanecem sempre leitores, os que sabem deixar de ser discípulos, os que não querem continuar sendo crentes, os que sabem deixar os livros e continuar sozinhos [...]” (Larrosa, 2002b, p.25).

Ao grupo de orientação composto por Alfredo, Ana, Cristianne, Iolanda, João, Karla, Karyne, Lavínia, Luciane, Roseli e Rosmarie (e por tantos outros que dele fizeram parte) pela acolhida, pelo afeto, pela generosidade, pelo rigor acadêmico, pelas ricas discussões e contribuições. Aprendi muito com cada um de vocês.

Às professoras Marisa Vorraber Costa, Maura Corcini Lopes e Rosa Maria Bueno Fischer e ao professor Luís Henrique Sommer pela qualidade, competência e rigor das colaborações.

Ao corpo docente da Linha dos Estudos Culturais em Educação, que de maneira brilhante tem contribuído com o processo de formação dos mestrandos e doutorandos, garantindo a qualidade e o prestígio do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

Agradeço às pessoas da Secretaria do PPGEduc pela atenção e dedicação; em especial ao CNPq pela Bolsa concedida.

A todos os meus velhos e mais novos amigos (não citarei nomes, mas se sintam todos incluídos) que contribuíram de alguma forma com a tecitura desta Dissertação.

A todos os alunos que perpassaram o meu caminho e que me inscreveram de alguma forma enquanto profissional da área da educação.

Ao meu pai Nelson, homem admirável, que na sua simplicidade e sensibilidade sempre soube compreender e apoiar minhas escolhas.

À minha mãe Thereza, mulher simples e forte, cuja presença sempre acendeu em mim a vontade de prosseguir, de acreditar em minhas escolhas e, principalmente, de viver.

À minha irmã Eliane, que no seu silêncio consegue, eu diria, muito sabiamente, demonstrar seu afeto e preocupações e exercitar a difícil tarefa da escuta.

Ao Daniel, com quem muito tenho aprendido sobre a vida e, especialmente, sobre a arte de amar.

**A** formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém. Por isso, a experiência formativa, da mesma maneira que a experiência estética, é uma chamada que não é transitiva. E, justamente por isso, não suporta o imperativo, não pode nunca intimidar, não pode pretender dominar aquele que aprende, capturá-lo, apoderar-se dele. O que essa relação interior produz não pode nunca estar previsto [...]. (Larrosa, 1999, p.53)

## RESUMO

A partir de estudos genealógicos sobre a família e a escola –realizados principalmente por Julia Varela e Fernando Alvarez-Uría, Philippe Ariès, Jacques Donzelot, Michel Foucault– procuro, nesta Dissertação, descrever e analisar de que formas a família e a escola vêm sendo narradas e fabricadas no tempo e no espaço, marcando alguns pontos de emergência, continuidades e descontinuidades.

Colocando em questão o caráter construído de legitimidade e de naturalidade da escola e da família modernas, abordo algumas das condições de possibilidade do surgimento/fabricação da aliança família/escola, procurando entender algumas das relações que foram se construindo a partir deste binômio na educação escolarizada moderna.

Tendo mapeado e localizado meu tema de estudo –aliança família/escola–, investigo como esta aliança vem sendo narrada e fabricada atualmente, no Brasil. Para tanto, utilizo como *corpus* alguns fragmentos dos materiais produzidos na Campanha promovida pelo Governo Federal –*Dia Nacional da Família na Escola*–, nos anos de 2001 e 2002. Analiso os ditos sobre família, escola e aliança família/escola presentes nestes materiais. Utilizo o conceito foucaultiano de governamentalidade, de modo a perceber como a família, a escola e a aliança família/escola são enredadas em (e enredam) estratégias de governo, bem como quais são as novas racionalidades e técnicas de governamentalidade que se manifestam nessa campanha. Minha análise se dá também no sentido de demonstrar a produtividade e a positividade desta aliança, pois ao mesmo tempo em que ela é fabricada, ela fabrica, produz, cria novas práticas e novas subjetividades.

**Palavras-chave:** Foucault, aliança família-escola, governamentalidade, Políticas Públicas

## ABSTRACT

Starting from genealogical studies on family and school – carried out mainly by Julia Varela and Fernando Alvarez-Uría, Philippe Ariès, Jacques Donzelot, Michel Foucault– this thesis is an attempt to describe and analyse the ways in which family and school have been narrated and construed in time and space by highlighting some emerging points, continuities and discontinuities.

By putting into question the character of legitimacy and naturalness of modern school and family that has been construed, some possibilities for the birth of a family/school alliance are investigated in an attempt to understand the relationships that were construed from this binomial in modern school education.

After the field of study –family/school alliance– has been mapped and delimited, an investigation on how this alliance has been narrated and construed in today's Brazil is carried out. To do so, a *corpus* based on some excerpts from materials produced for a campaign of the Brazilian Federal Government –*National Family in the School Day*– in the years of 2001 and 2002 is used. The statements on family, school and family/school alliance found in these materials are analyzed. Foucault's concept of governmentality is used to perceive how family, school and the school/family alliance are embedded in (and also encompass the) governance strategies and to identify which new rationalities and governmentality techniques are found in this campaign. This analysis also shows the productive and positive aspects of this alliance because at the same time it is construed, it also construes, produces and creates new practices and subjectivities.

**Keywords:** Foucault, family-school alliance, governmentality, public policies

## Sumário

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>8</b>
<b>MAPEANDO O TEMA E MINHAS ESCOLHAS</b>	<b>14</b>
Algumas imagens de um percurso	14
<i>A Campanha Dia Nacional da Família na Escola</i>	22
Delineando o problema de pesquisa	27
A governamentalidade	36
Sob que perspectiva?	42
<b>AS RELAÇÕES DE PODER/SABER E A INVENÇÃO DE LUGARES SOCIAIS</b>	<b>50</b>
A Família: um lugar	58
A Escola: um outro lugar	69
<b>A PRODUTIVA ALIANÇA FAMÍLIA/ESCOLA</b>	<b>99</b>
<b>A TRAMA</b>	<b>113</b>
Capilarização do Estado: família parceira dividindo responsabilidades com a escola	116
A pedagogização da família: uma forma de governo	152
“Temos que alcançar o índice de zero por cento de nossas crianças fora da escola”: governando a todos	164
<b>SOBRE A EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO</b>	<b>170</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>175</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>185</b>

## APRESENTAÇÃO

*Enfiar-se na leitura é enfiar-se no texto, fazer com que o trabalho trabalhe, fazer com que o texto teça, tecer novos fios, emaranhar novamente os signos, produzir novas tramas, escrever de novo ou de novo: escrever. (Larrosa, 1999, p.146)*

Neste espaço, apresento alguns dos fios tramados nesta Dissertação de Mestrado intitulada “A família na escola: uma aliança produtiva”. Ao dar visibilidade à minha Dissertação, submeto-a a outros olhares de forma que ela será (mais uma vez) resignificada, repensada, reproblematicada, pois como bem disse Larrosa (1999, p.141): “[...] ler é recolher o que se vem dizendo para que se continue dizendo outra vez (que é outra vez a mesma e cada vez outra vez) como sempre se disse e como nunca se disse, numa repetição que é diferença e numa diferença que é repetição”.

O “sempre cada vez”, o “como nunca se disse” e a “diferença que é repetição” só são possíveis na experiência da formação, na qual “[...] a questão não é aprender algo [...] Trata-se de uma relação interior com a matéria de estudo, de uma experiência com a matéria de estudo, na qual o aprender forma ou transforma o sujeito [...]” (Larrosa, 1999, p.52).

Cito Larrosa no intuito de pensar sobre a experiência da formação. No meu caso, pensar sobre a construção de uma Dissertação de Mestrado que, além de falar sobre o meu tema de pesquisa, fala sobre mim mesma, uma vez que este processo de ler, problematizar, construir, lançar, propor uma investigação faz com que nos voltemos para nós mesmos.

Assim sendo, no Curso de Mestrado procurei, a partir de algumas de minhas experiências enquanto profissional e acadêmica da área da Educação, engendrar e propor uma investigação que partisse de minhas inquietações e insatisfações com o já-sabido.



Como todo o trabalho de pesquisa envolve escolhas, uma de minhas preocupações centrais foi a de lançar novos (velhos) olhares sobre o tema que escolhi. Ou seja, fiz um estranhamento com o que vim estudando no decorrer de minha formação profissional e acadêmica de forma que minhas experiências, bem como a de inúmeros professores, foram colocadas em jogo. Este processo de estranhamento foi-me possibilitado a partir da perspectiva pós-estruturalista que subsidiou a escrita desta Dissertação, e do referencial teórico dos Estudos Culturais e suas possíveis articulações com o pensamento de Michel Foucault.

A fim de melhor trabalhar com a temática a que me propus desenvolver, organizei esta Dissertação em quatro capítulos.

O primeiro capítulo – *Mapeando o tema e minhas escolhas* – subdividi-se em quatro seções que se articulam entre si. Na primeira seção – *Algumas imagens de um percurso* –, narro algumas de minhas experiências enquanto professora municipal, pesquisadora e acadêmica do Curso de Pedagogia, que estão diretamente relacionadas com a escolha de pesquisar a aliança família/escola, dada a relevância que este tema adquiriu na minha prática docente. Narro, também, de que forma entrei em contato com a perspectiva pós-estruturalista. Digamos que nesta seção faço um exercício de contar algumas das verdades (contingentes, precárias, provisórias) sobre mim mesma; de pensar sobre o meu próprio pensamento; de dar sentido às minhas experiências; de juntar diversos fragmentos de minha memória que, ao serem lembrados, são também resignificados. Gostaria de salientar que falar de minhas escolhas tem relação com um certo rigor acadêmico que penso ser fundamental para quem se propõe a viver a aventura da pesquisa. Na segunda seção – *A Campanha “Dia Nacional da Família na Escola”* –, contextualizo no que consistiu esta Campanha do Governo Federal (seus principais objetivos, materiais produzidos, número de edições realizadas, dentre outras informações). Tal contextualização é fundamental uma vez que o *corpus* foi composto por fragmentos de grande parte dos materiais produzidos nesta Campanha. Na terceira seção – *Delineando o problema de pesquisa* –, apresento a investigação realizada. Ou seja, delinco o problema de pesquisa, apresento as ferramentas de análise, os materiais que foram selecionados,

significados e recortados (o *corpus*), bem como as formas e os fios escolhidos na tecitura da Dissertação. Apresento, também, numa subseção desta seção, a noção de governamentalidade de Michel Foucault, que foi a ferramenta a partir da qual eu construí minha Dissertação. E, finalmente, na quarta seção – *Sob que perspectiva?* –, apresento as lentes teóricas a partir das quais problematizei o meu tema de pesquisa. Abordo, portanto, alguns pontos referentes à perspectiva pós-estruturalista e ao referencial teórico dos Estudos Culturais e suas possíveis articulações com o pensamento de Michel Foucault.

O segundo capítulo – *As relações de poder/saber e a invenção de lugares sociais* – subdivide-se em duas seções. Num primeiro momento, discorro sobre poder disciplinar, biopoder e a norma como elemento articulador de ambos. Discuto, também, a separação moderna que se faz entre espaço (abstrato) e lugar (concreto). Entendo a família e a escola modernas como dois *lugares* de disciplinarização e de enclausuramento que fazem parte de um espaço mais amplo ao qual denominamos espaço social. Estas duas instituições estão envolvidas no governo dos indivíduos e da população. Desta forma, na primeira seção – *A família: um lugar* –, valho-me de estudos genealógicos de forma a perceber a família moderna enquanto uma fabricação/invenção que se dá em determinados tempos e espaços. Na segunda seção – *A escola: um outro lugar* –, abordo a escola enquanto uma maquinaria envolvida na produção de um determinado tipo de sujeito e de um determinado tipo de sociedade. Nesta seção também me valho de estudos genealógicos de forma a pensar na escola enquanto uma fabricação/invenção. É interessante observar que ao mesmo tempo em que estas instituições são produções, elas produzem, fabricam, criam práticas e subjetividades.

No terceiro capítulo – *A produtiva aliança família/escola* –, abordo algumas das condições de possibilidade do surgimento/fabricação da aliança família/escola, procurando entender algumas das relações que foram se construindo a partir deste binômio na educação escolarizada moderna. Para tal, valho-me mais propriamente do estudo da obra *Didática Magna* (Comenius, 1997), que é uma referência

importante para o meu trabalho, uma vez que Comenius é tido como o fundador da Didática Moderna.

O quarto capítulo –*A trama*– subdivide-se em três seções. Neste capítulo investigo como a aliança família/escola tem sido narrada e fabricada no tempo presente. Para tal, discorro sobre as novas (algumas) relações espaço-temporais a que estamos submetidos na contemporaneidade. No decorrer deste capítulo, aponto para *uma das* possibilidades de pensar nas novas configurações que a governamentalidade vem assumindo nestes tempos “pós-modernos”. A família e a escola – enquanto dois lugares sociais – e a aliança que se estabelece entre ambas são reinscritas nesta nova lógica, ganham novos/velhos contornos, e, neste capítulo, o que faço é justamente apontar para algumas destas mudanças. Ao longo deste capítulo, procuro demonstrar que as novas táticas e dispositivos de governo compõem a seguinte tríade: a família, a comunidade e a população – o todo social como um argumento político importante. Tal tríade é composta por linhas muito tênues, mas o meu argumento vai no sentido de que a comunidade é uma “nova” forma de espacialização do governo. Na primeira seção –*Capilarização do Estado: família parceira dividindo responsabilidades com a escola*– discorro sobre a questão da parceria que se estabelece entre estas duas instituições, de forma que a família é chamada não mais para a limpeza e a manutenção da escola, mas para gerenciar os recursos desta e construir (reforçar) uma comunidade local. Argumento que: este movimento ao mesmo tempo que desresponsabiliza o Estado de algumas de suas funções básicas faz parte de um processo maior de reinscrição e reterritorialização deste na contemporaneidade; a ênfase que antes recaía sobre o todo social recai agora numa nova espacialização de governo, “a comunidade”. Assim sendo, procuro demonstrar o quanto a família não é mais *o único instrumento privilegiado* no governo da população. Demonstro, também, que a aliança família/escola se coloca a serviço de um processo que vem sendo chamado de “publicização da educação”, isto é, a serviço de uma transferência da execução de atividades do setor público estatal para o setor público não estatal. Na segunda seção –*A pedagogização da família: uma forma de governo*–, discorro sobre o papel que a família vem assumindo no que diz respeito à aprendizagem das crianças. Discuto, também, o quanto é estendida a estas

famílias uma certa *expertise* sobre a educação das crianças e o quanto a valorização dos saberes locais é uma estratégia de governmentação que permite a inclusão de toda a população (pois todos têm algo para ensinar) e reforça a noção do respeito a tudo aquilo que faz parte do dia-a-dia da comunidade local. Na terceira e última seção, intitulada “*Temos que alcançar o índice de zero por cento de nossas crianças fora da escola: governando a todos*”, ressalto que apesar da mutação do social e da ênfase em comunidades autogovernáveis, o “todo” é um argumento político importante. Trago fragmentos que mostram o quanto estas comunidades “livres e autogovernáveis” são reguladas, medidas, comparadas, a partir de alguns dispositivos, como, por exemplo, o Sistema de Avaliação Básica (SAEB), do Governo Federal.

Na parte final desta Dissertação, trago algumas impressões minhas sobre a aventura da formação, que é sempre pessoal e singular.



## MAPEANDO O TEMA E MINHAS ESCOLHAS

### Algumas imagens de um percurso

*No retrato que me faço  
– traço a traço –  
às vezes me pinto nuvem,  
às vezes me pinto árvore...  
às vezes me pinto coisas  
de que nem há mais lembrança...  
ou coisas que não existem  
mas que um dia existirão...  
e, desta lida, em que busco  
– pouco a pouco –  
minha eterna semelhança,  
no final, que restará?  
Um desenho de criança...  
Corrigido por um louco!  
(Mário Quintana, O Auto-Retrato, 2003, s/p)*

Início esta seção citando palavras que aparecem várias vezes no *corpus* nietzscheano: *como se chega a ser o que se é*. Questão esta que também fiz e faço a mim mesma. Agora, quem sabe, já aceitando a inquietude que me habita. Antes, talvez mais do que agora, buscando entender minha totalidade, desejo moderno, certamente mais reconfortante do que a incerteza que ora percebo como permanente.

Nesta seção, deste primeiro capítulo, conto um pouco da minha história, o que considero uma tarefa complicada que exprime o desejo de reescrever algumas coisas. Mas, ao mesmo tempo, é algo fascinante, pois falar de si, descrever-se, é algo desafiador. Desafio este que se pauta na difícil tarefa de sentar perante o computador e dizer o que fez e faz parte da minha trajetória. O que é importante dizer? Como devo enunciar esta trajetória de forma a abordar algumas das vivências que me constituíram enquanto acadêmica e profissional da área da educação? Nesta seção,

conto um pouco da minha história com o intuito de situar, para o leitor<sup>1</sup> desta Dissertação, os lugares<sup>2</sup> de onde falo. Ou seja, o que faço é justamente um exercício de contar algumas das verdades (contingentes, precárias, provisórias) sobre mim mesma. Veiga-Neto (2002b, p.207), ao discutir o espaço (que tem seus sentidos ao longo de um tempo) e o tempo (que se desenrola num espaço), se vale de Bachelard, quando este, seguindo Heidegger, diz que:

[...] nossa memória de um acontecimento (que se desenrolou num tempo) não passa da lembrança de uma série de imagens (espaciais) sucessivas. E como a memória é imprescindível para a percepção do tempo, deduz-se que o tempo só pode ser percebido espacialmente.

Desta forma, posso dizer que, neste espaço, me valho de algumas imagens (quadros) que fizeram e fazem parte da minha vida, levando em conta que na medida em que reconto minhas vivências, as modifico e as reescrevo, dado que a linguagem e os discursos nos constituem enquanto sujeitos e constituem as coisas das quais falamos, como nos diz Silva (1995, p.249) ao referir-se a Foucault:

[...] Foucault destaca o papel de efeitos de verdade realizado pela linguagem e pelo discurso. Nessa perspectiva, é que o sujeito e a subjetividade são também efeitos de operações discursivas e não essências que pré-existam à sua constituição na e pela linguagem [...].

Teria muitas recordações para compartilhar, seja no que diz respeito às minhas experiências<sup>3</sup> enquanto aluna do Ensino Fundamental e Médio –Curso de Magistério–, seja como professora de Ensino Fundamental e de Educação Infantil,

---

<sup>1</sup>Na medida em que na presente Dissertação não abordo questões específicas de gênero, optei por não fazer diferenciações do tipo aluno(a), leitor(a), dentre outras.

<sup>2</sup> Ocupei e ocupo vários lugares –de aluna, professora, mulher, pesquisadora, amiga, irmã, filha, dentre outros– que se caracterizam pela mobilidade. Sem contar com outros “lugares” (recordações, lembranças) que se fazem presentes e aqueles que ao serem lembrados, tirados do esquecimento, dizem uma série de coisas.

<sup>3</sup> Estou tomando aqui experiência no sentido de que fala Larrosa (2002, p.21): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca [...]”.

seja como pesquisadora e acadêmica do curso de Pedagogia, ou até mesmo em relação a outras de minhas vivências, leituras de mundo, convicções, sonhos. Porém, o que me interessa aqui é contar brevemente algumas poucas experiências que têm relação direta com a minha escolha de investigar as relações que se estabelecem entre a família e a escola.

Gostaria de salientar que falar de minhas escolhas justifica-se em função de um certo rigor acadêmico que penso ser fundamental para quem se propõe a viver a aventura da pesquisa, pois durante a tecitura da Dissertação o meu olhar foi interessado e fui-me inscrevendo no decorrer das páginas, o que ao meu ver não poderia se dar de outra forma.

Durante parte do curso de Magistério e durante todo o curso de Pedagogia, tive experiências em sala de aula com Educação Infantil e/ou com Ensino Fundamental no município de São Leopoldo. Por um período de um ano e meio, além de trabalhar como professora e cursar Pedagogia, fui bolsista no Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Todas estas experiências como acadêmica, professora, pesquisadora, e outras inúmeras experiências, dentre elas, minha participação ativa na Igreja e no decorrente grupo de jovens, foram me constituindo enquanto uma incansável sonhadora que esperava e lutava pela grande transformação da sociedade como um todo e especialmente da escola que eu acreditava estar em crise<sup>4</sup>.

Minha formação foi em grande parte permeada pela Teoria Crítica em Educação, que se centra no questionamento do papel que a escola, a pedagogia e o currículo exercem na produção e reprodução de formas de dominação, especialmente na dominação de classe. De forma geral, o poder segundo esta perspectiva é entendido como algo que se detém e está centrado no Estado, de forma que é possível explicar o mundo a partir de binarismos, como, por exemplo, dominadores/dominados, pobres/ricos, exploradores/explorados, dentre outros.

---

<sup>4</sup> No decorrer da Dissertação, abordarei a suposta crise da Escola Moderna que tem relação direta com a crise da própria Modernidade.



Situada no interior dos discursos modernos, eu buscava, através da teoria, formas de entender meus alunos e de transformar a escola. Buscava aproximar teoria e prática como se ambas fossem distintas<sup>5</sup>, discussão esta que se repete inúmeras vezes entre educadores e demais profissionais da educação, como se pode perceber na citação abaixo, retirada do Caderno Escola, Zero Hora (27.1.03, p.2), na qual o professor aposentado Délcio Barros da Silva diz que:

[...] Outro problema é a enorme lacuna existente entre teoria e prática. Num dia desses, tive a oportunidade de manusear o projeto político-pedagógico de uma escola da periferia da cidade, muito bem fundamentado nas idéias de Piaget, Vigotsky e Wallon, autores interacionistas, também considerados construtivistas... Na prática, no entanto, a escola se revelava claramente fixista, conservadora, tradicional, sem preocupação aparente com a mudança e a transformação<sup>6</sup>.

A certeza de existirem formas melhores de fazer educação dava-me a sensação de tranqüilidade e de inquietude. Tranqüilidade, porque conseguia perceber os problemas da educação; inquietude, na medida em que, perante a complexidade da escola e da educação como um todo, poucos progressos conseguia.

Em minha experiência, participei de discussões sobre democratização, emancipação, cidadania, autonomia, etc. O desejo de tornar a escola mais significativa, mais lúdica, mais interessante nos remete à idéia da escola enquanto continuação da sociedade, da família e da comunidade como um todo. É claro que estas discussões se dão numa trama discursiva e em relações de poder/saber. Existem inúmeras formas de narrar a escola, de pensá-la, de fabricá-la e estou me referindo mais especificamente a esta, na qual inúmeros professores mais “democráticos” estão envolvidos. E é justamente neste processo de pensar a escola

---

<sup>5</sup> Hoje, compartilho com Veiga-Neto (2003b) a noção de que a relação entre teoria e prática é um falso problema, dado que pensar teoricamente já é uma forma de praticar, e compreender o que está ocorrendo na prática implica pensar teoricamente.

<sup>6</sup> Optei por dar um destaque especial não somente aos materiais que compõem o *corpus*, mas também aos fragmentos de jornais, revistas e outros, para diferenciá-los das demais citações.

enquanto uma instituição que deve levar em conta a realidade dos alunos, que participei de inúmeras discussões nas quais pensávamos na importância da família enquanto o lugar mais importante na constituição das identidades das crianças. Falas como: “É preciso trazeremos a família para a escola”, “Precisamos fazer algo!”, “Os pais não querem nada com nada” foram pautas de muitas reuniões, ao menos na escola onde trabalhei de abril de 1996 a abril de 2002. Ficávamos horas pensando numa forma de trazeremos os pais para perto de nós, afinal eles seriam “peças” essenciais no nosso fazer diário. Muitas propostas surgiam com o intuito de chamar a atenção dos pais, assim como a atenção dos alunos, para que as aulas fossem mais alegres e atrativas.

No exercício de minha docência, sempre senti a necessidade de trazer os pais dos alunos para a escola, com o intuito de conhecê-los, de propiciar-lhes uma “maior participação”, de realizar um trabalho “mais democrático”, de dar voz a estes pais, de permitir-lhes contar suas vivências, de falar-lhes sobre a importância de respeitarem seus filhos e de acompanharem o desenvolvimento destes na escola, enfim. Estes são alguns dos exemplos de por que eu pensava ser importante esta aliança família/escola. Por outro lado, muitos de meus colegas desta escola e outros de outras escolas com os quais mantinha contato pensavam não ser necessária esta aliança, alegando que muitos pais compareciam à escola apenas quando queriam tecer alguns comentários sobre o mau andamento da escola e das aulas; diziam também que muitos pais eram conhecedores dos seus direitos, mas, por outro lado, desconheciam seus deveres. Havia também professores que diziam que convocavam os pais apenas na entrega de boletins, momento no qual estes professores teciam comentários sobre o comportamento e o “rendimento cognitivo” das crianças. Outros professores, por sua vez, afirmavam que os pais deveriam comparecer à escola em todos os momentos da vida escolar das crianças, inclusive quando estas estavam tendo um rendimento satisfatório, ou seja, os pais não deveriam ser convocados apenas para ouvirem reclamações. Em algumas escolas, percebe-se uma certa mobilização para este trabalho conjunto com a família, talvez buscando um melhor comportamento dos alunos, ou um melhor rendimento no que diz respeito às questões cognitivas, procurando conhecer melhor os alunos, torná-los dizíveis, etc.

Não pretendo aqui discorrer sobre todas as facetas da participação da família na escola, classificando diferentes posturas de pais, professores, alunos, direção, supervisão, para termos um grande panorama a partir das diferentes tendências pedagógicas. O que pretendo é justamente relatar um pouco da minha prática escolar e do quanto esta idéia da aliança família/escola é um tema recorrente e pensado por muitos professores, seja para efetivá-lo, seja para negá-lo, seja para questioná-lo. Nos meus exemplos, relatei brevemente alguns dos modos pelos quais a aliança foi e é pensada pela escola (por grande parte dos profissionais que nela atuam), porém, poderíamos pensá-la a partir do olhar dos pais, da comunidade escolar como um todo, da visão dos *experts*, enfim, a partir dos mais diferentes olhares.

Conhecer a realidade dos alunos (o que é extremamente enfatizado pelas novas pedagogias) pressupõe conhecer a comunidade escolar, as famílias, a vila, valorizar os saberes locais, estabelecer alianças e trocas mútuas. E é enquanto alguém que em sua prática docente sempre acreditou na importância da aliança família/escola que escolhi investigá-la nesta Dissertação, o que pressupõe também investigar as duas instituições que fazem parte desta aliança.

Antes de prosseguir delineando o problema de pesquisa, as ferramentas teóricas<sup>7</sup>, dentre outras escolhas, comento brevemente nas linhas que seguem como entrei em contato com os Estudos Culturais e com o referencial pós-estruturalista<sup>8</sup> que são utilizados por mim como instrumentos orientadores desta investigação.

Entre em contato com os Estudos Culturais através da Professora Maura Corcini Lopes em uma disciplina do Curso de Pedagogia e realizei meu trabalho de conclusão de curso sob orientação desta mesma professora e sob esta mesma perspectiva teórica. A trajetória percorrida durante aquela pesquisa fez com que eu travasse uma luta “interna” com as “minhas verdades”. Compreender relações de poder em diferentes grupos, numa trama complexa, onde o poder se movimenta e se

---

<sup>7</sup> Veiga-Neto (1995, p.17) salienta que: “[...] é o próprio Foucault quem nos alarga o conceito de teoria para um instrumento ou conjunto de ferramentas que nos permita orientar nosso conhecimento e nossa investigação”. Fischer (2002a) diz que para Foucault não se trata de partir de uma grande teoria e aplicá-la à prática, tampouco de utilizar uma prática como *inspiradora* de uma determinada teoria.

manifesta de formas diferenciadas foi um tanto sofrido, uma vez que eu tinha uma idéia definida sobre oprimidos e opressores. Parecia-me que a busca da verdade seria possível através de perguntas: “O que é?”, “Qual é?”, “Quantos?”. Abrir as perguntas de forma a buscar uma multiplicidade de respostas, não procurando verdades absolutas em nenhuma delas, devido aos diferentes olhares que podemos ter da realidade, foi uma caminhada um tanto difícil.

Muitos foram os meus conflitos: a dor da perda da certeza; a sensação de dúvida; a vivência da ambigüidade; o sentir-se num mar quando antes sentia que pisava em terra firme. Com isto, não quero dizer que pisava “realmente” em terreno firme. É claro que existiam as dúvidas e a sensação de crise, porém pensava ser possível narrar e entender a escola (e o mundo como um “todo”) em toda sua complexidade a partir de verdades/teorias universais e totalizantes, o que causava uma sensação provisória de conforto (até o surgimento de outras “verdades mais verdadeiras”).

Este processo de colocar em dúvida certezas que até então eram as bases sobre as quais movimentava minha existência, pautada por ideais, ideologias, sonhos, e de deparar-me com um mundo incerto causou-me um incômodo, um estado de desconforto. Em grande parte de minha vivência enquanto professora, busquei a coerência entre minhas ações e meus pensamentos (como se essas duas coisas pudessem ser colocadas em classes diferentes), não me percebendo como alguém fragmentada e por isso, talvez, “incoerente”. Não percebia que “[...] não há *experiência* que não seja uma maneira de pensar e que não possa ser analisada do ponto de vista de uma história do pensamento; é o que se poderia chamar *do princípio de irreduzibilidade do pensamento*” (Foucault *apud* Rago, 2002, p.270-271).

Talvez eu possa dizer que estou fazendo um exercício de pensar sobre o meu próprio pensamento, buscando explicações e entendimentos sobre como vim me constituindo através de algumas (inúmeras) experiências que são, como nos diz Foucault, *maneiras de pensar*.

---

<sup>8</sup> Desenvolverei mais sobre este assunto na seção “Sob que perspectiva”.

Penso ser importante registrar os sentimentos de uma professora que acreditava na transformação da escola<sup>9</sup>, num ideal comum de sociedade e o quão sofrido foi este processo de olhar o mundo de outra forma – não a melhor, nem a única, nem a mais verdadeira – mas de uma forma que busca desnaturalizar o que temos como dado, definitivo, tranqüilo. Perceber as verdades como construções, fabricações em um determinado tempo e espaço, é um desafio, uma vez que vinha me movimentando em torno de metanarrativas. Como nos diz Bujes (2002a, p.31), a respeito de sua experiência:

[...] Eu entrava, assim, num jogo que colocava por terra crenças antigas, confundia os caminhos que eu trilhara e borrava inapelavelmente as fronteiras ou os limites do espaço onde eu colocava as verdades últimas e inquestionáveis, as mais firmes fundações, o terreno onde se assentavam minhas certezas mais caras e que me permitiam viver e produzir no cotidiano.

A ilusão que tinha, enquanto professora e pesquisadora, de neutralidade agora se apresenta como uma impossibilidade. Acreditava que não devia misturar minhas visões de mundo, minhas crenças, opiniões e vivências no processo de pesquisa. Porém, como posso fazer esta separação (compartimentalização da professora, pesquisadora, mulher...) se sinto que estou inscrita no estudo que realizo? Se as questões que ora trago são questões que vieram me constituindo enquanto educadora, estudante...? Como não colocar em xeque a minha própria vida de estudante, de educadora, de pedagoga, de mulher, enfim? Mas não significa que agora eu esteja encontrando o lugar da verdade, até porque isto não seria pertinente no referencial ao qual me filio. Não me sinto no lugar de iluminada, mas, sim, no lugar de alguém que busca desnaturalizar algumas verdades. Não tenho como intenção dizer se estas verdades são boas ou ruins, mas tão somente percebê-las enquanto construções.

---

<sup>9</sup> Com isto não quero dizer que não acredito mais na escola e que devemos ficar de braços cruzados. Acredito nos pequenos espaços de liberdade e nas pequenas mudanças diárias, e talvez este estudo aponte algumas direções neste sentido.

## ***A Campanha Dia Nacional da Família na Escola***

*[...] os textos culturais são muito importantes, pois eles são um produto social, o local onde o significado é negociado e fixado [...]. (Costa, 2000, p.25)*

Na seção anterior, procurei narrar um pouco sobre a minha trajetória enquanto professora municipal, pesquisadora e acadêmica do Curso de Pedagogia, bem como sobre a relevância que a aliança família/escola adquiriu na minha prática docente. Também referi de que forma entrei em contato com a perspectiva pós-estruturalista.

Nesta segunda seção, pretendo apresentar brevemente a Campanha do Governo Federal do *Dia Nacional da Família na Escola* que é por mim analisada nesta Dissertação. Na próxima seção, explicarei melhor como compus o *corpus* e o problema de pesquisa.

A Campanha do *Dia Nacional da Família na Escola* teve início no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, no ano de 2001, e está vinculada ao Programa Acorda, Brasil. Está na hora da Escola! Em sua página na Internet, o Ministério da Educação – MEC – define o programa da seguinte forma:

<p>O Programa <i>Acorda, Brasil. Está na hora da Escola!</i> é o programa de mobilização social do Ministério da Educação. O objetivo é incentivar parcerias da sociedade civil com o poder público, como forma de melhorar a qualidade do ensino, e divulgar ações educacionais inovadoras em todo o país. (Brasil, 2002d, s/p, grifos meus)</p>
---

O programa Acorda, Brasil. Está na hora da Escola! foi lançado em março de 1995, na abertura do ano letivo no Grupo Escolar José Barbosa, localizado no município baiano de Santa Maria da Vitória. Através deste programa organismos nacionais e internacionais, empresas públicas e privadas, entidades filantrópicas, fundações, ONGs e governos estaduais e municipais foram mobilizados a participar da busca de se garantir o acesso de todas as crianças à escola, promover seu sucesso,

acabar com a repetência e a evasão escolar, além de fiscalizar recursos e contribuir no dia-a-dia da escola (Gracie, 2002, p.8).

Em um documento que me foi fornecido pelo MEC (2002, vide anexo A) sobre a Campanha do Dia Nacional da Família na Escola, é possível mapear algumas questões para análise. Segundo o Ministério da Educação, o objetivo da Campanha foi sensibilizar a sociedade para a importância da integração entre família e escola na educação dos alunos e impulsionar esta aproximação respeitando tanto a realidade das famílias quanto a das escolas, considerando que esse processo precisa ser trabalhado ao longo do tempo e no cotidiano. O Ministério pretendeu, também, fazer uma grande mobilização para que as escolas passassem a abrir as portas para a família com atividades culturais e esportivas. A idéia era melhorar o desempenho dos alunos e mostrar a importância da participação dos pais na educação dos filhos (Brasil, 2002b). Naquele documento, o MEC cita como sua principal meta a convocação das famílias brasileiras para essa discussão em, pelo menos, dois dias por ano (agendados pelo Governo Federal) e afirma que:

A campanha baseia-se na *Mobilização e Convencimento* das escolas públicas de ensino fundamental e ensino médio, diretores, professores, alunos e associações de pais e mestres para a importância da participação de todos na construção de uma Educação de qualidade, onde diretoria e professores estão conscientes de sua responsabilidade social neste processo, os pais, também e os filhos usufruem do sucesso escolar tendo oportunidades mais democráticas como cidadãos. (Brasil, 2002b)

Como já comentei anteriormente, esta Campanha teve início em 2001, ano em que foram realizadas duas edições da Campanha (nos dias 24 de abril e 13 de novembro), o que já havia sido previsto pelo Ministério (realização da Campanha em dois dias do ano). No ano de 2002, foi realizada apenas uma edição (no dia 4 de junho). No final de 2002, a segunda edição não se realizou, e devido à mudança de Governo, a Campanha não teve continuidade. Interessa aqui esclarecer que este estudo abrange o período 2001-2002, ou seja, as três edições da Campanha.

Para alguns leitores desta Dissertação, pode parecer estranho analisar uma Campanha que não teve continuidade, ou melhor, que faz parte de “um tempo passado”. Porém, na medida em que estou entendendo os discursos enquanto práticas que constituem os objetos dos quais falam e que estou tomando os materiais produzidos no decorrer da Campanha enquanto *monumentos* e não enquanto *documentos* – questão que desenvolvo na próxima seção –, penso ser extremamente importante analisar tal Campanha. Acredito que esta Campanha, enquanto estratégia governamental, foi de certa forma uma condição de possibilidade para que fossem propostas novas configurações da aliança família/escola; e ao mesmo tempo em que produziu tais configurações, ela foi da mesma forma produzida a partir das novas relações espaço-temporais que se estabelecem na contemporaneidade. Certamente tal campanha deixou marcas que ainda hoje são pulverizadas, lançou idéias que ainda hoje se intensificam, produziu efeitos que ainda hoje podem ser verificados<sup>10</sup>.

No *Dia Nacional da Família na Escola* todas as escolas do Brasil se organizaram da forma que acharam melhor para receber as famílias de seus alunos. A idéia era a de que cada escola tivesse uma programação especial para receber pais e estudantes no dia (palestras, peças teatrais, oficinas, exposições diversas, apresentações musicais, dentre outras). Enquanto educadora, pude acompanhar as duas primeiras edições da Campanha no ano de 2001, no município de São Leopoldo, onde exerço minha docência.

Durante as edições da Campanha, foram produzidos diversos materiais de divulgação e outros materiais com relatos de experiências de escolas, com instruções para as famílias, dentre outros. No que diz respeito à divulgação da Campanha, ela se deu basicamente através de cartazes (um cartaz para cada campanha) e pelas duas propagandas (VT) veiculadas na televisão. No ano de 2001, a divulgação (propaganda/VT) teve a participação da atriz Fernanda Montenegro (nas duas edições); e no ano de 2002, a participação da atriz Regina Duarte. Na terceira edição da Campanha, foi produzido o Guia *Educar é uma tarefa de todos nós*, distribuído para

---

<sup>10</sup> Tratarei de alguns destes efeitos, marcas e idéias no capítulo quatro intitulado “A trama”.



vinte milhões de famílias brasileiras. Ainda dentre os materiais, pode-se citar: uma fita cassete com a música da Campanha; duas fitas VHS que contêm as propagandas (VT) do Ministério, bem como as cópias das duas teleconferências; notícias veiculadas pela Internet no *site* do MEC; três documentos enviados pelo Ministério sobre o *Dia Nacional da Família na Escola*.

Todos estes materiais me foram disponibilizados pelo Ministério da Educação. No que diz respeito às notícias da Internet, montei uma pasta com todas elas no decorrer do período das três edições da Campanha.

O Banco do Brasil, o Grupo Santander Banespa e Brasil Telecom, dentre outros, aderiram à campanha divulgando o *Dia Nacional da Família na Escola* a seus clientes nos extratos bancários e contas de telefone, nos equipamentos de auto-atendimento e da Internet, além de cartões telefônicos (Brasil, 2002b).

Apenas para situar o leitor desta Dissertação transcrevo, neste espaço, uma das músicas de uma das propagandas, realizada com a atriz Fernanda Montenegro:

Quero ver você aqui!  
Quero você por aqui,  
sempre presente ao meu lado,  
me vendo crescer.  
Estou lhe esperando.  
Este dia é nosso,  
é o meu encontro com você.

Quero lhe ver na escola,  
com o meu professor,  
me ajudando a aprender.  
Quero lhe ver na escola,  
com o meu professor,  
me ensinando a viver.

O Ministério da Educação enviou carta do Ministro convidando diretores de escolas a se engajarem na campanha e cartazes com sugestões de atividades a serem desenvolvidas nesse dia. Não tive acesso a tais sugestões, a não ser ao Guia *Educar é uma tarefa de todos nós*. O Ministério contou também com o apoio das secretarias

estaduais e municipais de Educação, Associações de Pais e Mestres, clubes de mães e voluntariado (Brasil, 2002b).

Em retrospectiva feita por Gracie (2002) a respeito do Programa *Acorda Brasil* do MEC, ao qual a Campanha do *Dia Nacional da Família na Escola* está vinculada, é possível localizar algumas campanhas e demais iniciativas do Ministério de 1995 a 2002. Segundo Gracie (2002):

- O Programa *Acorda Brasil. Está na Hora da Escola!* foi lançado no ano de 1995.

- Nos anos de 1996 e 1997, a Emenda Constitucional 14 definiu a partilha de responsabilidades em Educação para União, Estados e Municípios e estabeleceu um mecanismo de redistribuição dos recursos pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional viabilizou programas de aceleração do ensino para alunos com distorção série/idade e estimulou inovações pedagógicas.

- No ano de 1997, a Campanha *Toda Criança na Escola* consolidou a implementação das políticas públicas de universalização do atendimento e da contínua melhoria da escola pública do Ensino Fundamental. Tal campanha contou com a participação do setor empresarial e apoiou ações de organizações não-governamentais e demais segmentos da sociedade civil.

- De 1998 a 2000, as empresas, as instituições sociais e organizações da sociedade civil continuaram investindo em programas e desenvolvendo ações de cunho social. Segundo pesquisa realizada pelo Senac em 1999, no Estado de São Paulo, 17,1% das empresas priorizaram os seus recursos para ações de alfabetização e Educação Básica, enquanto 14,5% investiram em Programas de Educação profissionalizante e capacitação de jovens para o trabalho. O Programa *Acorda Brasil* firmou cerca de 160 parcerias que resultaram em investimentos de mais de R\$ 30 milhões aplicados na educação. O Programa coordenou também a Campanha *Tempo de Leitura*.

No que diz respeito aos programas, projetos e ações executados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), pode-se citar: salário-educação;

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE); Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) (Barros, 2002).

Poderia citar ainda outras campanhas que dizem respeito (ou não) ao Governo Federal: Campanha Global pela Educação; Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Cidades Educadoras; Bolsa Escola; Amigos da Escola; enfim.

Não pretendo aqui discorrer sobre as mais diversas campanhas e programas dos Governos Estadual, Municipal e Federal, dado que isso ultrapassa os objetivos e os limites de minha investigação. Tentei apenas situar brevemente a Campanha do *Dia Nacional da Família na Escola* em relação a outras Campanhas e Programas realizados.

## **Delineando o problema de pesquisa**

*[...] a história do presente ou, o que é o mesmo, a ontologia crítica de nós mesmos, a desconstrução histórica daquilo que somos e já estamos deixando de ser, tem a ver com a problematização das evidências e universalidades que nos configuram em nossas formas de conhecimento, em nossas práticas punitivas, em nossas formas de relação com os demais e conosco. Trata-se de mostrar que aquilo que somos é arbitrário, específico e contingente; de colocar em questão o habitual, aquilo que é o mais difícil de ver como problemático porque se converteu em hábito para nós, em costume, em identidade. É preciso converter aquilo que somos em problema, o habitual em insuportável, o conhecido em desconhecido, o próprio em estranho, o familiar em inquietante. E não lamentar-se pela perda daquilo que somos e já estamos deixando de ser, pela crise de nossos saberes, de nossas práticas ou de nossos valores, mas interrogar-se por que necessitamos conhecer dessa maneira, atuar dessa maneira, acreditar em tudo isso. (Larrosa, 2000, p.330)*

Nesta seção, delinheiro o problema de pesquisa, apresento as ferramentas de análise, os materiais que foram selecionados, significados e recortados, ou seja, o *corpus*, bem como as formas e os fios escolhidos na tecitura da Dissertação.

Na epígrafe acima, Larrosa nos fala da problematização das evidências e das universalidades, do ato de converter o conhecido em desconhecido, o familiar em inquietante... Meu estudo segue nessa direção de que fala Larrosa, pois se pauta por um processo de desnaturalização, de problematização, de dúvida, de insatisfação com o já-sabido, como ressalta Corazza (2002, p.112-113):

[...] uma insatisfação com o já-sabido, para ser positivamente criadora e aventadora de teoria, deve também envolver a nós, pesquisadoras e pesquisadores, em suas redes. Que os movimentos da investigação que negam as confortáveis totalidades teóricas, onde repousam os já-sabidos, também neguem e desmantelem nossas mais belas crenças, princípios e práticas estabelecidas. Que a dúvida não seja de ordem intelectual apenas (mesmo porque acredito que isto seja impossível), mas apanhe, para desmantelar, nossas mais queridas adesões, sólidas hipóteses e consolidadas práticas teóricas e pedagógicas. Por isto é que significamos as insatisfações que nos acometem como uma grande ferida narcísica, em que as perplexidades e impasses também prendem nossos si-mesmos/as por inteiro. E aí, muitas vezes, não sabemos, por algum tempo, o que dizer, o que afirmar, como agir.

É justamente neste sentido de problematizar o já-sabido e o que faz parte da prática pedagógica de inúmeros professores e professoras (dentre estas eu), que situo esta Dissertação.

Ao pensar em estudar algo que tenha ligação comigo, com minhas inquietudes, pensei em uma série de questões que sempre me incomodaram em minha prática docente. Dentre elas, escolhi trabalhar com o tema “A família na Escola”, dada a sua relevância e recorrência no campo educacional e na minha trajetória profissional. É importante ressaltar que num primeiro momento tive o desejo de me afastar da escola e pesquisar alguma das pedagogias culturais<sup>11</sup>, mas penso que neste momento

---

<sup>11</sup> Steinberg e Kincheloe (2001, p.14) definem *Pedagogias Culturais* da seguinte forma: “[...] enquadra a educação numa variedade de áreas sociais, incluindo mas não se limitando à escolar. Áreas

não teria como falar de outro lugar que não o da escola (instituição), o que não exclui outros lugares, como, por exemplo, a mídia.

Esta Dissertação é fruto de minha inquietude, desconforto e insatisfação com o já sabido. “*Ela se [constituiu] na inquietação*” (Bujes, 2002a, p.14). A importância que a aliança família/escola adquiriu em minha prática pedagógica justifica meu interesse pelo tema que me propus a investigar. A partir de estudos genealógicos<sup>12</sup> da família e da escola – estudos realizados por Varela e Alvarez-Uría, Ariès, Donzelot, Foucault, dentre outros –, procurei entender de que formas ambas vêm sendo narradas e fabricadas no tempo e no espaço (não um tempo linear, contínuo, mas um tempo menos preocupado com a cronologia), marcando alguns pontos de emergência, continuidades e descontinuidades. Colocando em questão o caráter de legitimidade e de naturalidade da escola e da família modernas, abordei algumas das condições de possibilidade do surgimento/fabricação da aliança família/escola, na tentativa de compreender algumas das relações que foram se construindo a partir deste binômio na educação escolarizada moderna. Tendo mapeado e localizado meu tema de estudo, investiguei como esta aliança tem sido narrada e fabricada no tempo presente. Para tanto, utilizei como *corpus* de minha pesquisa alguns fragmentos dos já referidos materiais produzidos na Campanha do *Dia Nacional da Família na Escola*, nos anos de 2001 e 2002, procurando olhar para os ditos sobre família, escola e aliança família/escola presentes nestes materiais.

Este processo demandou olhar a família, a escola e a aliança entre as duas com outras lentes teóricas, situando-me na exterioridade dos pressupostos modernos – pois tais pressupostos fizeram parte da minha problematização – levando em conta, é claro, duas questões importantes no andamento da pesquisa: “[...] O olhar inventa o

---

pedagógicas são aqueles lugares onde o poder é organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes, etc. Acreditamos que nosso trabalho como educadores exige que examinemos ambas, pedagogia cultural e escolar, se quisermos dar sentido ao processo educacional no final do século XX [...]”.

<sup>12</sup> Uma das teses fundamentais da genealogia é a de que o poder é produtor de individualidade. O indivíduo é, desta forma, uma produção do poder e do saber (Machado, 2002). Ou seja, enquanto a arqueologia é o método próprio à análise da discursividade local, a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem desta discursividade (Foucault, 2002b).

objeto e possibilita as interrogações sobre ele [...]” e “*Achados e resultados de pesquisa são parciais e provisórios. Não tenha a pretensão de contar a verdade total e definitiva [...]*” (Costa, 2002, p.151-152).

Mas, como realizei a pesquisa? Que ferramentas foram utilizadas? Como compus o *corpus*?

Antes de delinear o problema, pesquisei na Internet Dissertações e Teses que abordam a relação família/escola. Li os respectivos resumos e palavras-chave das Dissertações e Teses e dentre elas não encontrei nenhuma investigação sob o registro que me propus a pesquisar. Os temas de estudo destas Teses e Dissertações giraram em torno: das expectativas das famílias operárias em relação ao futuro escolar e ocupacional dos filhos; da importância da escola atentar-se para a realidade das crianças com as quais trabalha numa tentativa de elaborar ações pedagógicas adequadas a esta realidade; de análises sociológicas sobre o sucesso escolar de jovens oriundos de famílias de camadas populares; da democratização da educação; da exclusão social; das proximidades e distanciamentos da relação família/escola na Educação Especial; da avaliação dos efeitos da participação dos pais na vida escolar dos filhos; das atividades desenvolvidas pelos CPMS; da importância e da legitimidade da família e da escola e sua importância na vida das crianças; dentre outras.

Este breve levantamento de outros estudos estimulou-me ainda mais a levar adiante minha investigação a partir do referencial pós-estruturalista, justamente por acreditar que esta Dissertação pode trazer algumas contribuições importantes para o campo educacional, uma vez que procura desnaturalizar questões que são tidas como naturais.

Esta Dissertação se constitui em duas partes que se inter-relacionam. Nesta primeira parte, mais propriamente no segundo e no terceiro capítulos, como já referi, utilizo-me de estudos genealógicos de forma a perceber a família, a escola e a aliança família/escola enquanto fabricações/invenções.

Penso que a genealogia fornece elementos para compreender a trama histórica (e as inúmeras relações que se estabelecem) em que a família, a escola e a aliança família/escola estão enredadas, na medida em que se pergunta sobre as condições de possibilidade do surgimento/fabricação destas instituições.

A genealogia se propõe a fazer uma descrição da história das muitas interpretações que nos são contadas e que nos têm sido impostas de forma a desnaturalizar, dessencializar enunciados que são repetidos como se fossem descobertas e não invenções (Veiga-Neto, 2003c). Isso pressupõe o entendimento de que “[...] A história torna-se história daquilo que os homens chamaram as verdades e de suas lutas em torno dessas verdades” (Veyne, 1998, p.268).

Porém, é importante salientar que longe de recorrer ao passado para explicar o presente, a genealogia “[...] restabelece os diversos sistemas de submissão: não a potência antecipadora de um sentido, mas o jogo causal das dominações” (Foucault, 2002a, p.23). Albuquerque Júnior (2000) diz que aprendeu com Foucault que o passado se configura, adquire forma, na incessante batalha que os homens travam no presente, buscando dar a ele uma consistência, uma memória, que sirva de suporte para projetos, estratégias, que apontam para a construção de verdades possíveis sobre o ser do homem no tempo.

Na segunda parte da Dissertação –capítulo quatro– investigo como esta aliança tem sido narrada e fabricada no tempo presente. Ao ler e agrupar os diferentes materiais produzidos na Campanha do *Dia Nacional da Família na Escola*, extraindo alguns fragmentos, procurando olhar para o que estava sendo dito “[...] [lendo] o que é dito simplesmente como um *dictum*, em sua simples positividade [...]” (Veiga-Neto, 2003c, p.117), escolhi como ferramenta de análise a noção de governamentalidade –a qual desenvolverei em seguida– de Michel Foucault. Ou seja, ao ler os ditos procurei levar em consideração as seguintes questões: Como a família, a escola e a aliança família/escola são enredadas em (e enredam) estratégias de governo? Que novas racionalidades e técnicas de governamentalidade emergem na contemporaneidade?

Como o próprio título desta Dissertação indica, minha análise se dá também no sentido de demonstrar a produtividade (economia, positividade) desta aliança, pois ao mesmo tempo em que ela é fabricada, ela fabrica, produz, cria práticas e subjetividades. Em Houaiss, Villar e Franco (2003, p.422), produtivo quer dizer: “que produz; fértil; proveitoso; produtividade”.

Agrupei e reagrupei inúmeras vezes os materiais da Campanha procurando perceber algumas das estratégias de governo colocadas em ação, uma vez que:

[...] Para atingir a perfeição e bem governar, é preciso dispor de meios, prever as táticas, pôr em ação as estratégias que nos levem à consecução de certos fins. O que deve ser ressaltado é que o conjunto de práticas, de rotinas e de rituais institucionais, quando orientado por alguns princípios ou metas e balizado por um processo de reflexão, torna tais atividades *governamentais*, como nos explicou Foucault, pois as conecta com vários procedimentos e aparatos cuja finalidade é a de garantir que elas obtenham certos efeitos [...]. (Bujes, 2002b, p.79)

A leitura dos ditos dos materiais (seu desdobramento, isolamento, agrupamento, organização), utilizando como ferramenta teórica a noção de governamentalidade de Michel Foucault, permitiu que eu criasse três seções de análise que se inter-relacionam. Defini as seções a partir das recorrências presentes nos materiais. É claro que o meu olhar foi interessado, que tive que fazer escolhas, deixar certas questões de lado, optar por outras.

O *corpus* foi composto por fragmentos de grande parte dos materiais citados na seção anterior. Trabalhei com fragmentos:

- das duas teleconferências realizadas na primeira e na terceira edições da Campanha e das duas propagandas (VT) veiculadas nas três edições (na televisão);
- de basicamente quarenta e quatro notícias sobre o *Dia Nacional da Família na Escola* veiculadas no *site* do MEC no decorrer da Campanha;
- de três documentos que me foram enviados pelo Ministério sobre o *Dia Nacional da Família na Escola* (um deles encontra-se disponível no anexo A);



- do Guia *Educar é uma tarefa de todos nós*.

Passo, a seguir, a tratar brevemente de cada um dos elementos que compõem o *corpus*.

As teleconferências se constituíram numa mesa com alguns convidados – especialistas em educação, coordenadora da campanha, coordenadora dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Presidente da Federação das Associações de Pais e Mestres (em uma delas), Ministro da Educação (presencial ou em vídeo) – que debateram a aliança família/escola. Além dos integrantes da mesa, algumas pessoas compuseram um pequeno auditório. As pessoas do auditório apenas assistiram às exposições dos participantes da mesa, ou seja, não fizeram perguntas. Em alguns poucos momentos do programa, o auditório foi filmado (apareceram as pessoas atentas ao que estava sendo falado, algumas fazendo anotações). Em outros momentos, a apresentadora repassou perguntas feitas aos participantes por *e-mail* ou por telefone. No decorrer das teleconferências foram passados vídeos com experiências “concretas” do cotidiano escolar. Estes vídeos foram gravados pelo Ministério da Educação e tiveram a participação da comunidade escolar e de um narrador. No decorrer das falas foram sendo mostradas várias cenas do cotidiano escolar.

Transcrevi as teleconferências e devido ao grande número de páginas, optei por colocar apenas uma delas em anexo (anexo B). Fiz a transcrição literal das falas e resolvi utilizá-las no decorrer das análises sem fazer nenhuma modificação, o que em alguns momentos pode dificultar um pouco a leitura. Optei por suprimir os nomes das pessoas que participaram das teleconferências no decorrer das transcrições e das análises. Mantive apenas os cargos, como por exemplo: diretora de escola, coordenadora da campanha, dentre outros.

É importante salientar que as transcrições e a leitura que fiz dos fragmentos não se constituem, absolutamente, numa análise de discurso, nem tampouco foram orientadas por algum método específico capaz de dar conta de uma leitura especializada que considerasse mudanças de turno nas falas e outros elementos característicos de uma análise mais detalhada. Transcrevi de forma breve as cenas do

cotidiano que foram sendo mostradas, tão somente para que o leitor possa ter uma noção daquilo que o Ministério chama de “realidade” que deve ser trazida para a escola. As transcrições das cenas foram colocadas em quadros e em alguns momentos das análises as mantenho abaixo dos fragmentos (sempre que considero relevante).

As teleconferências são veiculadas pela TV Executiva do Ministério da Educação, que é realizada desde 1995, com o objetivo de mobilizar a população para participar de debates sobre os rumos da educação no Brasil. A TV Executiva funciona como canal aberto de comunicação entre profissionais do Magistério, alunos, comunidades e dirigentes educacionais (Brasil, 2002b). Os programas podem ser assistidos em locais com antena parabólica ou ainda nos postos da TV Escola e na Rede Sesc/Senac. Para acessar a TV Escola basta ter sua televisão ligada a uma antena parabólica ou ser assinante das emissoras de TV pagas, via satélite. O canal da TV Escola na SKY é o 26, na Direct TV, o 237 e no Teccat, o 4. A TV Executiva tem um público estimado de 300 mil pessoas, a maioria formada de profissionais da rede pública de ensino. É possível a participação direta do público com o envio de perguntas por *fax*, *e-mail*, telefone e cartas, estas sempre que enviadas previamente. Parte das perguntas formuladas é respondida durante o programa e o restante é feito em encarte do jornal do MEC. As teleconferências são transmitidas ao vivo, via satélite. As informações são dirigidas aos telepostos e escolas da rede pública (em circuito aberto e por sistema de recepção organizada), que podem interagir com o centro gerador por *fax*, telefone e *e-mail* (Brasil, 2002b).

Gostaria de salientar que das quarenta e quatro notícias coletadas na Internet grande parte das informações contidas em cada uma delas se repetia. Elas eram constituídas basicamente por relatos do Ministério da Educação sobre o andamento da Campanha. Na maioria dos materiais do Ministério havia relatos do cotidiano escolar (falas de pais, alunos, comunidade escolar, professores, diretores de escola).

Poderia ter centrado minha análise no Guia *Educar é uma tarefa de todos nós*, procurando fazer uma homologia entre este Guia e o Guia para a Escola Materna proposto por Comenius no século XVII, questão que abordo brevemente no terceiro

capítulo. Porém, dada a riqueza dos demais materiais, preferi utilizar apenas alguns fragmentos do Guia que fossem ao encontro do que analiso no quarto capítulo.

Optei por não fazer uma análise das imagens presentes na campanha, como é o caso, por exemplo, dos cartazes. Nas teleconferências que transcrevi também optei por não trabalhar com as cenas de fundo de forma detalhada. Tais escolhas se deram devido ao trabalho com imagens envolver uma outra gramática, a qual eu não teria como dar conta neste momento, devido ao grande número de materiais analisados.

Na medida em que escolhi olhar para os ditos dos materiais da Campanha utilizando como ferramenta teórica a noção de governamentalidade de Michel Foucault, pude percorrer grande parte dos materiais produzidos no decorrer da campanha apesar de serem muitos.

Estou entendendo os materiais produzidos pelo Ministério da Educação enquanto *monumentos* e não enquanto *documentos*. Foucault (1995a, p.7) diz que:

[...] O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações [...].

Este mesmo autor, ao referir-se à arqueologia, diz que ela busca definir não os pensamentos, os temas, as imagens, mas os próprios discursos enquanto práticas que obedecem a regras, ou seja, ela não trata o discurso como *documento*, mas se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de *monumento*. O *documento* não é o instrumento de uma história que seria em si mesma, e de pleno direito, memória; a história é, para uma sociedade, uma maneira de dar *status* e elaboração à massa documental de que ela não se separa.

[...] em nossos dias, a história é o que transforma os *documentos* em *monumentos* e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados,

agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos [...]. (Foucault, 1995a, p.8)

Nesta Dissertação estou abordando *uma* dentre muitas outras possibilidades de tratar a questão da aliança família/escola. Coletei no decorrer da pesquisa inúmeros fragmentos de jornais, de revistas e da Internet, que falavam da família, da escola e da aliança que se estabelece entre ambas, com o intuito de ampliar as análises, de trazer outras vozes que narram estas instituições, mas dado o número de materiais da Campanha do *Dia Nacional da Família na Escola* por mim analisados, resolvi trazer estas outras vozes na abertura de cada capítulo e em alguns poucos momentos no corpo do trabalho.

À medida que a pesquisa foi sendo desenvolvida, percebi que não poderia dar conta de uma pretensa totalidade, até porque do lugar de onde falo não tenho esta intenção.

## A governamentalidade

*Foucault, que considerava a teoria como caixa de ferramentas, acreditava que o pensamento opera sobre a realidade. Melhor dizendo, o pensamento produz as condições de possibilidade para operar sobre a realidade. Estabelece diagnósticos sobre o presente, sobre as complexidades do real, sobre o concreto. Qualifica realidades parciais, locais, situadas. Analisa processos, acontecimentos, sucessos. O solo deste pensamento não é eterno nem seguro. É temporal e instável<sup>13</sup>. (Díaz, 1993, p.16)*

Dado que a noção de governamentalidade foi utilizada nessa investigação como ferramenta teórica para a análise dos materiais (como referi anteriormente),

---

<sup>13</sup> Tradução minha.

considerarei necessário incluir nessa Dissertação uma subseção (esta) que apresenta e discute (mesmo que brevemente) a questão da governamentalidade. Valho-me mais propriamente do célebre texto<sup>14</sup> no qual Foucault analisa alguns tratados sobre a arte de governar que surgiram do século XVI até o final do século XVIII.

Segundo Foucault (2002d), o problema do governo<sup>15</sup> aparece de modo geral no século XVI com relação a questões bastante diferentes: problema do governo de si mesmo; problema do governo das almas e das condutas; problema do governo das crianças; problema do governo dos Estados pelos príncipes, ou seja “Como se governar, como ser governado, como fazer para ser o melhor governante possível, etc” (Foucault, 2002d, p.278).

Este mesmo autor diz que a problemática do governo em geral se coloca no encontro de dois movimentos: movimento de concentração estatal por um lado e, por outro, movimento de dispersão e dissidência religiosa. O que Foucault procura demonstrar é de que forma o significado amplo de *governo* e *governo* foi sendo apropriado pelo Estado e ficando restrito às instituições do Estado (Veiga-Neto, 2003c).

Dado que para Foucault o poder não é algo que se detém, mas sim que se exerce, que funciona, que é capilar, microfísico, o autor demonstra que o Estado não é a origem das relações de poder. Como ele próprio afirma, o que é importante para nossa Modernidade não é tanto a estatização da sociedade mas a governamentalização do Estado, pois são as táticas de governo que permitem definir o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, de tal forma que o Estado deve ser compreendido a partir das táticas gerais da governamentalidade.

---

<sup>14</sup> Trata-se do texto *A governamentalidade* lição do Curso do Collège de France, ministrado em 1º de fevereiro de 1978 e último texto da coletânea *Microfísica do poder* (Foucault, 2002d).

<sup>15</sup> O termo *governo*, neste texto, está relacionado com a ação ou ato de governar. Veiga-Neto (2002a) sugere a ressurreição na língua portuguesa da palavra *governo* (tal palavra é de uso corrente nas línguas francesa, inglesa e espanhola). Este autor (ibidem, p.17) diz que: “[...] Tal ressurreição tem como objetivo tornar mais rigoroso e mais fácil o duplo entendimento que, na perspectiva foucaultiana, é possível atribuir à palavra *governo*”. Ele propõe portanto que o vocábulo *governo* passe a ser substituído por *governo* nos casos em que estiver sendo tratada a questão da ação ou do ato de governar.

Segundo Veiga-Neto (2003c, p.82), “Foucault chamou de sociedade estatal àquela que pôde se despedir do olhar do rei graças à entrada do poder disciplinar<sup>16</sup> no jogo político [...]”.

Portanto, a governamentalização é o processo que tem por objeto o Estado e consiste numa captura por parte deste de determinadas técnicas de governo e sua ampliação de forma a permitir a sobrevivência do próprio Estado. O resultado deste processo é o Estado Moderno (Veiga-Neto, 2002a).

Desta forma, Foucault (2002d) procura isolar alguns pontos presentes na vasta literatura do governo, que dizem respeito à definição do que se entende por governo do Estado – o governo em sua forma política. Com este objetivo, opõe esta literatura ao texto “O Príncipe” de Maquiavel que é o único texto que, do século XVI ao século XVIII, constitui um ponto de repulsão em relação ao qual se situa a literatura do governo. Ele salienta que esta literatura anti-Maquiavel não tem somente uma função negativa e é em sua positividade que ele procura analisá-la, ou seja, a intenção de tal literatura era substituir o tratado da habilidade do príncipe em conservar seu principado por uma arte de governar. As teorias da arte de governar procuram estabelecer uma continuidade ascendente e descendente:

Continuidade ascendente no sentido em que aquele que quer poder governar o Estado deve primeiro saber se governar, governar sua família, seus bens, seu patrimônio [...] Continuidade descendente no sentido em que, quando o Estado é bem governado, os pais de família sabem como governar suas famílias, seus bens, seu patrimônio e por sua vez os indivíduos se comportam como devem [...] E nos dois casos o elemento central desta continuidade é o governo da família, que se chama de economia. (Foucault, 2002d, p.281)

Portanto, a arte de governar deve responder à seguinte questão: “[...] como introduzir a economia – isto é, a maneira de gerir corretamente os indivíduos, os bens, as riquezas no interior da família – ao nível da gestão de um Estado? [...]” (Foucault, 2002d, p.281). Desta forma, a economia do século XVIII designará um nível

---

<sup>16</sup> Discuto esta questão mais adiante.

da realidade, um campo de intervenção do governo. O governo passa a se encarregar dos homens e das suas relações com coisas, de forma que o território e a propriedade passam a ser apenas as variáveis.

No final do século XVI e início do século XVIII, a arte de governar encontra sua primeira forma de cristalização ao se organizar em torno de uma razão de Estado, porém esta razão de Estado constitui um obstáculo para o desenvolvimento da arte do governo que durou até o início do século XVIII. Isto se deu basicamente em função de duas limitações: por um lado um quadro muito vasto da soberania e, por outro, o modelo inconsistente da família, ou seja “[...] Com o Estado e o soberano de um lado, com o pai de família e sua casa de outro, a arte de governo não podia encontrar sua dimensão própria” (Foucault, 2002d, p.287).

Pode-se destacar três fatores que permitiram o desbloqueio da arte de governar: o primeiro deles é o deslocamento da família do nível de modelo para o nível de instrumentalização, ou seja, a família torna-se o instrumento privilegiado para o governo da população; o segundo diz respeito ao fato de a população aparecer como objetivo final do governo; o terceiro fator está relacionado com a passagem de uma arte de governo para uma ciência política, que ocorre no século XVIII, em torno da população e do nascimento da economia política. Desta forma, a partir da metade do século XVIII, a família passa a ser um elemento no interior da população e instrumento privilegiado para o seu governo, como demonstram as campanhas contra a mortalidade, as campanhas de vacinação, as campanhas relativas ao casamento, etc. (Foucault, 2002d).

No que diz respeito à economia política, ela só veio a adquirir caráter científico quando os homens se tornaram seres sociais e passaram a seguir unanimemente certas regras de conduta (normas) de forma que aqueles que não as seguissem podiam ser considerados anormais (Arendt, 1987).

Esta nova economia do poder pode ser entendida como procedimentos que fazem circular os efeitos de poder de forma contínua, ininterrupta, adaptada e individualizada em todo o corpo social. Estas técnicas são mais eficazes e menos dispendiosas economicamente. Esta nova economia do poder apóia-se mais nos

corpos (extração de tempo e trabalho) e na sua vigilância contínua, do que na terra e seus produtos e no sistema de taxas e obrigações distribuídas no tempo. Supõe mais um sistema minucioso de coerções materiais do que a existência física de um soberano (Foucault, 2002d).

É importante salientar que não se trata, de forma alguma, da substituição de uma sociedade de soberania por uma sociedade disciplinar. A partir do século XIX, o exercício do poder vai se dar dentro dos limites de um direito de soberania e um mecanismo de disciplina, ou seja:

[...] O que aconteceu foi uma tríplice aliança entre soberania, disciplina e gestão governamental, entendida essa última como uma nova arte de governo exercida minuciosamente, ao nível do detalhe individual e, ao mesmo tempo, sobre o todo social [...]. (Veiga-Neto, 2003c, p.86)

Assim sendo, pode-se dizer que é na Modernidade que emerge o *governo* e a *governamentalidade*. Segundo Rose (1999), a governamentalização do Estado deve ser entendida como uma transformação das racionalidades e das tecnologias para o exercício do domínio político. Com a entrada da população no pensamento político, as ações e cálculos das autoridades são dirigidas para novas tarefas: como maximizar as forças da população e de cada indivíduo no seu interior, como minimizar seus problemas, como organizá-los da maneira mais eficaz. Para governar os sujeitos é preciso conhecê-los, torná-los dizíveis e a *expertise* exercerá um papel-chave neste sentido.

Este mesmo autor diz ainda que o governo da população depende, em primeiro lugar, do conhecimento, ou seja, é preciso isolá-la como um setor da realidade, identificar certas características e processos que lhes são próprios. Em segundo lugar, é preciso transformar certos fenômenos (casamento, doença, nascimento, morte, etc.) em materiais sobre os quais o cálculo político possa trabalhar. “Isto é, o cálculo depende de processos de ‘inscrição’, que traduzem o mundo em traços materiais: relatórios escritos, mapas, gráficos e, de forma proeminente, números” (Rose, 1999, p.37). Tais processos de inscrição dizem respeito



à estatística que, enquanto uma Ciência do Estado, é de grande importância, pois classifica, descreve, seleciona, transforma em dados os atributos da população de tal forma que torna possível que estes entrem nos cálculos dos governantes, controlando, assim, a população e diminuindo os riscos.

Desta forma, o Estado Moderno faz o jogo entre o singular (poder disciplinar) e o plural (biopoder). O poder disciplinar<sup>17</sup> se centra no nível do corpo (individualização), enquanto que o biopoder faz uma biopolítica da espécie humana (totalização). O Estado Moderno não deve ser entendido como uma entidade que se desenvolveu acima dos indivíduos, mas, ao contrário, como uma estrutura na qual os indivíduos puderam ser integrados sob a condição de que a esta individualidade se atribuísse uma nova forma, submetendo-a a um conjunto de modelos muito específicos – biopolítica da espécie humana (Foucault, 1995b). Ele salienta que governar é estruturar o eventual campo de ação dos outros, o que implica um elemento importante que é a “liberdade”, ou seja “[...] O poder só se exerce sobre ‘sujeitos livres’, enquanto ‘livres’ [...]” (Foucault, 1995b, p.244).

E é a partir desta ferramenta – a governamentalidade – que construí minha Dissertação.

No segundo e terceiro capítulos, discorro sobre a família e a escola modernas e a aliança que se estabelece entre elas enquanto fabricações envolvidas no governo dos indivíduos e da população. Dado que a governamentalidade emerge na Modernidade, procuro demonstrar que a Escola Moderna esteve envolvida com a produção da própria Modernidade. A família, por sua vez, a partir do século XVIII, passa a ser um elemento no interior da população e instrumento privilegiado no governo desta (Foucault, 2002d).

No quarto capítulo, ao fazer uma história do presente, procuro discorrer sobre as novas relações espaço-temporais a que estamos submetidos na contemporaneidade. Discorro também sobre algumas das novas racionalidades e

---

<sup>17</sup> Discuto poder disciplinar e biopoder no segundo capítulo desta Dissertação, no qual discorro também sobre a norma, que é o elemento que articula e que circula entre estes dois poderes.

técnicas de governamentalidade que emergem na contemporaneidade, procurando perceber de que formas a família, a escola e a aliança família/escola são enredadas em (e enredam) tais estratégias de governo.

## Sob que perspectiva?

*Para mim, constituir um problema de pesquisa é começar a suspeitar de todo e qualquer sentido consensual, de toda e qualquer concepção partilhada, com os quais estamos habituadas/os; indagar se aquele elemento do mundo – da realidade, das coisas, das práticas, do real – é assim tão natural nas significações que lhe são próprias; duvidar dos sentidos cristalizados, dos significados que são transcendentais e que possuem estatuto de verdade (seja esta verdade científica, mágica, artística, filosófica, psicanalítica, religiosa, biológica, política etc.); rezear a eternidade, o determinismo, a ordem, a estabilidade, a segurança, a solidez, o rigor, o universal, o apaziguado. Em suma, criar um problema de pesquisa é virar a própria mesa, rachando os conceitos e fazendo ranger as articulações das teorias. (Corazza, 2002, p.118)*

Nesta seção, apresento as lentes teóricas a partir das quais problematizei o meu tema de pesquisa, dado que o problema só é constituído enquanto problema desde as práticas teóricas que o tornam problemático (Corazza, 2002).

Como ressaltei nas seções anteriores, durante as minhas práticas pedagógicas sempre me encontrei no interior dos discursos modernos, buscando constituir alunos – típicos sujeitos modernos – autônomos, críticos, coerentes e racionais. Da mesma forma, procurava incessantemente por minha essência de sujeito por “Quem sou eu?”, que ora substituo por “*como* cheguei a ser o que sou?”.

Situo este meu estudo numa vertente externalista, ou seja, procurei me colocar na exterioridade dos discursos modernos sobre família, escola e aliança família/escola, justamente para entender como estas instituições foram se constituindo. É importante salientar que pertencem à vertente externa aquelas

formulações que procuram se situar do “lado de fora” da racionalidade iluminista, com o intuito de entender como viemos nos tornar o que somos. As expressões pós-modernismo e pós-estruturalismo<sup>18</sup> vêm sendo usadas para designar essas tendências, uma vez que ao quererem se situar externamente em relação ao pensamento que analisam não cabem nas vestes do que se convencionou chamar de Modernidade (Veiga-Neto, 1995).

Tendo como objetivo situar-me na exterioridade dos discursos modernos não poderia deixar de falar um pouco do projeto da Modernidade, o qual Berman (*apud* Harvey, 1989, p.21) define da seguinte forma:

Há uma modalidade de experiência vital – experiência do espaço e do tempo, do eu e dos outros, das possibilidades e perigos de vida – que é partilhada por homens e mulheres em todo o mundo atual. Denominarei esse corpo de experiência “modernidade”. Ser moderno é encontrar-se num ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, transformação de si e do mundo – e, ao mesmo tempo, que ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos. Os ambientes e experiências modernos cruzam todas as fronteiras da geografia e da etnicidade, da classe e da nacionalidade, da religião e da ideologia; nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une toda a humanidade. Mas trata-se de uma unidade paradoxal, uma unidade da desunidade; ela nos arroja num redemoinho de perpétua desintegração e renovação, de luta e contradição, de ambigüidade e angústia. Ser moderno é ser parte de um universo em que, como disse Marx, “tudo o que é sólido desmancha no ar”.

Porém, na medida em que o pensamento iluminista saudava a criatividade humana, a descoberta científica e a busca da excelência individual em nome do progresso, os pensadores iluministas acolheram a mudança e viram a transitoriedade, o fragmentário e o fugidio como condição necessária para que o projeto modernizador fosse realizado (Harvey, 1989).

---

<sup>18</sup> Utilizo, em meu texto, os termos pós-moderno e pós-estruturalista como equivalentes, apesar de haver uma discussão acerca das diferenças entre eles. Para tal, sugiro ver Huyssen (1992), Peters (2000), Silva (1999a), entre outros.

Pode-se dizer que o projeto moderno se sustenta na idéia de ordenação e de estruturação de toda a sociedade. Para tal, fazem-se necessários discursos universais e totalizantes –metanarrativas– que fornecem a ilusão de uma história humana universal, de verdades únicas, transcendentais. Verdades que são construídas e naturalizadas, como bem nos diz Nietzsche (1996, p.57): “Inventamos as verdades. Esquecemos que inventamos. Esquecemos que esquecemos”.

Para a Modernidade, tais verdades universais e totalizantes (metanarrativas) são as condições de possibilidade para a propagação e a manutenção da ordem em tudo. Ordenar pressupõe terminar com a ambigüidade, limpar toda a sujeira, alcançar uma mesmidade, um todo coerente e único, terminar com o caos. Frente à ameaça da desordem têm-se a possibilidade da ordem, de um mundo governável.

Na medida em que o projeto moderno ordena gera mais fragmentação, pois a linguagem é ambivalente. Isto pressupõe o entendimento de que a linguagem não é o espelho do real, ela não é simplesmente explicativa, mas constitutiva. Assim sendo, o grande sonho da Modernidade de explicar o mundo através de uma pretensa linguagem “limpa”, transparente, totalizante, é uma impossibilidade, dado o caráter ambivalente e constitutivo desta.

Frente à pretensa necessidade de ordem –quanto mais o mundo é ordenado, dividido, classificado, esquadrinhado, torna-se mais fragmentado–, de unidade, de coerência e de limpeza, a fragmentação, a incerteza, a multiplicidade e a heterogeneidade tão presentes no mundo, acabam por gerar um sentimento de crise. Para terminar com esta suposta crise que tem relação direta com a maneira pela qual pensamos o mundo, surgem outras verdades totalizantes, outras metanarrativas que buscam definir a realidade *como ela é e como ela deveria ser*.

É importante salientar que a linguagem se situa entre um mundo ordenado e um mundo contingente (Bauman, 1999). Frente à tentativa de limpar a ambivalência da linguagem, mais ambivalência é gerada. Assim como a pretensão de unificação gera mais fragmentação. Podemos dizer que a existência é moderna na medida em que se bifurca em ordem e caos, ou seja, na medida em que contém a alternativa da ordem e do caos. No sentido moderno, o outro da *ordem* seria, então, o *caos*.

Faço tais considerações a respeito do projeto moderno justamente para demonstrar que ao assumir uma postura pós-estruturalista procurarei problematizar aquilo que se diz que a realidade é. No caso desta pesquisa, isso pressupõe dizer que não tenho como intenção saber como é “mesmo” a família, a escola e a aliança família/escola, mas sim como estas vieram sendo fabricadas e legitimadas em diferentes tempos e espaços. Pode-se dizer, portanto, que o pós-moderno não filosofa sobre o mundo concreto, mas edifica um pensamento *a partir* do mundo ou do que entendemos como sendo o mundo (Veiga-Neto, 1995). Segundo este mesmo autor:

[...] ainda que abandone as grandes categorias iluministas – o Sujeito, a Razão, a Totalidade, o Progresso, etc. – o pós-moderno não se despede da racionalidade mas, antes, a subordina a um *a priori* histórico e, assim fazendo, desloca a razão *da* transcendência *para* a contingência. (Veiga-Neto, 1995, p.14)

Os saberes são percebidos portanto enquanto construções históricas que se dão numa arena de lutas, numa trama complexa na qual saber e poder se implicam mutuamente. Isto pressupõe o entendimento de que não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, assim como todo saber constitui novas relações de poder. Tal relação entre poder/saber é ainda mais intrínseca na medida em que é o saber enquanto tal que se encontra dotado de determinado poder (Machado, 2002).

É importante ressaltar que este processo de imposição de significados, de luta, de construção de verdades, não se dá sem resistência. Porém, a resistência não é a antítese do poder, ela se encontra enredada na trama social, ou seja, não há exterioridades. Como diz Veiga-Neto (1995, p.32), “[...] A trama se constrói, se altera, se rompe em alguns pontos e se religa depois, ali ou em outros pontos, a partir desse jogo de relações de força [...]”.

Da mesma forma, o poder não é pensado como algo negativo, que alguém detém, que emana de instâncias superiores (dominadores/dominados). O poder “[...] se exerce *no* Estado, mas não se deriva *dele*; pelo contrário, o poder se estatizou ao se abrigar e se legitimar sob a tutela das instituições estatais” (Veiga-Neto, 1995).

Foucault ressalta que *o* poder não existe, mas existem relações de poder, ou seja, o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona.

E é na direção destas considerações que fiz a respeito da perspectiva pós-estruturalista que realizei esta Dissertação.

Situo o meu estudo no campo dos Estudos Culturais<sup>19</sup> (de vertente pós-estruturalista) e nas articulações possíveis entre este campo de estudos e o pensamento de Michel Foucault. Minha intenção é justamente a de, nesta seção, discorrer um pouco sobre estas lentes teóricas que se aproximam, se articulam e que não têm como pretensão uma metodologia, ou a fundação de uma teoria. Muito pelo contrário, podem ser caracterizadas pela dispersão e por um olhar atento às práticas.

Mas, afinal, o que compreendem os Estudos Culturais? Esta pergunta nos remete à idéia de que seria possível definir territórios, linhas de pensamento, áreas... Porém, os Estudos Culturais trabalham com múltiplos discursos, com um conjunto de formações instáveis (Hall *apud* Costa, 2000, p.31), sem uma metodologia específica de pesquisa. A instabilidade é uma das principais características deste campo de estudos que se inscreve – principalmente quando alinhado às análises pós-modernas e pós estruturalistas – na “[...] trilha de deslocamentos que obliteram qualquer direção investigativa apoiada na admissão de um lugar privilegiado que ilumine, inspire ou sirva de parâmetro para o conhecimento [...]” (Costa, 2000, p.13).

Tais estudos estão preocupados há muito tempo com o terreno cotidiano das pessoas e com as formas através das quais as práticas culturais falam a suas vidas e de suas vidas (Nelson, Treichler e Grossberg, 1995). Eles rompem com a idéia de “alta cultura” e “baixa cultura”. Hall (*apud* Costa, 2000, p.31) ressalta que:

Os Estudos Culturais têm múltiplos discursos; têm uma grande quantidade de diferentes histórias. Eles têm uma série de formações; eles têm suas próprias e diversas conjunturas em seu passado. Neles estiveram incluídos vários tipos de trabalho. Devo insistir nisto! Eles sempre foram um conjunto de formações instáveis [...] O trabalho

---

<sup>19</sup> Sobre origem, expansão, institucionalização e dispersão deste campo de estudos, sugiro ver Costa (2000) e Silva (1999b).

teórico do Centro<sup>[20]</sup> seria mais apropriadamente denominado tumulto teórico. Sempre esteve acompanhado de transtorno, discussão, ansiedades instáveis e um silêncio inquietante.

E é partindo desta provisoriedade do conhecimento, ou, usando as palavras de Hall, deste silêncio inquietante e deste tumulto teórico, que problematizo o meu objeto de estudo. Parto do pressuposto de que os saberes são construções históricas que se enredam por (e são enredados em) relações de poder de forma que as grandes narrativas são retiradas do confortável domínio da epistemologia e colocadas no incômodo contexto da política e do poder (Silva, 1995). Veiga-Neto (1995) diz que o pós-moderno, ao dar as costas para as metanarrativas iluministas, nega as essências e o pensamento totalizante, implodindo, assim, a Razão moderna, não para destruí-la mas para deixá-la nos cacos de pequenas razões particulares.

Concordo com Veiga-Neto (2000a) quando este diz que uma articulação entre o pensamento de Michel Foucault e os Estudos Culturais pode ser promissora na desconstrução de certos regimes; no caso desta Dissertação, mais especificamente em relação à escola, à família e à aliança que se estabelece entre ambas. Para Foucault e para as versões pós-estruturalistas dos Estudos Culturais não existe um modelo *a priori* de mundo, da mesma forma que ambas as versões descentram o sujeito, percebendo-o como uma produção, ou seja “[...] ao contrário de ver o sujeito como um fazedor da história, o historicismo radical vai perguntar como a história constrói diferentes sujeitos em diferentes épocas [...]” (Veiga-Neto, 2000a, p.51).

Levando em consideração a provisoriedade do conhecimento, da pesquisa, talvez possa dizer que este meu estudo é um exercício de *pensar sobre* e de *constituir, instituir* o meu objeto, a partir das lentes teóricas que acabo de apresentar. Espero que esta minha experiência de pensamento coloque em “[...] funcionamento outra máquina de pensar, de significar, de analisar, de desejar, de atribuir e produzir

---

<sup>20</sup> Stuart Hall se refere, aqui, ao Centro de Estudos Culturais Contemporâneos (Centre for Contemporary Cultural Studies) da Universidade de Birmingham, fundado em 1964 por Richard Hoggart e Raymond Williams. Para maiores detalhes sobre a institucionalização dos Estudos Culturais, vide Costa (2000).

sentidos, de interrogar em que sentidos há sentidos” (Corazza, 2002, p.111), o que ao meu ver pode trazer contribuições importantes para o campo educacional.





## AS RELAÇÕES DE PODER/SABER E A INVENÇÃO DE LUGARES SOCIAIS

*Insisto: nossos objetos em construção poderão tornar-se mais densos na medida em que os tratarmos efetivamente como objetos históricos que são, vistos em suas descontinuidades e permanências, naquilo que oferecem como ruptura ou como (provisória) fixação de modos de ser e existir. Caso contrário, ficaremos diante de uma massa informe e amorfa de materiais, sem as marcas da sua concretude histórica [...]. (Fischer, 2002b, p.65)*

*Necessitamos de uma consciência histórica da situação presente. (Foucault, 1995b, p.232)*

No capítulo anterior, fiz um mapeamento das minhas escolhas e do meu tema de pesquisa. Na sua quarta seção situei a perspectiva teórica que permeou a construção desta Dissertação. Como já ressaltai anteriormente, uma articulação entre o pensamento de Michel Foucault e os Estudos Culturais pode ser promissora na desconstrução de certos regimes de verdade. Um regime de verdade:

*[...] é constituído por séries discursivas, famílias cujos enunciados (verdadeiros e não-verdadeiros) estabelecem o pensável como um campo de possibilidades fora do qual nada faz sentido – pelo menos até que aí se estabeleça um outro regime de verdade [...] Esse emaranhado de séries discursivas institui um conjunto de significados mais ou menos estáveis que, ao longo de um período de tempo, funcionará como um amplo domínio simbólico *no qual e através do qual* daremos sentido às nossas vidas. (Veiga-Neto, 2000a, p.56-57)*

Neste capítulo, valho-me de estudos genealógicos realizados por alguns autores de forma a perceber a família e a escola modernas enquanto fabricações/invenções envolvidas no governo dos indivíduos e da população.

Como o próprio título deste capítulo diz, estou entendendo a escola e a família como fabricações e como dois *lugares* que fazem parte de um espaço mais amplo ao

qual denominamos *espaço social*. Estas duas instituições estão envolvidas no disciplinamento, ordenação e regulação dos indivíduos e da sociedade.

Na Modernidade, a devida ordenação dos tempos e dos espaços é extremamente importante, na medida em que se faz necessária a ordem em todas as coisas. Bauman (2001) diz que ordem significa regularidade, monotonia, repetição e previsibilidade e que ela, e somente ela, não requer legitimação, pois é “seu próprio propósito”. Para um maior e efetivo controle e organização do espaço social, é preciso fragmentá-lo, estabelecer lugares, esquadrihar, dividir, classificar. A Modernidade pode ser caracterizada, portanto, como um período em que ocorreu e está ocorrendo uma progressiva *compressão*, separação e abstração do espaço e do tempo (Veiga-Neto, 2002b).

O advento da era moderna pode ser associado à colocação do tempo contra o espaço como ferramenta da conquista do espaço, pois a Modernidade é, talvez mais do qualquer outra coisa, *a história do tempo*; ela é, por assim dizer, o tempo em que o tempo tem uma história (Bauman, 2001). O principal objetivo da Modernidade é a conquista do espaço, ou seja, o território está entre as suas mais agudas obsessões, de forma que a manutenção de fronteiras se torna um de seus vícios mais ubíquos, resistentes e inexoráveis. Na Modernidade, o tempo tem que ser flexível para “devorar espaço”; porém, no momento de colonização e domesticação desse espaço conquistado é preciso um tempo rígido, uniforme e inflexível (Bauman, 2001).

É importante salientar que não tenho como intenção discutir longamente as diferentes relações espaço-temporais, mas sim apontar para a separação moderna que se faz entre espaço e lugar.

Nesta Dissertação, entendo a família e a escola enquanto *lugares* –que se caracterizam pela mobilidade– da rede social. Nas duas seções deste capítulo intituladas “A família: um lugar” e “A escola: um outro lugar”, procuro argumentar que na medida em que o espaço (abstrato) é privatizado, criam-se lugares (concretos). Veiga-Neto (2002b, p.208) diz que:

[...] Desse modo, *o aqui* ou *o ali*, ou seja, o cenário físico onde se dão nossas experiências concretas e imediatas, passou a ser entendido, vivido e designado como um caso particular, inserido num espaço geral, abstrato, infinito e ideal. A esse caso particular do espaço, denominamos *o lugar*. O lugar, então, passa a ser cada vez mais entendido e vivido como uma projeção, neste assim chamado mundo sensível, de um espaço ideal.

Pode-se dizer também que tanto a família quanto a escola, enquanto lugares sociais, difundem e infundem novas práticas espaço-temporais, ou seja, nossos entendimentos sobre tempo e espaço não são naturais, mas são construções.

O sonho moderno da ordem baseia-se na idéia de que tudo deve se tornar dizível, quantificável, o que explica, de certa forma, a disciplinaridade dos saberes. Essa nova disposição disciplinar dos saberes correspondeu à nova concepção espacial do mundo que se engendrava nos primórdios da Modernidade, ou seja, um mundo contínuo, homogêneo, aberto e infinito e não mais um mundo medieval, dividido e descontínuo (Veiga-Neto, 2002b).

As transformações econômicas, sociais e políticas vivenciadas no decorrer do século XVIII, numa sociedade em processo de industrialização e urbanização, demandaram um sujeito mais dócil e útil. Nessa conjuntura, as disciplinas respondem pelo papel de fixar a população em crescimento, aumentar a rentabilidade dos aparelhos de produção e ajustar a correlação entre esses dois processos (Fonseca, 1995).

Naquela época, ampliam-se as instituições – as casas de educação, os hospitais, as penitenciárias – onde vão atuar e correlacionar-se um conjunto de técnicas direcionadas ao corpo a partir do seu enclausuramento e vigilância constantes. Esse processo de individualização fabrica os indivíduos enquanto átomos correlatos de mecanismos de poder e de saber, ou seja, o indivíduo é também uma realidade fabricada por essa tecnologia de poder chamada “a disciplina” (Foucault, 2002g). Este mesmo autor diz que temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos, pois o poder produz; o indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção.

É interessante observar que, com os mecanismos disciplinares, a individualização não se dá a partir da concentração de poder que distingue seu possuidor dos demais homens, mas sim junto a estratos ocupados pelo homem comum (Fonseca, 1995).

As práticas disciplinares de dominação e subjetivação dos indivíduos ao mesmo tempo em que ampliam a extensão útil dos corpos possibilitam o crescimento da utilidade das multiplicidades dispersas. Nas instituições, dentre elas as educacionais, vão funcionar técnicas discretas de poder/saber que, ao tomarem o corpo como objeto, ajustam seus ritmos, gestos, comportamentos, aptidões relativamente às tarefas ou sistemas, produzindo corpos menos dispendiosos. A produção de indivíduos e a produção de saberes estão imbricadas, existe uma relação de causalidade imanente entre estas duas instâncias.

A respeito do funcionamento das disciplinas no interior das instituições, nos séculos XVII e XVIII, Foucault (2002g, p.181) sumaria:

[...] Em uma palavra, as disciplinas são o conjunto das minúsculas invenções técnicas que permitiram fazer crescer a extensão útil das multiplicidades fazendo diminuir os inconvenientes do poder que, justamente para torná-las úteis, deve regê-las. Uma multiplicidade, seja uma oficina ou uma nação, um exército ou uma escola, atinge o limiar da disciplina quando a relação de uma para com a outra torna-se favorável.

A escola e outras instituições de seqüestro – prisão, fábrica, hospital – visam fixar, enquadrar e normalizar os indivíduos, constituindo, desta forma, uma sociedade mais produtiva e segura. Para tal, é preciso um controle sobre cada indivíduo através de um longo processo de individualização – disciplina que age no nível microscópico/corpo – e de totalização – biopoder que age sobre a população. Foucault (1999a, p.288) diz que nos séculos XVII e XVIII viram-se aparecer técnicas de poder centradas no corpo, no corpo individual.

[...] Eram todos aqueles procedimentos pelos quais se assegurava a distribuição espacial dos corpos individuais (sua separação, seu alinhamento, sua colocação em série e em vigilância) e a organização, em torno desses corpos individuais, de todo um campo de visibilidade. Eram também as técnicas pelas quais se incumbiam desses corpos, tentavam aumentar-lhes a força útil através do exercício, do treinamento, etc. Eram igualmente técnicas de racionalização e de economia estrita de um poder que devia se exercer, da maneira menos onerosa possível, mediante todo um sistema de vigilância, de hierarquias, de inspeções, de escriturações, de relatórios: toda essa tecnologia, que podemos chamar de tecnologia disciplinar do trabalho [...].

Na segunda metade do século XVIII, vemos aparecer algo que já não é uma anátomo-política do corpo humano, mas uma biopolítica, um biopoder voltado à espécie humana (Foucault, 1999a). Esta tomada de poder diz respeito ao homem-espécie e, ao contrário da disciplina, ela não é individualizante, mas massificante. Essa nova tecnologia procura reger a multiplicidade dos homens não no sentido do homem-corpo, mas dos problemas relacionados a uma massa global: mortes, nascimentos, doenças.

É importante ressaltar que estas duas tecnologias de poder não se excluem, mas se articulam, se complementam. O biopoder é uma tecnologia de poder que não exclui a técnica disciplinar, mas a integra, a modifica parcialmente e utiliza-a implantando-se de certo modo nela e incrustando-se efetivamente graças a essa técnica disciplinar prévia (Foucault, 1999a).

Na medida em que o poder disciplinar se ocupa do corpo dos indivíduos, ele também “[...] tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos [...]” (Foucault, 1999a, p.289). Estes dois poderes –o disciplinar e o biopoder– se exercem de formas diferentes, mas estão intimamente interligados, sendo que o poder disciplinar é, de certa forma, condição de possibilidade para o surgimento do biopoder. A partir destes poderes sobre o homem-corpo – disciplina que individualiza – e sobre o homem-espécie – biopoder que totaliza – é possível exercer um melhor governo da população.

Nas instituições que se formam no século XIX, não é na qualidade de membro de um grupo que o indivíduo é vigiado, mas é justamente por ser um indivíduo que ele se encontra colocado em uma instituição, sendo esta instituição que vai constituir a coletividade que será vigiada (Foucault, 1999b). É enquanto indivíduo que se entra na escola, no hospital, na prisão. As instituições não são, portanto, formas de vigilância do próprio grupo, mas é a estrutura de vigilância que, chamando para si os indivíduos, integrando-os, vai constituí-los secundariamente enquanto grupo (Foucault, 1999b).

As instituições de seqüestro têm como principal objetivo transformar o tempo do homem em tempo de trabalho e o corpo do homem em força de trabalho, visando a inclusão e a normalização dos indivíduos (Foucault, 1999b). O processo de individualização funciona ao mesmo tempo como mecanismo e efeito do poder disciplinar na correção discreta dos corpos, diferenciando-se dos mecanismos de punição usados nas sociedades penais.

Desta forma, a escola – assim como outras instituições que se desenvolvem no século XIX em torno da instituição judiciária – assume a tarefa de normalização dos indivíduos. Foucault (1999b, p.86) diz que: “[...] Toda essa rede de um poder que não é o judiciário deve desempenhar uma das funções que a justiça se atribui neste momento: função não mais de punir as infrações dos indivíduos, mas de corrigir suas virtualidades”.

Nessa maquinaria de adestramento dos corpos através da reclusão, treinamento e vigilância constantes, o panóptico de Bentham<sup>21</sup> adquire importante função. A lógica do panóptico é a de vigiar, controlar e corrigir os indivíduos. Os corpos devem estar submetidos a um enclausuramento, confinamento, cerceamento. É preciso vigiar cada um, estabelecer lugares, quadricular o espaço, porém:

---

<sup>21</sup> Sobre o Panóptico, ver Foucault (1999b; 2002g).

[...] o quadriculamento não é uma questão puramente geométrica e não deve ser deixado ao acaso; ele não deve gerar células homogêneas. Ao contrário, cada quadrícula deve guardar uma certa correspondência à sua função, no conjunto da rede de que ela faz parte. A função de uma quadrícula é, em última instância, desempenhada pelo corpo que a ocupa [...]. (Veiga-Neto, 2001b, p.14)

Portanto, a família, a escola, o hospital, a fábrica, buscam fixar o indivíduo, ligá-lo a um processo de produção, formação ou de correção dos produtores, garantindo, dessa forma, a produção ou os produtores em função de uma determinada norma (Foucault, 1999b).

A norma tem relação com o poder e o que a caracteriza é uma economia, uma maneira de o poder refletir as suas estratégias e definir os seus objetos de forma que ela é, a um só tempo, aquilo que faz com que a “vida” possa ser objeto de poder e o tipo de poder que toma a seu cargo a “vida”. (Ewald, 1993). A norma possibilita a biopolítica.

É importante salientar que a norma se institui na pura referência do grupo a si mesmo. Ela é “[...] Uma maneira de um grupo se dotar de uma *medida comum* segundo um rigoroso princípio de auto-referência, sem recurso a nenhuma exterioridade, quer seja a de uma idéia quer a de um objeto [...]” (Ewald, 1993, p.108). Portanto, num primeiro momento, é preciso normatizar a população, ou seja, criar e estabelecer normas, instrumentos de medida e de comparação sobre o grupo. Porém, ao mesmo tempo em que tem o grupo como referência, a norma comunica as individualidades –cada indivíduo assume um lugar dentro da norma, seja ele normal ou anormal – processo de normalização. A referência da norma é a média e ela toma o seu valor no jogo das oposições entre o normal e o anormal ou entre o normal e o patológico. Ela individualiza fazendo uso das comparações, sendo que a lógica é justamente a de que a norma se alastre de forma que possa tornar todos nomeáveis e comparáveis, ou seja, ela igualiza – torna todos iguais – e desigualiza – pois cada indivíduo é um caso dentro da norma. Para comparar os indivíduos, é preciso torná-los visíveis e dizíveis. Ewald (1993) nos fala de três tipos de práticas normativas: as disciplinas que atuam no nível microfísico, no nível do corpo; a



segurança que diz respeito ao controle das populações no nível biopolítico, a um esquema de probabilidades, de diminuição dos acontecimentos possíveis/riscos; a normatização técnica. Estas práticas normativas se exercem de formas diferentes, mas estão intimamente interligadas, como é o caso, por exemplo, da disciplina que individualiza – se exerce no nível do corpo – e da segurança que totaliza – no nível da população.

A Modernidade é normativa e isto explica o fato de as instituições modernas – ênfase a escola e a família em particular, dado que são parte do meu objeto de estudo – agirem por meio de práticas normativas. É preciso trazer os indivíduos para a norma, normalizá-los, aplicar a norma sobre os indivíduos, encaixá-los (normais e anormais) dentro da norma, ou seja, desenvolver um processo de normalização dos indivíduos e de normalização da população.

Percebe-se, assim, um processo simultâneo de individualização (poder disciplinar) e de totalização (biopoder) constantes. É preciso individualizar, marcar as diferenças, tornar os sujeitos dizíveis, comparáveis, normalizados, para melhor controlar a população. Segundo Fonseca (2000, p.227):

A disciplina normaliza, pois analisa, decompõe os indivíduos, os lugares, o tempo. Normaliza porque classifica os termos decompostos, estabelece seqüências e ordenações entre eles, fixa procedimentos de adestramento e de controle e, a partir daí, estabelece uma separação entre o “normal” e o “anormal” [...].

Definem-se, portanto, duas séries: a série corpo (organismo-disciplina) e a série população (processos biológicos-mecanismos seguracionais). O elemento que as articula e que circula do disciplinar ao regularizador é a norma, de forma que é possível dizer que as sociedades de normalização são sociedades em que se cruzam a norma de disciplina e a norma de população (Fonseca, 2000).

Feitas estas considerações e articulações a respeito da Modernidade, da sociedade disciplinar, do biopoder e da norma, passo a desenvolver as seções que

seguem, intituladas “A família: um lugar” e “A escola: um outro lugar”. Seguindo o entendimento já exposto, penso que se pode dizer que a privatização do espaço implica uma intensificação na lugarização.

## A Família: um lugar

*Família, família,  
Papai, mamãe, titia,  
Família, família,  
Almoça junto todo dia,  
Nunca perde essa mania.  
Mas quando a filha quer fugir de casa  
Precisa descolar um ganha pão  
Filha de família se não casa  
Papai, mamãe, não dão nenhum tostão.  
Família é  
Família A  
Família. (Titãs 1997)*

Nesta seção, aproprio-me em grande parte do que foi desenvolvido por Donzelot (1986), em seu livro *A polícia das famílias*, no qual ele aborda, dentre outras questões, como a família veio sendo enredada em (e enredando) estratégias de governo. Saliento que estou entendendo a família como um lugar de disciplinarização, de normalização e de enclausuramento.

A família tem sido uma temática extremamente recorrente na televisão, em novelas, em jornais, em revistas, dentre outros textos culturais. E é justamente com o intuito de dar visibilidade para este tema, que trago abaixo uma série de enunciados que reforçam seu caráter de naturalidade e de legitimidade:

A casa lembra a família, o encontro, a partilha, a mulher que gera vida, que se preocupa e tem cuidado com o todo [...]. (CNBB, 2001, p.14)

Casamento comunitário no dia sete de setembro: [...] O casamento é um dos Sacramentos da Igreja e funciona como o embrião da família, da comunidade e da sociedade de maneira geral. Novamente nossa paróquia oferece esse momento para que todos os casais que vivem juntos e, por algum motivo, não são casados no religioso, regularizem a situação e atendam um dos principais valores da Igreja que é a formação de um lar cristão [...]. (O Paroquiano, 2002, p.4)

Oração da família: Nós te bendizemos, Senhor, pois quiseste que teu Filho nascesse e crescesse numa família, experimentando as dificuldades e as alegrias que cercam nossa vida. Nós te pedimos por nossas famílias: proteja-as, guarda-as. Acompanha os passos de nossas crianças com o teu olhar de Pai. Conduza os jovens pelo caminho do amor, da justiça, do diálogo e da fé. Faça com que os pais vivam a vocação assumida no sacramento do matrimônio e realizem juntos uma Igreja doméstica, sendo testemunho de vosso amor [...]. (CNBB, 2001, p.16)

Vivendo Valores na Família: Um programa para pais e filhos de 5 a 12 anos. (Brahma Kumaris, 2002, s/p)

Jovens redescobrem a família: é no próprio lar, como o do comerciante Gilmar Ló (foto), que os jovens entre 12 e 17 anos buscam as referências para a vida adulta, segundo pesquisa do Unicef. (Zero Hora, 2002, capa)

A família é a célula constituinte da sociedade e responsável com as demais instituições por exercer controle social para garantir o bem-estar deles. Nesta fase do desenvolvimento os adolescentes reconhecem que não podem assumir escolhas sozinhos, necessitando da proteção da família [...]. (Petersen, 2002, p.6)

Em cada um destes enunciados, é possível perceber o valor atribuído à família, assim como a importância de resgatá-la, seja através de orações, encontros comunitários, oportunidades de casamento comunitário para todos os casais que não são casados perante as leis da Igreja, conselhos de especialistas, entre outros. É importante ressaltar que dentre os exemplos que aqui apresentei, a metade deles está vinculada à Igreja Católica, porém existem muitas outras formas de narrar a família.

Existem, também, inúmeros textos que falam sobre o *ambiente familiar*, sobre o relacionamento dos pais e mães com seus filhos, sobre a organização de cada lugar da casa, sobre como ter uma vida mais feliz em família.

E é justamente devido ao seu caráter de naturalidade e de legitimidade que pretendo discorrer sobre as seguintes questões: Como a família tem sido narrada e fabricada em diferentes tempos e espaços? Que poder/saber foi e tem sido exercido por esta instituição?

De acordo com Donzelot (1986), no Antigo Regime a família era a menor organização política possível, pois estava envolvida diretamente nas relações de dependência e era atingida globalmente pelo sistema das obrigações, das honras, dos favores e desfavores que agitavam as relações sociais. O não pertencimento a uma família (pessoas sem fé, “sem eira nem beira”, mendigos, vagabundos) significava um problema de ordem pública, uma vez que, para assegurar a ordem, o Estado se apoiava diretamente na família jogando com o seu medo de descrédito público e com suas ambições privadas. O chefe de família respondia por seus membros e devia garantir (contra a proteção e o recolhimento da situação de que fazia parte) a fidelidade à ordem pública daqueles que dela faziam parte e contribuir em imposto, em trabalho e em homens.

Porém, no decorrer do século XVIII este esquema estabelecido entre o Estado e as famílias tornou-se inadequado. Isto se deu basicamente pelos seguintes motivos: a família não continha mais seus membros tão facilmente; houve um aumento considerável do número de pobres; os mendigos organizam-se em bandos e tornam-se “vagabundos perigosos” que praticam a pilhagem e semeiam a desordem.

Estas, dentre outras questões, intimam o Estado a responsabilizar-se pelos cidadãos, dispensando a estes assistência, trabalho, educação e saúde. A família se encontrava, portanto, no cerne do debate político mais central, dado que o que estava em jogo era a definição liberal do Estado que era ameaçada basicamente por duas questões: o problema do pauperismo e dos indigentes que ao exigirem do Estado mais subsídios o incitaram a transformar-se na instância reorganizadora do espaço social; o confronto entre uma minoria burguesa civilizada e um “povo bárbaro” que perambulava pela cidade e ameaçava a sua destruição.

E é neste cenário que surge a filantropia, que consistirá na busca calculada entre as funções do Estado liberal e a difusão de técnicas de bem-estar e de gestão da população. Em primeiro lugar, há o pólo assistencial que utiliza o Estado para divulgar conselhos que devem ser aceitos, dado que todos são iguais em relação ao Estado, o que proporcionou que as famílias adquirissem autonomia através do ensino fornecido a estas sobre a virtude da poupança. Em segundo lugar, há o pólo médico-higienista. Desta forma, nessa época os comportamentos educativos são reorganizados em torno do pólo da medicina doméstica e do pólo da economia social.

O primeiro pólo (o da medicina doméstica) diz respeito à transferência das tarefas educativas dos serviços para as famílias, o que foi possível através de uma série de tratados elaborados por médicos nas últimas décadas do século XVIII e no decorrer do século XIX. É neste contexto que se instaura o médico de família que passa a ter um papel fundamental, uma vez que ele, enquanto especialista, pode instruir a família, mais propriamente a mãe, sobre como esta deve criar seus filhos. Forma-se, assim, uma aliança entre a mãe e o médico, porém estes exercem papéis diferentes. Um prepara o outro, sendo que o médico prescreve o que deve ser feito e a mãe coloca em prática o que foi prescrito. Dessa forma, a mãe passa a adquirir um *status* social, ou seja, dá-se a promoção da mulher enquanto mãe.

De acordo com Donzelot (1986), essa ligação orgânica entre o médico e a família irá repercutir profundamente na vida familiar e induzir sua reorganização em pelo menos três direções: a primeira delas diz respeito ao fechamento da família contra as

influências negativas do antigo meio educativo, contra os métodos e os preconceitos dos serviçais, contra todos os efeitos das promiscuidades sociais; a segunda tem relação com a constituição de uma aliança privilegiada com a mãe, portadora de uma promoção da mulher por causa deste reconhecimento de sua utilidade educativa; a terceira diz respeito à utilização da família pelo médico contra as antigas estruturas de ensino, a disciplina religiosa, o hábito do internato.

É importante ressaltar que tais normas médico-higienistas em relação à criação e à educação das crianças surtiram efeito porque possibilitaram uma maior autonomia por parte das mulheres e das crianças contra a autoridade patriarcal no interior da família.

De acordo com Donzelot (1986, p.58):

[...] Num certo sentido, a família passa a ser, pela poupança, *ponto de apoio* para fazer refluir para ela os indivíduos levados, por seu desregramento, a interpelarem o Estado como instância responsável politicamente por sua subsistência e por seu bem-estar. Num outro sentido, ela se transforma em *alvo* assumindo as queixas que provinham dos indivíduos contra o arbítrio familiar, o que permite torná-los agentes recondutores das normas estatais na esfera privada [...].

A autonomia da família é, portanto, extremamente importante na medida em que implica a passagem da dependência para a influência legítima.

A família torna-se um espaço programado, o que permite o controle dos serviçais e o controle dos movimentos exercidos pelas crianças. As crianças devem ser liberadas ao máximo de tudo que entrave sua liberdade de movimentos e devem ser estimuladas no exercício do corpo de forma a maximizarem suas forças.

Foucault (2002h) diz que esta nova física do espaço familiar, que visa eliminar todos os intermediários e suprimir (ou vigiar) a criadagem doméstica, permite uma maior vigilância e controle sobre a criança num espaço familiar que se torna sexualmente asséptico. Este mesmo autor diz que se trata de constituir um novo corpo familiar a partir do envolvimento do corpo das crianças pelo corpo dos pais.

[...] O que está se constituindo é uma espécie de núcleo restrito, duro, substancial, maciço, corporal, afetivo da família: a família-célula no lugar da família relacional, a família-célula com seu espaço corporal, com seu espaço afetivo, seu espaço sexual, que é inteiramente saturado pelas relações diretas pais-filhos. Em outras palavras, não serei tentado a dizer que a sexualidade perseguida e proibida da criança é, de certa forma, a consequência da formação da família restrita, digamos conjugal ou parental, do século XIX. Direi, ao contrário, que ela é um dos seus elementos constituintes [...] Trata-se de constituir uma família-canguru: o corpo da criança como elemento nuclear do corpo da família. Em torno da cama quentinha e duvidosa do adolescente, a família se solidifica [...]. (Foucault, 2002h, p.314 e 315)

É importante ressaltar que a organização dessa nova família celular tem um papel fundamental na educação das crianças. A entrega do corpo dessas crianças da família para a escola pressupõe também outra aliança que é a aliança família-escola, o que abordarei mais adiante. Além da vigilância da criança e do adolescente (corpo destes) na família, estes passam a frequentar a escola que é um outro espaço de controle, de normalização e de disciplinarização. É preciso que todos os espaços da escola e da família sejam devidamente organizados de forma que o corpo das crianças e dos adolescentes se torne um corpo educado.

Com o auxílio da medicina, a família burguesa é protegida contra as influências exteriores, o que pressupõe: a diminuição dos riscos e das doenças; um processo de higienização e um maior controle sobre as crianças. Esta aliança entre médico e família (mais propriamente mãe) é necessária e produtiva na medida em que é condição de possibilidade para a constituição da família-celular. A família-célula seria, portanto, uma família medicalizada que funcionaria como princípio de normalização (Foucault, 2002h).

O segundo pólo (o da economia social) diz respeito a uma intervenção nas famílias populares, que é totalmente diferente da intervenção feita nas famílias burguesas e produz efeitos igualmente opostos. De acordo com Donzelot (1986, p.27):

[...] Aparentemente trata-se igualmente da preocupação de garantir a conservação das crianças e de estender os mesmos preceitos higiênicos, porém, com a *economia social*, a natureza das operações em jogo é totalmente diferente daquelas conduzidas sob a égide da medicina doméstica e produz efeitos praticamente opostos. Não se trata mais de arrancar as crianças às coerções inábeis, mais sim de entravar liberdades assumidas (abandono de crianças em hospícios para menores, abandono disfarçado em nutrízes), de controlar as uniões livres (desenvolvimento do concubinato com a urbanização na primeira metade do século XIX), de impedir linhas de fuga (vagabundagem dos indivíduos, particularmente das crianças). Em tudo isso não se trata mais de assegurar proteções discretas, mas sim, de estabelecer vigilâncias diretas.

O problema da classe operária era sempre o da relação adulto-criança: crianças produzidas em número desmedido; crianças integradas em formas de promiscuidade; crianças exploradas no trabalho por seus pais. Questões estas que podem ser corrigidas através de normas que protejam a saúde, a educação e a infância. A escola desempenhará um papel fundamental na difusão da norma no todo social.

É importante salientar que as medidas de normalização da relação adulto-criança eram de natureza indissociavelmente sanitária e política, pois ao mesmo tempo em que corrigiam a situação de abandono em que se encontravam as crianças das classes trabalhadoras, diminuía a capacidade sócio-política dessas camadas.

O crescimento da polícia no século XVIII se apóia no poder familiar, prometendo-lhe segurança e felicidade, estendendo seu comando sobre os rebeldes e as escórias da família. O aparelho central se pretende a serviço das famílias. Porém, a harmonia entre a ordem das famílias e a ordem do Estado é produção mais de uma convivência tática, dado que as preocupações de ambas não são da mesma natureza. As preocupações da família diziam respeito a tudo aquilo que poderia prejudicar sua honra, sua reputação e sua posição. Já as preocupações do Estado tinham relação com o desperdício de forças vivas. Desta forma, os hospitais, hospícios, conventos, que absorvem os indesejáveis da família, servem de base para as intervenções corretivas sobre a vida familiar.



Frente à necessidade de estabilidade da classe operária (razões econômicas, de controle político) existe toda uma campanha contra a união livre, o concubinato, contra a fluidez extra ou para-conjugal (Foucault, 2002h).

No final do século XIX, dá-se todo um movimento que visa restaurar a vida familiar, ou seja, na ausência de um dote (o que deixava as mulheres expostas às aventuras e não atraía os homens ao casamento, dado que este era associado à aquisição de uma situação que o dote favorece), as mulheres de classes populares tiveram seu trabalho doméstico requalificado e colocado à altura de profissão. Tal revalorização permitiu: a substituição de uma despesa social por um trabalho não remunerado; a introdução de elementos de higiene relativos à criação das crianças; o controle do homem por parte da mulher. Pode-se dizer que “[...] Praticamente tira-se a mulher do convento para que ela tire o homem do cabaré; para isso se lhes fornece uma arma, a habitação e seu modo de usar: afastar os estranhos e mandar entrar o marido e, sobretudo, os filhos” (Donzelot, 1986, p.42).

No que diz respeito ao espaço da casa, este deve ser rigorosamente organizado e distribuído, ou seja, a casa deve ser pequena para que nenhum estranho possa morar nela; o espaço deve ser redistribuído entre pais e filhos, o que implica, dentre outras questões, uma separação dos sexos e das idades. É preciso evitar contatos, misturas e, principalmente, a promiscuidade. A casa deve ser portanto, complementar à escola no controle das crianças.

No início do século XIX, surge o salário-família, decorrendo deste a extensão do controle médico sobre a criação dos filhos de famílias populares.

As leis que editam normas protetoras da infância se multiplicam desde a década de 1840 até o final do século XIX. A partir de 1857 proliferam as sociedades protetoras da infância que ao lado de outras sociedades surgidas no final do século XIX acabaram por enfrentar a resistência do poder paterno. E é para satisfazer estes grupos que surgem algumas leis que organizam uma transferência da soberania da família moralmente insuficiente para o corpo dos magistrados, filantropos e médicos especializados na infância. Desta forma, a norma estatal e a moralização filantrópica

obrigarão a família a reter e a vigiar seus filhos se esta não quiser ser objeto direto de vigilância e disciplina.

As práticas de normalização recebem da filantropia econômico-moral uma fórmula de intervenção que permitirá a difusão de normas segundo duas modalidades articuladas: lá onde não são respeitadas e são acompanhadas de pobreza e imoralidade, a suspensão do poder patriarcal permite o estabelecimento de um processo de tutelarização que alia os objetivos sanitários e educativos aos métodos de vigilância econômica e moral, o que implica uma redução da autonomia familiar; lá onde a família demonstra capacidade de autonomia econômica a relação que estabelece com a escola e com organizações de aconselhamento relacional é uma relação de sedução assim como a que ela estabelece com a poupança. Assiste-se, portanto, de um lado, a tutelarização econômico-moral da família e, de outro, a liberalização das relações intra-familiares. Nessa liberalização, temos a lei do divórcio (1884) e a lei sobre a destituição do poder paterno (1889). De acordo com Donzelot (1986, p.86):

[...] Tudo se passa como se a liberalidade do contrato entre os parceiros conjugais se duplicasse em um outro, tácito, para com o Estado: essa liberdade que preside vossa união, essa facilidade de contratá-la fora das antigas exigências das famílias e dos grupos de pertinência, essa liberdade de rompê-la também, nós vô-la concedemos apenas na medida em que dela tirardes proveito a fim de melhor garantirdes vossa autonomia, pela observação das normas que garantem a utilidade social dos membros de vossa família; caso contrário, dessa autonomia caireis sob o registro da tutela.

Para este mesmo autor, o problema do século XX será a busca da solução de questões que se colocam aos dois pontos nevrálgicos da junção entre família e sociedade.

O primeiro deles diz respeito a como unir as resistências familiares e os desvios individuais nas camadas populares, sem que a intervenção gere vantagens demasiado flagrantes ou repressões demasiado brutais. No final do século XIX, surge uma série de profissões que se reúnem em torno do trabalho social. Todos estes

profissionais (assistentes sociais, educadores especializados, orientadores) têm como alvo privilegiado a infância perigosa e a infância em perigo. Portanto, o primeiro ponto nevrálgico da junção entre família e sociedade tem relação com a tentativa de compreensão dos efeitos decisivos do trabalho social, a partir do agenciamento das três instâncias que o compõem: o judiciário, o psiquiátrico e o educacional.

O segundo ponto diz respeito a como compatibilizar a autonomia familiar com os procedimentos de socialização de seus membros. É importante ressaltar que o médico de família fazia intervenções sobre a sexualidade no campo exclusivo da higiene e não ousava tocar no regime da aliança da família e da Igreja. Tais limitações da intervenção médica foram fragmentadas no decorrer do século XIX, de forma que coube à medicina não apenas reger os corpos mas legislar sobre as uniões. No início do século XX, dá-se uma última competição entre dois modos de gestão da sexualidade: a do padre e a do médico.

De acordo com Donzelot (1986), a solução da questão familiar desertou do árduo campo da medicina para o confortável campo da psicanálise. Daí que os discursos sobre a família moderna (a família feliz) têm relação com a emergência da Escola de Pais, que se forma desde 1929. Esta escola tem como objetivos:

*a. ensinar aos pais a se educarem e a se instruírem mutuamente a fim de fazer de seus filhos futuros valores sociais e morais; b. trabalhar para o renascimento do espírito familiar na França; c. salvaguardar os direitos da família sobre a criança; d. realizar a união sagrada em torno da família. (Donzelot, 1986, p.171)*

A Escola de Pais foi o primeiro elo de ligação entre grupos, organizações e instituições modernas relativas ao sexo e à família.

É interessante observar que se forma um circuito entre escola-família composto por etapas dentre as quais pode-se citar o contato que a Escola de Pais mantém com núcleos de produção de saberes sobre a infância e a ação dos grupos de intervenção na vida sexual e familiar. Trago a seguir alguns destes discursos relativos ao circuito escola-família: da desadaptação infantil passa-se aos problemas do casal; discussões

sobre a criança pouco desejada e a criança demasiado desejada; os problemas na vida conjugal e suas repercussões somáticas, sociais e pedagógicas.

Em 1965, emerge o planejamento familiar e quase ao mesmo tempo surgem os grupos de aconselhamento conjugal. Partindo dos problemas de desadaptação escolar, passou-se para os problemas conjugais e familiares para retornar à escola com a instauração da educação sexual. O operador de cada etapa foi a psicanálise, uma vez que é ela quem autoriza o deslocamento dos problemas referentes ao aproveitamento escolar para aqueles que dizem respeito à harmonia familiar. De acordo com Donzelot (1986, p.187-188):

[...] jogando com a estratégia educacional da família, a psicanálise nela introduz um cuidado com as observâncias das normas sociais sem feri-la frontalmente mas, é o caso de dizer, apoiando-se no seu desejo. Ela a tornará *permeável às exigências sociais e a boa condutora das normas de relações*.

A psicanálise consegue, portanto, balizar este jogo entre as exigências sociais e as ambições familiares. É importante ressaltar que a psicanálise não revela uma cumplicidade preestabelecida entre a família e a sociedade, até porque existe uma diferença muito grande entre os regimes de poder de uma e de outra. Ela joga, portanto, com este desnível de forma a responsabilizar a família pelo fracasso de seus membros. A psicanálise adquiriu toda a sua importância (dentre outras questões) por ser parte ativa no sonho da família feliz e, posteriormente, servir como referência a uma crítica da família.

## A Escola: um outro lugar

*Depois de vinte anos na escola  
Não é difícil aprender  
Todas as manhas do seu jogo sujo  
Não é assim que tem que ser?  
Vamos fazer nosso dever de casa  
E aí então, vocês vão ver  
Suas crianças derrubando reis  
Fazer comédia no cinema com as suas leis. (Legião Urbana,  
1998)*

Entendo a escola<sup>22</sup> como um dos lugares envolvidos no governo dos indivíduos e da população e, por este motivo, escolhi como título desta seção “A escola: um outro lugar”, que não é o lugar da casa, mas que é outro lugar de disciplinarização e de enclausuramento; ou, como disse Foucault, é um “lugar de seqüestro”.

Parto das seguintes questões: Como a escola tem sido narrada e fabricada em diferentes tempos e espaços? Que poder/saber foi e tem sido exercido por esta – e nesta – instituição?

A escola é temática de letras de músicas, de palestras, de encontros diversos, de reivindicações, de movimentos que buscam a “mudança social” e o “bem-estar” de toda a sociedade. Muitas são as discussões no campo educacional: como fazer uma educação com mais qualidade, como ser um bom professor e uma boa professora, como cativar os alunos, como planejar as aulas, como avaliar as crianças com maior eficácia, entre outras preocupações que pretendem uma suposta melhoria do atendimento oferecido nas escolas. Porém, não participei – em minha formação profissional – de discussões a respeito da legitimidade e do caráter de naturalidade da escola enquanto instituição fortemente implicada na constituição de nossas identidades. Inúmeros profissionais diretamente envolvidos ou não com a instituição escolar debatem o funcionamento e a organização da escola, mas raramente

questionam o porquê da naturalidade de sua existência e de seu caráter de legitimidade. Questões como essas talvez causem estranheza: como duvidar deste lugar onde, por excelência, se ensina e se aprende? A escola é vista como natural em nossa sociedade, que prima e busca incessantemente – ao menos através de seus discursos – pela escolarização para todas as pessoas.

A partir da minha experiência como professora municipal (mais propriamente de Educação Infantil, Pré-Escola), pude perceber o quanto a escolarização assume um caráter de inquestionabilidade. Talvez nem tanto no caso da Educação Infantil justamente por não ser obrigatória – porém esta tem se estendido para um maior número de crianças, uma vez que é considerada a primeira etapa da Educação Básica –, mas principalmente nas primeiras séries do Ensino Fundamental, afinal é considerado normal que todos freqüentem a escola ao atingirem a chamada idade adequada para a escolarização.

Em minha experiência em escola pública municipal de periferia – com base na qual me autorizo a falar um pouco neste momento –, percebi o registro de freqüência dos alunos como mecanismo de controle, muitas vezes, associado à obrigatoriedade que deve ser cobrada pela escola através de uma variedade de instrumentos que se correlacionam, reafirmando e assegurando a importância da freqüência escolar, afinal o lema é “Todos na Escola”. Como exemplo de alguns destes instrumentos, temos: o registro diário das presenças dos alunos nos cadernos de chamada; a FICAI – ficha de comunicado ao aluno infreqüente – que deve ser preenchida e repassada para a direção da escola toda vez que um aluno tiver cinco faltas consecutivas; a visitação por parte das diretoras e supervisoras de escola às famílias cujos alunos faltam; a ação do Conselho Tutelar (que parecia preocupar particularmente muitas das famílias com as quais trabalhei); uma ajuda de custo para as famílias economicamente desfavorecidas para que as crianças freqüentem a escola, como, por exemplo, o Programa Bolsa Escola.

---

<sup>22</sup> Trago aqui um modo de conceituar a escola. Porém, dada a enorme complexidade dessa instituição social, ela vem sendo estudada, narrada e analisada das mais diversas formas.

A meta do Programa Bolsa Escola para o biênio 2001-2002 é universalizar o acesso ao programa, atendendo 5,8 milhões de famílias, totalizando 11 milhões de crianças de 6 a 15 anos, com recursos da ordem de R\$ 2 bilhões por ano. Uma entre cada três crianças que, hoje, freqüentam o ensino fundamental no país será atendida. (Brasil, 2002c, p.8)

A meta do Programa Bolsa Escola estava explicitada no documento “Fatos sobre a educação no Brasil de 1994-2001”. Na apresentação deste documento, o então Ministro da Educação diz que:

Entretanto, eu considero que nossa maior realização para o país foi a universalização do acesso à escola e, principalmente, o ingresso dos mais pobres [...]. (Brasil, 2002c, p.2)

Além da ênfase na universalização do acesso, percebi também na minha experiência uma ênfase no “sucesso escolar”. E, nessa segunda ênfase, a eficiência passa a ser medida através dos índices de repetência e de evasão, como evidencia-se no seguinte texto oficial:

Tem havido grande esforço no sentido de melhorar a *eficiência* do sistema escolar. As taxas de *promoção* e de *repetência*, no ensino fundamental, vêm demonstrando o melhor fluxo dos alunos na passagem pelo ensino básico. A *taxa de promoção*, que indica quantos alunos estão passando de uma série para a seguinte, aumentou de 64% para 74%. Na 1ª série do ensino fundamental, a repetência diminuiu de 46% para 39%, enquanto na 5ª série caiu de 34% para 23%. Políticas do Ministério da Educação, como a implantação do FUNDEF e a criação do Programa Bolsa Escola, vêm oferecendo condições para que o aluno permaneça estudando e para que os docentes possam trabalhar com *qualidade* para garantir o *sucesso escolar*. (Brasil, 2002c, p.12, grifos meus)

Tais índices, ao contabilizarem e supostamente comprovarem a tão esperada qualidade e garantia do sucesso do ensino, funcionam como indicadores da eficácia dos programas governamentais. Os professores, ao final do ano, têm uma espécie de

acerto de contas com o Governo –no meu caso com o Governo Municipal–, pois precisam mostrar a eficiência do seu modo de ensinar através do número de alunos aprovados. Essas exigências têm gerado discussões sobre promoção, evasão, repetência, pois acredita-se que o acesso à escolarização como critério não é mais suficiente para a permanência do aluno na escola e tampouco para o “sucesso escolar”.

Um suposto caráter natural e legítimo da escola tem sido constantemente reforçado por uma série de discursos, presentes em reportagens de revistas e de jornais e em programas de TV ligados à educação escolarizada, que buscam preservá-la –o que discuto mais adiante– enquanto lugar privilegiado de propagação de saberes. Para ilustrar e problematizar o funcionamento de tais discursos, trago alguns fragmentos que os constituem:

O valor do papel da escola: estudo sinaliza que ambiente escolar pode ser fator de combate às desigualdades regionais na Educação. (Jornal do MEC, abril de 2002, p.9)

O endereço da esperança: a Casa do Zezinho usa a educação para abrir horizontes em uma das favelas mais violentas de São Paulo. (Cavalcante, 2001, p.12)

O Ministério da Educação está investindo R\$ 1,7 bilhão no Bolsa Escola Federal. Porque a gente sabe o valor de ver um filho estudando. (Nova Escola, agosto de 2001, p.26)

Meu projeto é uma escola com compromisso de todos. Meu sonho é evasão Zero. (Fleury, 2001, p.24)



Tem aluno que vem à aula até em dia de inundação. (Fleury, 2001, p.27)

De volta à sala de aula: Censo revela o retorno de 410 mil jovens e adultos aos bancos escolares em 2001. (Siqueira, Mendes, 2001, p.14)

Uma *criança* carente na sala de aula muda o *futuro* de uma família. 10 milhões de crianças carentes na sala de aula *mudam* o futuro de um país. (Isto é, 2002, p.50-51)

Busco, através desses fragmentos, apontar de que forma os mesmos produzem e reafirmam a importância da instituição escolar enquanto um *locus* fortemente implicado na desejada mudança social.

A escola é uma das instituições que integra (e tem como uma de suas tarefas, através da disciplinarização) os processos de ordenação e de socialização (“ordem em tudo”) da sociedade. Para tal, acredita-se que a escola precisa: tirar as crianças do *caos* das ruas, das favelas, propiciando-lhes um futuro que é visto como o mais “promissor” e “igualitário”, na medida em que essas crianças passem a ter uma vida mais ordenada, disciplinada e “normal”; ser capaz de “abrir horizontes” numa sociedade que prima pela “qualidade total” e pela individualização desenfreadas; fazer com que todas as crianças (e até adultos) freqüentem a escola, devido ao seu caráter naturalizado como aquela instituição capaz de garantir o “progresso” na vida das pessoas. É claro que, neste espaço, estou me valendo das falas anteriormente expostas que narram a escola do ponto de vista do seu compromisso com a mudança social. Mas a escola é fruto de muitas histórias... Ela tem sido narrada de diferentes formas e, nesta seção, valho-me de estudos genealógicos da escola de forma a entendê-la enquanto uma fabricação.

Sendo assim, como a escola pode parecer tão natural se ela nem sempre existiu? Pretendo salientar, no decorrer desta seção, o quanto a escola e todo o seu entorno

são construções produzidas através de uma série de práticas. Aproprio-me em grande parte do que foi desenvolvido por Varela e Alvarez-Uría<sup>23</sup> (1992), em *A Maquinaria Escolar*. Parto do entendimento de que a escola é uma espécie de máquina envolvida na produção de um determinado tipo de sujeito e de um determinado tipo de sociedade e, na medida em que produz sujeitos e formas de convívio social, é da mesma forma produzida enquanto uma instituição com determinadas características, funções e organização próprias.

Utilizo-me também de outros autores e partilho da posição de Veiga-Neto (2000b, p.179) quando este nos fala da “[...] importância das contribuições de Michel Foucault para o entendimento da escola moderna como maquinaria implicada na fabricação tanto do sujeito moderno quanto da própria Modernidade [...]”. A escola é o locus privilegiado em que se dá de forma mais coesa, mais profunda e mais duradoura a conexão entre saber e poder na Modernidade (Veiga-Neto, 2001a).

Varela e Alvarez-Uría (1992), ao estudarem o processo de escolarização na Europa, especialmente na Espanha, ressaltam que no século XIX, devido aos interesses da burguesia numa sociedade em processo de industrialização, tem-se a necessidade de uma escola obrigatória para a formação e governo das crianças das classes economicamente desfavorecidas. Ou seja, a escola primária de hoje, obrigatória para as crianças das classes populares, tem pouco mais de um século.

Da mesma forma que a escola não é natural, o próprio conceito de infância também não o é. A escola caracteriza-se como uma maquinaria de governo da infância que emergiu e se configurou a partir do século XVI. Trata-se de uma maquinaria que está envolvida no disciplinamento dos corpos, dos tempos e espaços, através dos mais variados dispositivos. Existe uma série de condições sociais implicada no surgimento de instâncias que permitiram a criação da chamada Escola Nacional:

---

<sup>23</sup> Não assumo o *ethos* marxista que se percebe na “genealogia” feita por esta autora e este autor. O meu interesse, ao utilizar essa “genealogia”, restringe-se ao objetivo de demonstrar o caráter de invenção da escola.

[...] a definição de um estatuto da infância; a emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças; o aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de tecnologias específicas e de “elaborados” códigos teóricos; a destruição de outros modos de educação; a institucionalização propriamente dita da escola: a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionada pelas leis. (Varela e Alvarez-Uría, 1992, p.69)

A fabricação da infância está imbricada com a constituição das novas configurações modernas. Durante o Renascimento, as chamadas idades da vida seguiam uma continuidade cíclica. Não havia nada que separasse a vida em diferentes fases (infância, juventude, idade adulta), como nos diz Varela (1996, p.79-80):

No Renascimento, contudo, “as idades da vida” eram conceitos que supunham a existência de uma unidade fundamental entre os fenômenos “naturais”, “cósmicos” e “sobrenaturais”. O movimento descrito pelos planetas em suas órbitas celestes, o ciclo das estações, as fases da lua e o ciclo da vida humana regiam-se pela mesma lógica. O microcosmo era um reflexo do macrocosmo e o homem se relacionava com todos os seres do universo segundo laços profundos e misteriosos. As idades de vida expressavam uma continuidade cíclica e inevitável, inscrita na ordem geral das coisas. A semelhança e suas diferentes figuras organizavam as relações existentes entre os símbolos de um mundo que se dobrava sobre si mesmo, se duplicava, se encadeava e refletia permanentemente. Conhecer as coisas consistia em descobrir o sistema de semelhanças que as fazia próximas e solidárias ou distantes e incompatíveis. Essa percepção do mundo e da vida humana, essas formas de classificação, essa correspondência entre microcosmo e macrocosmo, que permitiu a coexistência da magia, da adivinhação e da erudição como formas de saber, rompeu-se em fins do século XVI.

Tanto a infância quanto a escola são construções sociais e históricas nas quais as religiões desempenharam um forte papel. Após o Renascimento, moralistas e clérigos precisavam fazer com que a Igreja continuasse mantendo seu prestígio e seu poder. Desta forma, reformadores católicos buscam seu lugar junto à educação de príncipes e delfins no século XVI – a juventude era a idade privilegiada para ser educada –, uma vez que a nobreza e a burguesia emergente estavam sendo preparadas para

governar, justificando-se, assim, o interesse da Igreja por tais grupos sociais. A tutela das crianças de classes mais abastadas foi gradativamente passando à responsabilidade da família e da escola.

A infância no século XVI não estava delimitada enquanto etapa, fase precisa (de tal a tal idade). Da mesma forma, não estava claro em que momento ensinar o letramento<sup>24</sup> aos pequenos, especialmente à infância pobre para quem era preciso ensinar a fé e os bons costumes. Era preciso modelar as crianças, civilizá-las, discipliná-las, uma vez que estas precisavam tornar-se adultos que caminhassem rumo ao “bem”.

Ao particularizar a idade infantil, ao conferir-lhe determinadas qualidades que correspondem a aprendizagens específicas, os reformadores renascentistas vincularam a noção de infância a um novo ciclo diferente daquele que regia a ordem celeste e terrestre (tempo cósmico, mágico e cíclico): o desenvolvimento biológico individual (Varela, 1996).

A noção de inocência é uma invenção posterior que se dá no século XVIII, principalmente entre as classes distinguidas, pois estas crianças estavam sob a tutela da família e da escola e submetidas a uma vigilância intensa.

Para encaminhar as crianças, ensiná-las, discipliná-las, era preciso, de uma forma ou de outra, capturá-las. Desta maneira, as infâncias – infância das classes pobres e infância das classes ricas – foram distribuídas em diferentes lugares nos quais pudessem ser vigiadas: as crianças pobres nas instituições de caridade beneficentes, nos hospitais, nos hospícios e em outros centros de correção, onde seriam recolhidas, doutrinadas e modeladas; as crianças de classes mais abastadas ficaram sob a responsabilidade e tutela da família e da escola, sendo que esta infância

---

<sup>24</sup> Soares (2002, p.145), em seu artigo *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*, fundamenta-se “[...] numa concepção de letramento como sendo não as próprias *práticas* de leitura e escrita, e/ou *os eventos* relacionados com o uso e função dessas práticas, ou ainda o *impacto* ou as *conseqüências* da escrita sobre a sociedade, mas, para além de tudo isso, o *estado* ou *condição* de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação – *os eventos de letramento* [...]”.

devia ser preparada para governar. Estes últimos seriam os “filhos de família”, dada a importância que a família assume na constituição de uma infância de qualidade (entre as classes mais abastadas já era possível perceber o consenso família/escola no que diz respeito à importância da educação das crianças); enquanto isso, a infância pobre fica no terreno do público, de uma intervenção direta de governo (Varela e Alvarez-Uría, 1992). É importante salientar que o interesse pela infância é uma expressão particular do sentimento de família, ou, dito de outra forma, o sentimento de família que emerge nos séculos XVI-XVII é inseparável do sentimento de infância (Ariès, 1981).

Porém, o sentimento de infância e de família se destinou primeiramente à nobreza, como nos diz Ariès (1981, p.271):

Essa evolução da família medieval para a família do século XVII e para a família moderna durante muito tempo se limitou aos nobres, aos burgueses, aos artesãos e aos lavradores ricos. Ainda no início do século XIX, uma grande parte da população, a mais pobre e mais numerosa, vivia como as famílias medievais, com as crianças afastadas da casa dos pais. O sentimento da casa, do *chez soi*, do *home*, não existia para eles. O sentimento da casa é uma outra face do sentimento da família. A partir do século XVIII, e até nossos dias, o sentimento da família modificou-se muito pouco. Ele permaneceu o mesmo que observamos nas burguesias rurais ou urbanas do século XVIII. Por outro lado, ele se estendeu cada vez mais a outras camadas sociais [...].

Uma outra maneira de distinguir as crianças dos adultos, que emerge na Idade Média, refere-se às vestimentas das crianças. Porém, no que diz respeito ao traje, pode-se dizer que a particularização da infância durante muito tempo se restringiu aos meninos e aconteceu somente nas famílias burguesas ou nobres. As crianças do povo, os filhos dos camponeses e dos artesãos, as crianças que brincavam nas praças das aldeias, nas ruas das cidades ou nas cozinhas das casas, conservaram o antigo modo de vida que não separava as crianças dos adultos, nem através do traje, nem através dos jogos e brincadeiras, nem através do trabalho (Ariès, 1981).

Percebe-se, assim, a distinção entre duas infâncias – rica e pobre – e a distinção no trato com os gêneros – meninos e meninas. Os meninos são os primeiros a freqüentarem os colégios e os primeiros a quem afetou a especialização na maneira de vestir, sendo que no século XVII a escolarização era monopólio do gênero masculino. Às mulheres cabia a aprendizagem doméstica, de forma que a escolarização feminina se iniciaria com um atraso de dois séculos. Criou-se o hábito de enviar as meninas a conventos nos quais elas acompanhavam os exercícios devotos e recebiam uma instrução exclusivamente religiosa (Ariès, 1981). É importante ressaltar que a pedagogização da infância burguesa se dá nos fins do século XVII e durante o século XVIII, pois a infância do século XVI e de meados do século XVII não existia enquanto etapa precisa, como referi anteriormente. Pode-se dizer que a reclusão das crianças em asilos e conventos, possibilitou a produção de um conhecimento pedagógico a ser aplicado na criança, uma pedagogização da infância.

A infância é, portanto, o ponto de partida do discurso pedagógico moderno (Narodowski, 1996), pois a partir deste processo de infantilização – de constituição da infância moderna – forma-se uma criança dependente da ação adulta, que ao ser educada, modelada, preparada para a futura idade adulta adquire seu estado de independência, justificando-se assim a importância da instituição escolar. Como nos diz Narodowski (1996, p.116):

[...] Essa é a grande transformação dos séculos XVII e XVIII, da qual hoje somos herdeiros: para individualizar a infância é necessário construí-la como uma essência e nomeá-la para designar uma diferença que terá de ser institucionalizada em escolas. Trata-se, por fim, de dotar de um corpo – o corpo infantil – a instituição escolar.

Pode-se dizer que a descoberta da infância começou no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Porém, os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII, que foi um século extremamente importante na evolução dos temas da primeira infância (Ariès,

1981). O bebê aparece como nova figura no século XIX. Como já comentei anteriormente, grande parte das designações que diziam respeito à infância estavam diretamente relacionadas com a infância rica, pois muitas crianças do povo saíam da infância assim que saíam da dependência<sup>25</sup>. Poderíamos nos perguntar se o mesmo não ocorre no século XXI. Que infância é esta? Assim como alguns autores falam na invenção da infância moderna, outros –Postman (1999)– já apontam para um possível desaparecimento/empalidecimento desta.

Mas por que estou interessada em discorrer um pouco sobre a questão da(s) infância(s)? Justamente por estar trabalhando com a fabricação da escola moderna e da própria Modernidade, o que tem relação direta com o governo da infância que deve ser capturada, disciplinada, ordenada num determinado tempo e espaço. A escola, os internatos, as instituições de caridade e a família, passam a vigiar os jovens e crianças que precisam ser educados na fé, na oração, na moral e na obediência.

A partir do final do século XVII, aparece a escola como um outro lugar, que não é lugar da família nem o lugar da casa da criança. Ariès (1981, p.277-278) ressalta que:

A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato. A solicitude da família, da Igreja, dos moralistas e dos administradores privou a criança da liberdade de que ela gozava entre os adultos. Inflingiu-lhe o chicote, a prisão, em suma, as correções reservadas aos condenados das condições mais baixas. Mas esse rigor traduzia um sentimento muito diferente da antiga indiferença: um amor obsessivo que deveria dominar a sociedade a partir do século XVIII [...].

Estes espaços fechados, de enclausuramento –lugares escolares– não são homogêneos. Associa-se à infância um lugar próprio, porém constituem-se diferentes lugares, para diferentes classes, com diferentes fins. Os pobres deverão ser preparados para os ofícios, moralizados e constituídos enquanto súditos virtuosos.

---

<sup>25</sup> Vocabulário utilizado nas relações entre senhores e seus serviços.

Desta forma, existiam divergências sobre o fato de os pobres adquirirem, ou não, o letramento. Percebe-se, assim, diferença no “programa de ensino”, bem como no rigor dos castigos, uma vez que uns estão sendo preparados para governar e outros estão sendo preparados para serem bons súditos. A separação entre *colégio para burguês - colégio para pobres* não se dá de início, mas é progressiva até o século XVIII. É importante salientar que as escolas de caridade do século XVII, fundadas para os pobres, atraíam também as crianças ricas. Porém, a partir do século XVIII, as famílias burguesas não aceitaram mais tal mistura, de forma que retiraram suas crianças daquilo que se tornaria um sistema de ensino primário popular, para colocá-las nas pensões ou nas classes elementares dos colégios, cujo monopólio conquistaram (Ariès, 1981).

Ao mesmo tempo em que a infância se constituía, foi necessário inventar a profissionalização da educação. A formação dos que exerceriam esta profissão visava saber como a ação educativa podia tornar-se mais eficiente – como ensinar melhor e tornar mais eficaz a educação. Tratava-se de desenvolver saberes necessários ao ensinar – o que possibilitou o surgimento da Pedagogia e de seus especialistas.

Ocorrem, assim, algumas rupturas nas formas de educar. Estas rupturas dizem respeito às mudanças realizadas a partir da educação jesuíta cujo ensino se diferencia do ensino anterior (instituições educativas medievais). O professor jesuíta prima pelo ensino mais individualizado, pela liberdade individual do aluno frente à autoridade predeterminante do professor que tem um estatuto de mestre enquanto autoridade moral. Passou-se a exigir/esperar uma virtude do professor – professor como sacerdócio – que devia fazer intervenções doces e individualizadoras, preocupando-se com a idade e a inteligência dos alunos – vigilância amorosa, organização do tempo e do espaço; programa de conteúdos e métodos; primazia pelo mérito individual e êxito escolar; *Ratio Studiorum*/normas pedagógicas dos jesuítas, de 1599.

Surge aí a primeira ruptura nas formas de educar, a qual se deu através do processo de individualização, da vigilância amorosa e da organização dos tempos e espaços. Tal ação individualizadora, que tendia ao apoio, estímulo e valorização do aluno, não fazia parte das atividades aplicadas aos órfãos/pobres, pois estes deviam



ser preparados exclusivamente nos ofícios e na obediência (Varela e Alvarez-Uría, 1992). É interessante observarmos que esta ruptura diz respeito não mais ao uso da punição e da intimidação dos alunos, mas de uma vigilância contínua e atenta que inclui um processo de individualização, que será aprimorado posteriormente, como veremos mais adiante.

Varela e Alvarez-Uría (1992) referem-se também aos escolápios. Eles apresentam semelhanças com os jesuítas, porém estão voltados ao doutrinamento de meninos pobres – mas não se opõem ao de meninos ricos –; preocupam-se com a formação de seus professores; são mais severos com os alunos; são os únicos nos países católicos que recolhem os meninos em suas casas e fazem um trabalho com as famílias; premiam também, mas diferentemente, pois seus prêmios não eram tão refinados (geralmente consistiam em estampas e livrinhos piedosos).

A especificidade das atividades de ensino de acordo com a classe social ocorrerá no momento em que o Estado pretender, de acordo com os interesses da burguesia, impor e generalizar uma formação para os filhos das classes populares – escola gratuita e obrigatória que surgiu há pouco mais de um século. As Escolas Normais surgem quando o Estado toma para si a educação, com o objetivo de que estas desempenhem funções de acordo com a nova sociedade em vias de industrialização.

O Estado espera do professor que se integre numa política de controle dirigida a estabelecer as bases da nova configuração social através da imposição do castelhano<sup>26</sup> como língua nacional, o emprego de técnicas para que os meninos aprendam os rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo que os capacite para conhecer e cumprir os deveres de cidadão, e a propagação do novo sistema métrico decimal indispensável para a formação de um mercado nacional. A idéia de pátria e unidade política estará por sua vez cimentada no ensino de uma geografia e de uma história singulares. Este ensino rudimentar para gente rude e ignorante não tem por finalidade facilitar o acesso à *cultura*, senão inculcar estereótipos e valores morais em oposição aberta às formas de vida das classes

---

<sup>26</sup> Como salientei anteriormente, Varela e Alvarez-Uría estudaram o processo de escolarização na Europa, especialmente na Espanha.

populares, e sobretudo, impor-lhes hábitos de limpeza, regularidade, compostura, obediência, diligência, respeito à autoridade, amor ao trabalho e espírito de poupança. O professor não possui tanto um saber, mas técnicas de domesticação, métodos para condicionar e manter a ordem; não transmite tanto conhecimento, mas uma moral adquirida em sua própria carne na sua passagem pela Escola Normal [...]. (Varela e Alvarez-Uría, 1992, p.82)

Temos aí a segunda ruptura nas formas de educar, pois surge o professor técnico que deve dominar *técnicas de domesticação*, bem como ensinar e primar pela moralidade, higiene, limpeza e ordem (caráter religioso). Desta forma, os professores, salvo exceções, menosprezarão a cultura das classes humildes, desprezo este que será reforçado e justificado pelos cursos da Escola Normal, e tentarão transmitir sua admiração pela cultura burguesa na qual não estão completamente integrados e na qual desejam integrar-se (Varela e Alvarez-Uría, 1992).

Portanto, a valorização de uma cultura predominantemente burguesa e a formação de um indivíduo capaz de atender às necessidades de uma sociedade em vias de industrialização e urbanização deve ser feita por intermédio de professores formados, ensinados e fabricados nas Escolas Normais.

O produto desta educação é um indivíduo desclassificado<sup>27</sup>. No caso do professor, conta mais o capital simbólico do que o capital econômico, uma vez que este é visto como vocacionado e tendo uma função evangelizadora, o que tem sido reforçado até os dias atuais (século XXI). A idéia da professora que trabalha por amor, que viaja muitas horas para que possa educar seus alunos, que é dotada de uma arte de educar, é reforçada em uma série de enunciados que fazem parte de uma rede discursiva produzindo identidades de professores e professoras. É interessante observar atentamente as telenovelas, as propagandas, matérias de jornais e revistas,

---

<sup>27</sup> Segundo Varela e Alvarez-Uría (1992, p.82), todos estes fatores – posição social do professor, a escola obrigatória, os interesses do Estado e o saber escolar – contribuem para “[...] modelar um novo tipo de indivíduo, desclassificado em parte, dividido, individualizado, um sujeito ‘esquizóide’, que rompeu os laços de união e solidariedade com seu grupo de origem e que não pode integrar-se nos outros grupos dominantes, entre outras coisas porque o caráter *elementar* das condutas e dos conhecimentos aprendidos na escola impedem-no”.

dentre outros artefatos culturais<sup>28</sup>, ao se referirem aos professores, principalmente no dia quinze de outubro, data na qual estes são homenageados por seu “carinho” e “dedicação”. Existe aí uma questão muito forte de gênero, da professora amorosa, dedicada, protótipo de uma mãe protetora que acolhe seus alunos na “segunda casa” destes (fala que ouvi muitas vezes de algumas mães de alunos). Nesta Dissertação, não tenho como intenção discutir estas questões, porém quero atentar para o fato de como os professores são produzidos/subjetivados através de uma série de discursos<sup>29</sup>. Em material do Ministério da Educação, encontrei muitas passagens que mostram a figura da professora como uma pessoa vocacionada, abnegada e dedicada. A seguir, transcrevo algumas destas passagens que instituem e constituem certas formas de ser professora:

Com dedicação e criatividade: Escolas estaduais Delmiro Gouveia, e Motta e Albuquerque, de Recife, destacadas pelo SAEB, superam a precariedade de suas condições. (Lorenzoni, 2001, p.10)

O título desta reportagem fala por si quando cita a importância da dedicação no fazer docente. No decorrer da reportagem, pode-se perceber outras questões decorrentes desta dedicação e criatividade: esforço admirável, sucesso comprovado, frequência escolar...

---

<sup>28</sup> São artefatos da cultura que fazem parte de complexos aparatos culturais. Estão emaranhados em relações de poder/saber, produzem significados diversos, fazem circular certas verdades, modelam determinadas condutas, interpelando, assim, a vida cotidiana das pessoas, em seus detalhes, das mais diferentes formas. Mas é importante salientar também que os valores, certezas, crenças, normas, códigos expressos pelos artefatos culturais são os mais variados, de forma que, mesmo que haja determinadas aproximações entre eles, não significa que eles constituam uma unidade indissolúvel e fixa. A mobilidade é característica principal dos significados produzidos e postos em circulação pelos artefatos culturais.

<sup>29</sup> Sugiro, para esta discussão, o livro: *Professoras que as histórias nos contam*, organizado por Rosa Maria Hessel Silveira (2002).

Outra forma de trabalho que vem dando certo é a atenção que o professor dedica ao aluno e às tarefas escolares. O esforço de Jucineide Anselmo, 36 anos, professora de Português e Inglês nas oitavas séries, é grande, porque a escola não tem xerox e os alunos precisam copiar as questões do quadro nos dias de prova; não tem livro de Inglês para estudar e a escola toda trabalha com um único dicionário de Inglês. Para Éricka Paiva, 15 anos, Idalécio Pires de Oliveira, 17 anos, e Diego Miguel da Silva, 15 anos, a falta de material é compensada pela atenção que eles recebem, as explicações e a cobrança dos deveres de casa. (Lorenzoni, 2001, p.10)

Alegria em sala de aula: Espírito de equipe e amor no trabalho em sala de aula são a receita das escolas Dr. Francisco Manuel Sá Carneiro e Josué Matos de Aguiar (SP). (Zanon, 2001, p.11)

Este é outro exemplo trazido pelo MEC de uma escola de sucesso:

Um misto de escola e casa do aluno. (Zanon, 2001, p.11)

Junto a este subtítulo, encontra-se o depoimento de uma professora:

Os alunos são como nossos filhos, de verdade. Aqui não tem aquela separação dentro e fora da escola, nem isso de só ter responsabilidade dentro do espaço escolar. Somos professores dentro e fora. Quando vemos algum deles passeando, fazendo algo ilícito, na hora mandamos para casa. Coisa de mãe mesmo, conta a professora Maria de Lourdes Rodrigues. (Zanon, 2001, p.11)

Em outra reportagem, podemos perceber o valor do amor e da vocação que superam até mesmo a questão da formação profissional:

Orgulho do morro da Mangueira: Educadora nata, a sambista Dona Neuma deixa lição de sensibilidade e amor à Educação Infantil. (Britto, 2000, p.2)

Após este título, segue-se:

O Brasil perdeu em julho uma grande mestra que, na verdade, não se formou para o magistério; tinha apenas o “primário” (Educação Fundamental incompleta). Mas, a primeira-dama da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira deixou uma lição de vida e de amor às crianças. Chegou a desenvolver até método próprio de alfabetização. Assim era Dona Neuma, uma mulher que se preocupava com o futuro das crianças e que sempre procurou ajudá-las em suas limitações. Motivo de orgulho no morro da Mangueira, essa educadora nata é a homenageada desta edição do Jornal do MEC. (Britto, 2000, p.2)

Esses discursos trazem outros enunciados sobre o ser professora: mulher, mãe, a pessoa responsável pelo cuidado, a escola como a extensão do lar, e a utilização de estratégias jesuíticas como o amor e o trabalho em equipe.

Retomando a escola no século XVI, pode-se dizer que a mesma é uma instituição social que emerge enfrentando outras formas de socialização e de transmissão de saberes, as quais se verão desprezadas e desqualificadas por sua instauração (Varela e Alvarez-Uría, 1992). Assim sendo, a escola vai adquirindo uma certa legitimidade, o que fez com que os preceptores dos filhos da nobreza fossem substituídos pelos colégios de nobres dirigidos pela Companhia de Jesus. Estes colégios contribuíram na configuração de um espaço disciplinar seriado e analítico, superando, desta forma, o sistema de ensino no qual cada aluno trabalhava com o mestre durante alguns minutos, permanecendo em seguida ocioso e sem vigilância (Varela, 1996).

Os colégios de jesuítas são, desta forma, uma preservação do contágio das multidões. A memória, os saberes e as produções culturais dos povos ficarão marcadas com o estigma do erro e desterradas do campo da cultura, a única legítima porque está legitimada pelo mito da “neutralidade” e da “objetividade” da ciência (Varela e Alvarez-Uría, 1992)

Da mesma forma, ocorrem alguns rompimentos nas universidades que, através de alguns mecanismos, desvinculam saber escolar e universitário da vida social e

política –sendo que, durante a Idade Média, as universidades eram vinculadas à comunidade (aprendizagem e formação estavam unidas)–, pois a ciência<sup>30</sup> adquire cada vez mais o poder de dizer o que é legítimo, o que é verdadeiro, o que é certo e o que é errado, dado os seus procedimentos e conhecimentos serem vistos como neutros e desmistificadores. Frente a esse pensamento, alguns saberes são vistos como menos legítimos submetendo-se aos saberes dominantes, relações que se estendem aos professores e alunos: quem tem o poder de dizer “o quê” e “a quem”. A quem pertence a assim chamada “verdade”?

Das “escolas” medievais passa-se a instituições modernas, colégios e universidades reformadas, que além de outorgar um novo estatuto ao saber exercerão sobre os estudantes funções de controle moral e de individualização psicológica, de forma que a fabricação da alma infantil terá como contrapartida o submetimento dos corpos e a educação das vontades em que tanto insistem os educadores religiosos (Varela e Alvarez-Uría, 1992).

É importante atentarmos para as implicações das práticas direcionadas à criança e à configuração das almas infantis, a partir do século XVI, quando emerge a Pedagogia Moderna. Como referi anteriormente, a fabricação do sujeito infantil foi se dando de diferentes formas, como nos diz Bujes (2001, p.43):

[...] Poder-se-ia dizer que os novos modos de educação que se instituíram para a criança pequena não teriam sido possíveis se os corpos e as mentes infantis não se tivessem tornado objetos da ciência. A produção de saberes sobre a infância, portanto, esteve conectada à regulação das condutas dos sujeitos infantis e à instituição de práticas educacionais voltadas para eles. A infância tornou-se um domínio de interesse, sobre o qual se tinha *vontade de saber* [...].

---

<sup>30</sup> Nesta época, pode-se dizer que o ser humano rompe com a Natureza e procura explicá-la segundo a sua Razão, para dominar e controlá-la. Desde a revolução científica do século XVI, vive-se sob a égide de um modelo hegemônico de conhecimento, o da racionalidade científica. O modelo mecanicista nega o caráter racional das outras formas de conhecimento que não se fundam nos seus princípios epistemológicos e suas regras metodológicas. Nesta perspectiva, as idéias advindas da experiência imediata são duvidosas, em oposição às idéias matemáticas que fornecem não só o instrumento privilegiado de análise, como também a lógica da investigação e o modelo de representação da Natureza (Santos, 1996).

Esta articulação produtiva entre escola e infância, na Modernidade, se dá a partir de uma trama de relações de poder/saber, que envolve submissões, aceitações, poderes e imposições.

Na medida em que os colégios passam a ser gerenciados pelo Estado, neles os saberes tornam-se progressivamente individualizados e desvinculados das vivências em comunidade. O saber é desvinculado da prática<sup>31</sup> (do cotidiano) e passa a ser propriedade pessoal do professor, sendo que alguns destes saberes se fixam em formalismos –noções de urbanidade e de boas maneiras– que valorizam e distinguem as classes burguesas. Os saberes do professor são vistos como neutros, imateriais, separados da vida social; tentam impor uma distância entre verdade e erro. Desta forma, as classes dominantes podem controlar as (e se diferenciar das) massas. Os saberes assim entendidos e organizados passam a regular a vida de todos.

Varela e Alvarez-Uría (1992) apresentam um esquema que nos permite entender melhor a mudança que se produziu entre o Antigo Regime e a sociedade burguesa, quanto às maneiras de socialização de seus membros jovens. Esta autora e este autor ressaltam que: na Idade Média, a socialização se dava na comunidade e através da aprendizagem de ofícios; no Antigo Regime, dava-se nas amplas famílias e nos colégios; na sociedade burguesa, na família conjugal e na escola.

A imposição da escola obrigatória impulsiona o aparecimento da infância popular associada à inculcação de um moderno sentimento familiar nas classes trabalhadoras. As classes populares representam um perigo social para as classes burguesas, sendo necessário capturar as crianças das classes populares através da escola obrigatória:

---

<sup>31</sup> Esta separação atinge diretamente a prática, pois, como referi no primeiro capítulo desta Dissertação, teoria/prática estão imbricadas, articuladas, assim como pensamento/ação.

[...] Este grande enclausuramento dos filhos dos artesãos, operários, e mais tarde, camponeses romperá com laços de sangue, de amizade, com a relação com o bairro, com a comunidade, com os adultos, com o trabalho, com a terra. O menino popular nasce em grande medida desta violência legal que o arranca de seu meio, de sua classe, de sua cultura, para convertê-lo numa mercadoria da escola, um gerânio, uma planta doméstica. (Varela e Alvarez-Uría, 1992, p.87)

Assim sendo, a escola tem como algumas de suas tarefas a preparação para o trabalho, a civilização da sociedade, a manutenção e a propagação da ordem. Os educadores e uma série de outros profissionais – médicos higienistas, filantropos – desempenham um papel importante neste processo de ordenação da sociedade.

A escola obrigatória trabalha no sentido de recuperar, civilizar e domesticar os pobres, buscando uma harmonia social. Pode-se dizer, portanto, que seus objetivos dizem respeito basicamente à economia e ao controle social. É preciso governar bem, “auxiliar” as classes populares, educá-las, tirá-las do caos no qual se encontram, diminuindo desta forma os riscos sociais e aumentando a segurança das classes superiores. É importante ressaltar, conforme faz Ewald (1993, p.88-89), que:

[...] Em si mesmo, nada é um risco, não existe risco na realidade. Inversamente, tudo pode constituir um risco; tudo depende da maneira como se analisa o perigo, como se considera o acontecimento. Para falar como Kant, a categoria do risco é uma categoria do entendimento; não poderia ser dada pela sensibilidade ou pela intuição. Tecnologia do risco, a segurança é, em primeiro lugar, um esquema de racionalidade, uma maneira de decompor, recompor, ordenar certos elementos da realidade.

O menino passa a ser um dos grandes alvos deste controle social, uma vez que deve ser moralizado e educado para a vida em família, para a obediência, para o trabalho. Ele deve ser ensinado a obedecer, tarefa esta desempenhada por uma série de profissionais, dentre eles os pedagogos e professores<sup>32</sup>. É preciso acabar com a

---

<sup>32</sup> Comenius distingue professores e pedagogos (especialistas). O pedagogo é aquele profissional que pensa o processo de ensino e o professor, por sua vez, faz uso das ferramentas que o pedagogo construiu. “O professor é quem se encarregará no interior da escola, em frente a um grupo de alunos,



desordem; sentimentos como os de família, de economia, de lar, de escolarização obrigatória, propagam-se no sentido de melhor controlar e governar a população.

A partir do gerenciamento do Estado, o professor leigo passa a ter uma autoridade legitimada por uma formação cientificista adquirida na Escola Normal através de todo um aparato teórico (religioso e pedagógico) de disciplinas específicas. Assim, articulado ao enclausuramento das crianças na escola moderna, engendram-se os “pastores” (professores agora “formados”) e técnicas para o governo e a fabricação de tipos particulares de indivíduos. Dentre estas técnicas pode-se citar as tecnologias disciplinares, que funcionam através de uma nova concepção e organização do espaço e do tempo e estão na base da produção de novos saberes e de novos sujeitos. É importante ressaltar que para o espaço disciplinar, a clausura deixa de ser constante, indispensável e suficiente, de forma que o que mais importa é a redistribuição e a reorganização dos indivíduos no espaço, a maximização de suas forças e sua acumulação produtiva tão necessária para a acumulação de riquezas e para a acumulação de capital. Cada indivíduo deve ocupar um lugar no espaço, ser vigiado e localizado permanentemente, de forma que se evite encontros perigosos e comunicações inúteis e se favoreça relações úteis e produtivas (Varela, 1996).

A escola moderna coloca em ação um conjunto de estratégias, uma certa organização, um esquadramento, uma definição de tempos e espaços, um longo processo de individualização, que permitirão um maior controle e governo das populações.

[...] Se, pois, quisermos igrejas e estados e famílias bem organizadas e florescentes, antes de mais nada ponhamos em ordem as escolas, fazendo-as florescer, para que se tornem realmente forjas de homens e viveiros de homens de igreja, estado e família; só assim alcançaremos nossos fins, e não de outro modo. (Comenius, 1997, p.34)

---

de utilizar as ferramentas que o pedagogo construiu para transmitir os saberes. Nesse sentido, o professor converte-se, no discurso comeniano, numa extensão do braço do pedagogo. Ainda que seja uma extensão, ela deve ser consciente e lúcida, capaz de adequar os preceitos de solidez no ensino às mais variadas situações que o processo de escolarização apresenta” (Narodowski, 2001, p.91).

E é justamente desta “nova” organização dos tempos, espaços, da importância do método, da universalização do ensino, da uniformização dos saberes, da divisão do saber escolar em diferentes etapas educativas, que quero falar agora.

Mas como falar na constituição da escola moderna e da sociedade disciplinar sem falar em Comenius? Enquanto intelectual do século XVII, o assim chamado “Pai da Didática” procura criar novos dispositivos que assumem grande importância para a Pedagogia Moderna. A Didática Magna é a obra fundante da Modernidade em Pedagogia e apresenta características fundamentais da escola moderna (Narodowski, 2001).

[...] à medida que estudamos com mais profundidade os dispositivos das instituições escolares modernas e da Pedagogia, mais perto chegamos de Comenius: essa fonte, esse início, esse grau zero, essa caixa de ferramentas insubstituível para compreender o que somos e o que poderíamos ter sido mas jamais seremos. (Narodowski, 2001, p.10)

Comenius gera rupturas, em relação à educação do século XVI, relativamente à simultaneidade, graduação e universalidade do ensino. Ele queria uma escola diferente daquela na qual havia estudado. Suas crenças religiosas propiciaram-lhe a noção de que um mundo único e unificado é uma criação divina, e aí reside o caráter utópico de seu grande objetivos: uma realidade para a qual se tem de chegar (Narodowski, 2001). Para Comenius, era preciso que todos os homens conhecessem todas as coisas do mundo (ideal pansófico), pois a partir da compreensão da realidade (que possuía uma ordem intrínseca) seria possível alcançar a harmonia social e política.

Ao justificar a sua Didática Magna, ele diz que ela:

[...] mostra a arte universal de ensinar tudo a todos, ou seja, o modo certo e excelente para criar em todas as comunidades, cidades ou vilarejos de qualquer reino cristão escolas tais que a juventude dos dois sexos, sem excluir ninguém, possa receber uma formação em letras, ser aprimorada nos costumes, educada para a piedade e, assim, nos anos da primeira juventude, receba a instrução sobre tudo o que é da vida presente e futura, de maneira sintética, agradável e sólida [...]. (Comenius, 1997, p.11)

Comenius percebe a escola enquanto uma grande instituição capaz de corrigir os indivíduos. Sendo assim, todos devem freqüentar a escola, que, por sua vez, deve oferecer um ensino coletivo e simultâneo. Ao referir-se a *todos*, Comenius inclui homens e mulheres de todas as idades, o que representa uma grande mudança para a Pedagogia e para as práticas escolares a partir do século XVII. Este autor diz que as mulheres também são imagens de Deus e participam da graça divina e do reino do século futuro. Da mesma forma, são dotadas de inteligência aguçada e aptas ao saber, sendo que também para elas estão abertas as portas de postos elevados. E pergunta: “[...] Por que então permitimos que se alfabetizem e depois as afastamos dos livros? Temos medo de sua falta de reflexão? Mas quanto mais ocupada estiver a mente menor será o espaço destinado à imprudência, que nasce de mentes vazias” (Comenius, 1997, p.91), ou seja, as mulheres também têm o direito de usufruírem de uma educação de qualidade, pois todo o ser humano é educável. Porém, em uma passagem da *Didática Magna*, Comenius (1997, p.92) diz que:

[...] não defendemos a instrução das mulheres para induzi-las à curiosidade, mas à honestidade e à bem-aventurança. Sobretudo com relação às coisas que lhes convém saber e obrar: para administrar bem a casa e para promover seu próprio bem, o do marido, dos filhos e de toda a família.

Comenius, ao definir os valores/virtudes que deveriam ser atingidos pela instrução das mulheres, nos remete a uma certa delimitação de papéis na qual a mulher tem uma tarefa a cumprir, ou seja, deve conduzir bem a casa e a família (o que está de acordo com o entendimento que se tinha na época do papel da mulher), o que se estende, de uma forma ou de outra, até nossos dias atuais (século XXI). Mas

esta seria uma outra discussão, que neste momento não pretendo empreender. O que quero ressaltar é justamente o fato de a Didática Magna ser o primeiro tratado sistemático da Pedagogia e da Didática e, por este motivo, trago nesta seção vários de seus fragmentos que penso serem importantes para um melhor entendimento da fabricação da escola moderna.

É importante que as mulheres sejam educadas, assim como os homens, dada sua natureza educável e a necessidade de todas as pessoas tornarem-se mais humanas, saindo assim do seu estado de selvageria. A partir da inclusão de todos os homens e mulheres na escola, seria possível erradicar os males da terra, tornar a humanidade melhor e mais próxima de Deus. Para tal, é importante que impere a ordem em todas as coisas, como nos diz Comenius (1997, p.25-26) em uma passagem da Didática Magna:

De fato, em nós e naquilo que a nós pertence existe algo que se encontra na devida forma e lugar? Nada. Tudo está revirado e confuso, ou está destruído ou está ruindo. Em lugar da inteligência, com a qual deveríamos igualar-nos aos Anjos, a maioria tem tal estupidez que ignora – como os animais – aquilo que mais deveria conhecer. Em lugar da prudência, com a qual nós, destinados à eternidade, deveríamos preparar-nos para a eternidade, há tal olvido, não só do que é eterno como também do que é mortal, que a maioria se escraviza às coisas terrenas e transitórias e até à morte iminente. Em lugar da sabedoria celeste, pela qual nos foi concedido conhecer, venerar e desfrutar docemente o que há de melhor, vê-se o torpe afastamento desse Deus em que vivemos, em que nos movemos e que somos, e uma estulta provocação de seu santíssimo poder. Em lugar do amor recíproco e da candura, ódios recíprocos, inimizades, guerras e morticínios. Em lugar da justiça, iniquidade, injúrias, opressão, furtos e assaltos. Em lugar da castidade, impureza e obscenidade nos pensamentos, nas palavras e nas obras. Em lugar da simplicidade e da verdade, mentiras, fraudes e enganos. Em lugar da humildade, soberba e ódio.

Justifica-se, assim, a importância da organização e ordenamento da instituição escolar, pois esta, se “devidamente organizada e planejada”, será capaz de tirar o homem de sua suposta selvageria e sua ignorância, ensinando-lhe a viver de forma mais humana e mais próxima de Deus e de seu “estado de perfeição”. A idéia é a de

que todo o ser humano traz em si uma natureza divina intrínseca, mas que é corrompida pelo meio, eis aí a insistência de Comenius (1997, p.75) em ocupar as mentes ávidas:

[...] Quem pode duvidar que a educação seja necessária para que os estúpidos vençam sua estupidez? Mas na realidade as pessoas inteligentes têm mais necessidade ainda da educação, porque a mente aguda, se não estiver empenhada em coisas úteis, ocupar-se-á com as inúteis, extravagantes, perniciosas [...].

Para Comenius, a natureza intrínseca do homem foi corrompida pelo pecado e faz-se necessário que este melhore e dê ouvido aos ensinamentos, para que consiga se reaproximar de Deus. Este autor acredita que o homem não recebe nada do exterior e só precisa expandir e desenvolver as coisas que já traz implícitas em si, mostrando a natureza de cada uma delas. Salienta que a luz da razão é forma e norma suficiente de todas as coisas; porém, depois do pecado, ficou obscurecida e involuída, não sendo capaz de expandir-se livremente.

Comenius propõe uma escola diferente que aproxime o homem de Cristo, libertando-o de todo o mal e de todo o pecado. Sendo assim, transcrevo um trecho bastante extenso da Didática Magna, que, ao meu ver, é ilustrativo da importância que Comenius atribui à educação e à ação do professor no processo de “adestramento” e de formação dos homens. Ele faz uma analogia muito interessante entre o trabalho docente e o ofício de adestramento de animais:

Mas (replica outro) nossas forças internas foram enfraquecidas pelo pecado original. Respondo: mas não foram extintas. De resto, sempre que as forças do corpo se debilitam sabemos como devolver-lhes o antigo vigor com passeios, corridas, exercícios apropriados. Ainda que Adão e Eva, tão logo criados, já fossem capazes de andar, falar e raciocinar, enquanto nós só temos condições de andar, falar e raciocinar se aprendemos pela prática, nem por isso se segue que tudo deva ser necessariamente aprendido de modo obscuro, cansativo e duvidoso. Se aprendemos com tanta facilidade o que é próprio do corpo, como comer, beber, andar, pular, fazer trabalhos manuais, porque então não deve ocorrer o mesmo com as coisas que são próprias da mente? *A menos que falte a instrução adequada.* E digo

mais. Em poucos meses, um cavaliço ensina um cavalo a trotar, saltar, voltar, regular os movimentos ao comando do chicote. Um saltimbanco muito hábil é capaz de ensinar um urso a dançar, uma lebre a tocar tímpanos, um cão a usar o arado, a duelar, a prefetizar etc. Uma tola feiticeira ensina um papagaio, um corvo ou uma pega a imitar vozes humanas, melodias etc.: tudo isso, que de muito supera a natureza dos animais, acontece em pouco tempo. E o homem não poderá ser educado sem dificuldades nas coisas para as quais a natureza não apenas o impele e conduz, mas o arrasta e atrai? Deveríamos ter vergonha de dizer coisa semelhante, pois podemos ser motivo de chacota para todos aqueles domadores de animais. (Comenius, 1997, p.113-114, grifo meu)

Eis a importância atribuída à educação escolarizada e aos profissionais da educação. Além da educação para todas as pessoas, é preciso que na escola tudo seja rigidamente organizado e estruturado de forma que se termine com a “desordem educacional” vivenciada durante o século XVI, quando não existiam escolas para todos, nem escolas em todos os lugares que pudessem abrigar diferentes tipos de população, além do ensino, segundo Comenius, ser muito precário. Ele defendia a universalização do acesso, como ressalta Narodowski (2001, p.32): “[...] em Comenius urge a necessidade de situar o homem dentro de determinada instituição, a escola, que será regida por uma ordem sem a qual os homens não seriam formados como homens”.

A educação escolarizada, assim delineada, exigia procedimentos como o enquadramento, a seqüenciação, a ordenação dos tempos e espaços, livros textos<sup>33</sup> adequados, dentre outros elementos. Para Comenius, a tarefa do professor era a de ensinar tudo a todos, pois tudo que existe no mundo pode ser objeto da investigação humana, ou seja, tudo é passível de estudo e de conhecimento do homem. Comenius propõe uma organização escolar que tenha uma seqüência temporal –segundo as idades e etapas educativas –, de forma que as tarefas sejam distribuídas no decorrer

---

<sup>33</sup> Santomé (1998) diz que o aparecimento de livros-texto foi simultâneo à difusão dos catecismos, pois as Igrejas católicas e protestantes, especialmente a partir do século XVI, promoviam a educação como instrumento para a evangelização e cristianização, editando com esta finalidade catecismo e cartilhas. Desta forma, enquanto divulgavam a doutrina cristã ensinavam a ler, o que possibilitaria a leitura da Bíblia de maneira autônoma.

do ano, dos meses, dos dias (rotinas). Ele organiza um grande esquema metodológico de forma que tudo seja ordenado, inclusive os saberes que devem chegar a todos simultaneamente.

É interessante vermos as contribuições de Comenius para com a Pedagogia e a Escola modernas. A escola tem um papel fundamental no governo da humanidade e para tal a infância deve ser capturada e ordenada. No entanto, é importante ressaltar que Comenius não concebia a infância tal como a concebemos a partir do século XIX. Para Comenius, a infância<sup>34</sup> era um estágio incompleto ou inacabado da humanidade e o ponto de partida para a educação – uma infância não pedagogizada –, o que pode ser percebido em algumas passagens da *Didática Magna*. Para Comenius, a infância era um estágio no qual o ser humano ainda não foi corrompido e, portanto, pode ser moldado conforme a vontade divina: “As Santas Escrituras nos ensinam primordialmente que não há caminho mais eficaz para corrigir a corrupção humana que a correta educação da juventude [...]” (Comenius, 1997, p.27). Diz ainda que:

[...] as crianças, que ainda não estão corrompidas pelos pecados e pela incredulidade, são proclamadas herdeiras diretas do Reino de Deus: desde que saibam conservar a graça divina que receberam e continuar puras entre os pecados do mundo. Ensinar isso às crianças, ainda não corrompidas pelos maus hábitos, é mais fácil que aos outros. (ibidem, p.28-29)

Comenius diz que Cristo ordena que os adultos se transformem para que se tornem semelhantes às crianças. As crianças, por sua vez, são associadas a um estado de simplicidade, mansidão, humildade, castidade, obediência, etc. As crianças podem ser moldadas porque ainda não foram corrompidas pelo pecado. Eis a importância da infância, pois: “[...] nada é mais difícil que reeducar um homem que

---

<sup>34</sup> É importante ressaltar que todos estes enunciados que nos remetem a uma visão essencializada da infância pertencem aos textos sagrados do cristianismo. Comenius, como pastor protestante anabatista, tinha seu discurso controlado por regras estritas, isto é, precisava partir desta visão essencializada de infância e de natureza humana, precisava estar dentro da ordem do discurso de seu tempo.

recebeu educação ruim: depois que a árvore cresceu, seja ela alta ou baixa, com os ramos esticados ou curvos, uma vez adulta assim permanece e não se deixa modificar [...]” (Comenius, 1997, p.29). Ou seja, Comenius, como um homem de seu tempo, acreditava que as crianças traziam uma natureza divina e pura que as aproximava de Deus, cuja incompletude deveria ser cuidada de modo a continuar no caminho da perfeição. Para tanto, era preciso discipliná-la, colocá-la no bom caminho, ensiná-la sobre as ditas verdades do mundo. Eis aí o papel de uma educação com uma estrutura fixa e que prima pela simultaneidade dos tempos, das idades, dos espaços.

Como já propunha Comenius, basta a regulamentação da disposição dos espaços/tempos escolar e do funcionamento do que existe na escola (móveis, salas, programas, conhecimentos, pessoas...) para o ensino e a aprendizagem de todas as coisas (ideal pansófico).

Portanto, a arte de ensinar não exige mais que uma disposição tecnicamente bem feita do tempo, das coisas e do método. Se formos capazes de estabelecê-la com precisão, ensinar tudo a todos os jovens que vão à escola, sejam quantos forem, não será mais difícil que imprimir mil páginas por dia com bela escrita em caracteres tipográficos, transportar casas, torres e qualquer peso com a máquina de Arquimedes, ou navegar sobre o oceano e ir para o Novo Mundo. E tudo ocorrerá de modo tão fácil quanto o funcionamento de um relógio perfeitamente equilibrado pelos pesos. Tudo será tranqüilo e agradável, assim como tranqüilo e agradável é ver tal autômato, e será também tão seguro quanto um desses instrumentos criados pela arte. (Comenius, 1997, p.127)

Desta forma, para que seja levada a cabo a universalização do acesso, Comenius propõe a simultaneidade sistêmica (organização dos estabelecimentos escolares) e a aliança família/escola, o que abordarei no próximo capítulo.

É importante ressaltar que os ensinamentos de Comenius marcam os discursos pedagógicos posteriores, bem como a construção de uma infância pedagogizada, o que se deu posteriormente, no século XIX. Comenius representa o início da



Pedagogia, e como “fundador da Didática Moderna” é um dos mais notáveis sistematizadores da episteme da ordem e da representação.



## A PRODUTIVA ALIANÇA FAMÍLIA/ESCOLA

*Todo homem nasceu com capacidade de adquirir a ciência das coisas, antes de mais nada porque é imagem de Deus. De fato, a imagem, se acurada, representa necessariamente as feições do arquétipo, ou não seria imagem [...] Se fossem concedidos ao homem mil anos, durante os quais, adquirindo sempre novos conhecimentos, ele passasse de um conhecimento a outro, ainda assim teria novos objetos para conhecer, tal é a inexaurível capacidade da mente humana, que no conhecimento é como um abismo. Nosso pequeno corpo é circunscrito por limites muito exíguos: a voz pouco alcança, a visão só circunscribe a altura do céu, mas à mente não se pode impor limite algum, nem no céu nem além do céu; ela ascende além dos céus dos céus assim como desce ao abismo dos abismos, e mesmo que esses espaços fossem mil vezes mais vastos, ela seria capaz de penetrá-los com incrível velocidade. E queremos negar que tudo lhe seja acessível? Queremos negar que ela seja capaz de tudo conter? (Comenius, 1997, p.58-59)*

Início este capítulo citando longamente Comenius, em que ele fala sobre a admirável capacidade da mente humana, que tudo pode conhecer. Ele ressalta a magnitude, racionalidade e perfeição do homem (imagem de Deus) que nasceu com a capacidade de adquirir a Ciência das coisas. Segundo este autor, o homem pode adquirir a perfeição, saindo de sua suposta selvageria, a partir do momento em que for educado (educabilidade humana). E é justamente este o ideal de Comenius, que quer que se ensine tudo a todos. Mas como este ideal pode ser levado adiante?

No capítulo anterior, discuti brevemente a família e a escola modernas como dois lugares diferenciados –que foram fabricados e legitimados na sociedade– ambos envolvidos no processo de governo dos indivíduos e da população. Parto, agora, para a discussão da fabricação da aliança família/escola. Valho-me do pensamento de Comenius, mais propriamente do seu primeiro tratado sistemático de pedagogia e didática –Didática Magna– que é uma referência importante para o meu trabalho, uma vez que Comenius é tido como o fundador da Didática Moderna. Desta forma, abordo (brevemente) algumas das condições de possibilidade do surgimento/fabricação da aliança família/escola, procurando entender algumas das

relações que foram se construindo a partir deste binômio na educação escolarizada moderna.

É importante salientar que Comenius foi talvez o pedagogo mais significativo do século XVII. A sua defesa do ensino para todos e dos processos intuitivos de aprendizagem parece ter sido escrita em nossos dias de modo que, ainda hoje, “regressar a Comenius é progredir” (Comenius, 1997, capa). Neste capítulo, faço uso de muitas citações longas e diretas da *Didática Magna*. Resolvi utilizar estes longos fragmentos de forma a poder compartilhar com o leitor (e dar visibilidade para) a riqueza do pensamento comeniano.

De que forma a aliança entre a família e a escola veio se constituindo e se legitimando? O que pressupõe essa aliança?

Em Ferreira (1999, p.98), aliança significa: “Ato ou efeito de aliar(-se)”; “Ajuste, acordo, pacto”; “União por casamento. Anel simbólico de noivado ou casamento. Cada um dos pactos que, segundo as Escrituras, Deus fez com os homens”; “Relação estabelecida entre indivíduos ou grupos sociais (famílias, parentelas, grupos de descendência ou outros) através de casamentos ordenados [...]”.

Esta idéia de pacto, união, acordo, relação entre indivíduos sociais, remete-me à idéia da aliança família/escola enquanto um dispositivo<sup>35</sup> da pedagogia moderna. Mas, de que forma se produzem e se articulam os discursos sobre família e escola?

---

<sup>35</sup> Foucault (2002c), através deste termo procura demarcar, em primeiro lugar, que o dito e o não dito (instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos...) são elementos do dispositivo e o dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. Em segundo lugar, que entre esses elementos existe uma espécie de jogo, ou seja, modificações de funções, mudanças de posições, que podem ser muito diferentes. Em terceiro lugar, que o dispositivo é um tipo de formação, que em um determinado momento histórico, teve como principal função responder a uma urgência. O dispositivo está composto por linhas de diferentes naturezas e essas linhas não abrangem sistemas homogêneos, mas seguem diferentes direções, formam processos sempre em desequilíbrio, de forma que essas linhas tanto se aproximam uma das outras como se afastam uma das outras (Deleuze, 1990). “Desemaranhar as linhas de um dispositivo é em cada caso levantar um mapa, cartografar, reconhecer terras desconhecidas [...]”. (Deleuze, 1990, p.155). Fiz estes breves comentários com o intuito de situar o leitor sobre o que estou entendendo por dispositivo. Porém, minha intenção não é a de aprofundar tal termo, nem a de demarcar suas linhas de visibilidade, de enunciação, linhas de força, linhas de subjetivação, linhas de ruptura, de fissura, de fratura. Para uma discussão sobre isso, sugiro ver Deleuze (1990).

Por que a família tem que chegar na escola? Na escola moderna? O que pressupõe a aliança entre a família e a escola?

Passo a perguntar-me sobre a aliança família/escola, procurando perceber de que forma esta foi sendo narrada, fabricada, produzida. Da mesma forma, aponto já no título de minha Dissertação para a questão da produtividade desta aliança: “*A família na escola: uma aliança produtiva*”.

Comenius, para alcançar o ideal de ensinar tudo a todos – todas as idades, os dois gêneros –, desenvolve o dispositivo da aliança e da simultaneidade sistêmica (nos tempos, conteúdo e método). A aliança família/escola funciona no sentido de que é preciso que todas as famílias entreguem seus filhos para a escola que terá a tarefa de educar a juventude e as crianças no conhecimento de todas as coisas. É importante ressaltar que a infância para Comenius, como já comentei no capítulo anterior, não era uma infância pedagogizada, uma etapa precisa, com características próprias. Portanto, Comenius apenas esboça o dispositivo da aliança. Para este autor, a simultaneidade, a gradualidade e a universalidade são os pilares sobre os quais é possível colocar em prática o ideal pansófico.

Não existe portanto a possibilidade de universalização do acesso à educação escolarizada sem o dispositivo de aliança entre professores/pais e família/escola, de forma que não parece arriscado afirmar que para a existência de um programa de universalização é inteiramente necessário um acordo mais ou menos tácito entre os que estão “naturalmente” encarregados da criança e os que estarão efetivamente encarregados do aluno (Narodowski, 1994).

Assim sendo, a aliança família/escola é um dos dispositivos através dos quais a universalidade do ensino deve ser alcançada. Mas, como Comenius define o papel da família e da escola na educação das crianças e da juventude? Ele responsabiliza os pais pela educação dos filhos, como pode ser percebido num dos trechos da Didática Magna:

Demonstrado que a pequena planta do Paraíso, a juventude cristã, não pode crescer desregradadamente, mas precisa de muitos cuidados, resta ver quem deve assumir essa responsabilidade. Ela cabe, naturalmente, aos pais, que, tendo sido autores da vida, devem ser autores também da vida intelectual, moral e religiosa [...]. (Comenius, 1997, p.83)

Os pais devem, portanto, responsabilizar-se pela educação dos seus filhos, uma vez que são responsáveis também pela vida destes.

Porém, em outras passagens, Comenius introduz a idéia de que a educação deverá ser responsabilidade dos especialistas e apresenta algumas justificativas para esta atribuição, dentre elas a de que muitos pais não dispõem de tempo e não estão preparados para educar seus filhos:

No entanto, como tanto os homens quanto as questões humanas se multiplicaram, raros são os pais que sabem ou podem educar os filhos e que têm tempo suficiente para isso: felizmente, já há tempos firmou-se o hábito de confiar muitos filhos em conjunto a pessoas escolhidas para instruí-los, pessoas eminentes pela cultura e pela austeridade dos costumes. Esses educadores são chamados preceptores, pedagogos, mestres e professores: os locais destinados a esse ensino comum são chamados escolas, institutos, auditórios, colégios, ginásios, academias etc. (Comenius, 1997, p.83-84)

Ainda dentre as justificativas, Comenius argumenta que: os especialistas estão mais preparados para educar os jovens e crianças no conhecimento de todas as coisas; esse acordo e essa divisão de tarefas na educação das crianças e da juventude é importante para que se alcance a universalização e a ordem em tudo; a educação em grupo é mais produtiva, portanto, é preciso que se eduque a juventude reunida. Ele salienta que mesmo que não faltassem pais inteiramente dedicados à educação dos filhos, ainda assim seria mais útil instruir a juventude em grupos porque com exemplo e estímulo uns dos outros maior seria a alegria e o fruto do trabalho.

A este respeito Narodowski (2001, p.52) diz que:

[...] Se dentro da racionalidade do pedagogo morávio [Comenius] a educação é uma questão racional do método e de buscar a ordem em tudo, quem melhor educará a Humanidade a não ser os professores, justamente especializados em conhecer e aplicar os métodos que colocarão em funcionamento, ordenada e eficazmente, sobre a infância?

Comenius justifica a existência de escolas nas quais os pais devem levar e confiar seus filhos para que estes sejam educados partindo do pressuposto de que:

[...] Se um pai de família não cuida ele mesmo de tudo o que é necessário à administração doméstica, mas confia em vários colaboradores, porque não deve fazer o mesmo também neste caso? Quando precisa de farinha, vai ao moleiro; de carne, ao magarefe; de bebidas, ao taberneiro; de roupas, ao alfaiate; de sapatos, ao sapateiro; quando precisa de uma construção, de uma charrua, de um prego, vai ao carpinteiro, ao construtor, ao ferreiro, e assim por diante. E ainda, para educar os adultos na religião existem os templos; para discutir as causas entre contendores e para convocar e informar o povo das coisas necessárias, existem os pretórios e as cúrias; por que então não deve haver escolas para a juventude? Nem mesmo os camponeses pastoreiam eles mesmos porcos e vacas, mas mantêm pastores remunerados, que servem com igual zelo, enquanto eles, livres, dedicam-se aos outros afazeres. Está claro que é bem menor o cansaço quando alguém faz uma coisa só e não é distraído por outras: desse modo, uma pessoa pode servir utilmente a muitas, e muitas a uma. (Comenius, 1997, p.85)

Uma vez que para a administração doméstica o pai de família confia em vários colaboradores, a escola seria uma importante colaboradora na educação da juventude, assumindo como tarefas a multiplicação e a distribuição do saber. Os pais, portanto, devem entregar seus filhos para os professores pois estes, enquanto especialistas em educação, podem educar as crianças e a juventude da melhor forma possível. Sobre o papel da escola, Comenius (1997, p.86) diz ainda que:

[...] Por que, então, do mesmo modo que as oficinas preparam e distribuem os produtos fabricados, os templos a religião, os tribunais a justiça, também as escolas não devem preparar, purificar, multiplicar a luz do saber e distribuí-la por todo o corpo da comunidade humana?

Como a educação passa a ser um assunto de especialistas, a criança deve emigrar da família para a escola, a partir de um acordo entre estas duas instituições.

A partir da modernidade pedagógica, a decisão sobre a educação não é especificamente uma questão familiar; ao contrário, para ser efetivada, a educação requer o entendimento, pelo menos tácito, de que esse é um assunto para professores. A educação, portanto, a partir do pensamento comeniano, implica uma articulação entre a educação familiar e a educação escolar, e entre as duas instituições se dá uma aliança que as une e as envolve, com atribuições diferenciadas, no que concerne à entrega do corpo infantil e ao tratamento que será dispensado a ele (Narodowski, 2001).

Para Comenius, essa emigração das crianças da família para a escola não pressupõe um deslocamento do privado para o público, uma vez que a escola maternal se dá na própria casa da criança. Pressupõe, sim, a desprivatização das atribuições da educação que, a partir de então, estará na mão de professores profissionais (Narodowski, 2001).

Esta entrega/transferência do corpo *da* criança da família *para a* escola faz com que eu reflita sobre o preparo ou, melhor dizendo, o ritual que ocorre na maior parte das escolas de Educação Infantil e, raras vezes, na primeira série do Ensino Fundamental, que é denominado como processo de adaptação da criança. Ou seja, a criança emigra da família para a escola e, portanto, é preciso prepará-la e acostamá-la neste novo lugar que é a escola. Quem dita as regras, na maior parte das vezes, é a escola, e a criança e sua família passam por um processo de adaptação, de acostumar-se com a escola, com suas regras e com sua forma de funcionamento. Não estou aqui criticando o processo de adaptação, mas, sim, exemplificando uma das formas através das quais se dá esta entrega do corpo da criança da família para a escola. Cada escola procede de uma forma, no que diz respeito à adaptação das crianças, porém, geralmente, este processo ocorre na Educação Infantil. Muitas crianças do Ensino Fundamental freqüentam a escola pela primeira vez sem os pais terem conversado com elas sobre o ambiente escolar (vivenciei muito esta situação na escola de periferia). Outras crianças, por sua vez, possuem algumas noções (às vezes



“positivas” e outras vezes “negativas”) do que pressupõe freqüentar a escola. Ouvi, inúmeras vezes, algumas mães dizendo que a escola é a segunda casa dos alunos e, a professora, a segunda mãe destes (faço uma breve discussão sobre esta questão no próximo capítulo). Trouxe brevemente este exemplo da adaptação para pensar um pouco neste processo de emigração de um lugar para outro e o que isto pressupõe. Narodowski (2001, p.52-53) diz que:

Conseqüentemente, a educação escolar só pode se desenvolver, de modo harmonioso, sob o acordo tácito entre pais e professores acerca das responsabilidades que correspondem a cada um, dentro dessa divisão de funções. É preciso que os pais cedam – a partir de um contrato implícito que aceita a legitimidade do saber dos professores – seus direitos sobre o corpo de seus filhos. Para Comenius, é fundamental a transferência do corpo infantil, da esfera da família para a esfera do educador, na escola, se é que “todos têm de saber tudo”; de outra maneira, não poderia ser levada a cabo a generalização do ensino dentro do macroprojeto escolar. A aliança escola-família entra no discurso comeniano garantindo o cumprimento do ideal pansófico em todas as suas possibilidades. Uma aliança entre a escola e a família fica delimitada por esse esquema de pensamento, sem o qual a escolaridade das crianças não seria possível.

Comenius ressalta a importância da aliança família/escola que deve se dar através de um acordo entre pais e professores, sendo que cada um deles tem um papel a desempenhar na educação das crianças e da juventude. Os pais devem entregar o corpo da criança para a escola (este outro lugar). Para que tudo funcione da melhor forma possível, Comenius prescreve também algumas formas através das quais as crianças podem ser estimuladas pelos pais e mestres a freqüentarem a escola e a valorizarem o saber escolar. Tais prescrições fazem parte de um (infundável) processo de legitimação e naturalização da escola que deve ser freqüentada por todos – universalização do acesso.

Sobre os pais, Comenius (1997, p.169) diz que:

Os pais conseguirão levar os filhos a aceitar com amor o ensino e o mestre se diante deles louvarem freqüentemente a cultura e as pessoas cultas; se, exortando-os a ser diligentes, prometerem livros gratiosos, roupas ou alguma outra coisa agradável; se elogiarem o mestre (sobretudo aqueles aos quais confiaram a educação dos filhos), seja pela excelente cultura, seja pela atitude amável em relação aos alunos (porque o amor e a admiração são sentimentos bastante fortes para estimular a emulação); se, enfim, os enviarem ao mestre com algum recado ou algum presentinho.

E, sobre os mestres, por sua vez:

Os mestres conquistarão com tanta facilidade o coração das crianças que elas terão mais vontade de passar o tempo na escola do que em casa, se forem afáveis e doces, se não as assustarem de modo algum com a austeridade, mas, ao contrário, as atraírem com afeto, gestos e palavras paternais; se exaltarem os estudos que estejam fazendo, por sua importância, por sua facilidade e pelo prazer que proporcionam; se, portanto, elogiarem os mais diligentes (premiando as crianças até com maçãs, nozes e docinhos); se aproximando-se delas, mesmo em público, lhes mostrarem coisas que deverão aprender no futuro, como pinturas, instrumentos ópticos, geométricos, globos celestes e semelhantes, que despertam a sua admiração; se, ademais, mandarem através delas alguns recados aos pais, numa palavra, se os tratarem com amabilidade. (Comenius, 1997, p.169)

E, para os mestres, ele diz:

Vós também, educadores dos jovens, cuja tarefa é semear e irrigar fielmente as plantinhas do paraíso, fazei votos de que elas, consolo de vossas fadigas, possam transformar-se o mais breve possível em adornos floridos e em pessoas úteis aos outros. E uma vez que sois chamados a cumprir essa tarefa, de *plantar os céus e edificar a terra* (Is LI, 16), o que vos poderá acontecer de mais grato senão colher o fruto mais abundante possível do vosso trabalho? Essa é vossa celeste vocação: que a confiança dos pais que vos confiam o que têm de mais importante seja fogo em vossos membros, que não vos deixe em paz, nem dê paz, por vosso intermédio, aos outros, enquanto a pátria de todos não se inflamar com o fogo dessa luz e refulgir alegremente. (Comenius, 1997, p.374)

Citei longamente Comenius justamente para demonstrar como este prescreve tarefas para os pais e para os mestres. Segundo este autor, é importante que o amor pelo estudo seja suscitado e avivado nas crianças pelos pais, pelos professores, pela escola, pelas próprias coisas, pelo método, pelas autoridades.

Ele ressalta que a própria escola deve ser um lugar agradável, que estimule as crianças. Esta discussão é feita recorrentemente na educação. Ao observar, por exemplo, algumas salas de Educação Infantil, é possível perceber uma preocupação com a organização do ambiente e dos diferentes lugares deste. Cito aqui a Educação Infantil cujo espaço tem sido cada vez mais discutido e regulamentado (prescrições sobre como deve ser uma escola de Educação Infantil). Porém, esta preocupação com o espaço organizado, limpo, ordenado, com plantas, enfeites, pode ser observada na maior parte das escolas. Comenius (1997, p.87) diz que: “[...] E assim como se devem preparar os pesqueiros para os peixes e os pomares para as plantas, também se devem preparar as escolas para os jovens”. Ele prescreve como a escola deve ser organizada (dentro e fora) de forma que se torne um lugar agradável. Salieta que se a escola for bem iluminada, limpa, ornada por pinturas e se nas imediações da escola houver um espaço para brincar e andar e um jardim para que as crianças recreiem os olhos vendo árvores, flores, relva “[...] pode-se supor que para lá as crianças não irão com menos alegria do que sentem quando vão ao mercado, onde sempre esperam ver ou ouvir algo de novo” (Comenius, 1997, p.170).

Desta forma, percebe-se que a escola deve ser um lugar prazeroso, significativo e que o conhecimento deve ter relação com o cotidiano, ou seja, é preciso que se ensine tudo a partir das causas. Comenius salienta que o estudo deve ser divertido, de forma que se desperte o interesse do aluno através de competições e de brincadeiras que encaminhem para as coisas sérias de modo que as escolas sejam um prelúdio para a vida.

Para este autor, é preciso que se prime pela ordem em todas as coisas. Ele divide o período de crescimento em quatro momentos: infância<sup>36</sup>, meninice, adolescência e juventude. Cada um destes períodos dura seis anos e tem sua escola. Segundo Comenius (1997, p.320): “A escola materna deve estar em todas as casas; a vernácula, em todas as comunidades, burgos ou aldeias; o ginásio, em todas as cidades; a Academia, em todos os reinos e nas províncias maiores”. E, para garantir a ordem em tudo, é preciso um método que esquematize/ordene todas as ações educativas (tempo, espaço, gradualidade, universalidade) garantindo, assim, que todos aprendam tudo ao mesmo tempo.

Dado que para Comenius o professor é um elemento neutro da Pedagogia e a infância é um estágio de imperfeição da humanidade e o ponto de partida para a educação, para que o ideal pansófico seja atingido, basta que o professor aplique o método com precisão. O sucesso da educação depende, portanto, de um método claro e da ordem em todas as coisas.

É importante ressaltar que Comenius faz uma série de críticas à Pedagogia anterior e é partindo destas críticas que procura lançar suas idéias para que se atinja a universalidade na educação (que todos freqüentem a escola e aprendam todas as coisas). A este respeito, Narodowski (1994<sup>37</sup>, p.83) diz que:

---

<sup>36</sup> Conforme salientei em outros momentos da Dissertação, para Comenius a infância era um ponto de partida, ou seja, a infância era uma questão de gradação não especificamente humana, mas que resulta da seqüenciação da ordem racional do Universo. Portanto, educar o homem significava passar do simples ao complexo, sendo que a fase da vida onde se concentrava a simplicidade eram os primeiros anos do homem (Narodowski, 2001). Segundo Kohan (2003, p.64) “(...) em um longo período que vai até um momento difuso entre os séculos XVII e XVIII, aqueles a quem hoje chamamos de crianças eram adultos menores ou em menor escala de tamanho (...)”. Nessa época os pequenos passavam diretamente de bebês a homens (ou mulheres) jovens, ou seja, não havia nem uma idéia específica da infância diferente da adultez. Segundo Kohan (2003) no francês da época existiam três palavras para referir-se às idades: *enfance*, *jeunesse* e *vieillesse* (infância, juventude e velhice). Ou seja, não havia lugar para a adolescência. A infância, por sua vez, deixava indeterminada a idade da pessoa aludida. Pode-se dizer, portanto, que os períodos da infância, da meninice, da adolescência e da juventude aos quais Comenius faz referência não eram significados da mesma forma como o são a partir da Modernidade (invenção da infância e da adolescência como sendo períodos de vida criados a partir de saberes específicos que nos mostram não só um sujeito biologicamente diferente nesses períodos, como também sujeitos psicologicamente distintos). Pode-se dizer que a diferença entre eles era basicamente uma diferença de grau.

<sup>37</sup> Tradução minha.

[...] Em todas essas críticas se vislumbra a posição contrária: o método didático é ordenável; portanto, uma ordenada e racional esquematização das ações educativas pode melhorar a atividade escolar. Pretensão totalizadora da pedagogia moderna; onipotência da razão, somente se necessita dispor as coisas de um modo racional para que os resultados sejam benéficos.

É preciso uma organização da escola e destas entre si, de forma que todos aprendam tudo ao mesmo tempo, ou seja, um ensino homogeneizante.

Na sua Didática Magna, Comenius explica através de um esquema minucioso o que deve ser desenvolvido em cada ano, mês e dia, em cada uma das escolas. O mesmo não ocorre com a escola materna por basicamente dois motivos: em casa os pais não têm como seguir uma ordem tão precisa; cada criança se desenvolve de uma forma. Portanto, Comenius (1997, p.331-332) sugere duas coisas para a Escola Materna, que será na própria casa da criança, com os pais inteiramente responsáveis pela sua educação.

[...] Em primeiro lugar, escrever um pequeno livro de conselhos para os pais e as amas, a fim de torná-los conscientes de suas tarefas. Nesse livro deverão ser descritas, uma a uma, todas as coisas necessárias à formação das crianças, quais as ocasiões que devem ser aproveitadas e quais as palavras e os gestos que devem ser usados para incutir essas coisas nas crianças. Preparo-me para escrever um pequeno manual desse tipo, com o título de *Guia para o ensino na escola materna*.

Em segundo lugar, um livro ilustrado com figuras, que seria entregue às crianças, uma vez que nessa idade é necessário exercitar os sentidos com as impressões recebidas dos objetos externos, e, entre esses sentidos, acima de tudo o da visão [...] (Comenius, 1997).

Desta forma, o que Comenius faz é prescrever um manual para os pais que ele chama de *Guia para o ensino na escola materna*, bem como um livro com figuras que seria destinado às crianças. É interessante observar que no século XVII, Comenius já propunha um tratado prático de educação (Guia). Tais tratados se distanciam dos

manuais de civilidade tradicionais, pois não se trata mais do registro dos hábitos dos adultos para as crianças, mas da instrução da própria família sobre suas responsabilidades e deveres e do aconselhamento de sua conduta com relação às crianças (Áries, 1981).

E é isso que Comenius faz, uma vez que na escola materna não é possível descrever tudo de forma minuciosa, como já comentei anteriormente.

Penso que estes tratados práticos de educação estão, de certa forma, presentes no nosso cotidiano. Revistas, jornais, programas de televisão, propagandas, livros de auto-ajuda nos ensinam diariamente como devemos agir, ser, pensar. No que diz respeito à educação das crianças, existem inúmeras dicas de especialistas que prescrevem formas de ser pai, mãe, professor, etc. Cada um desses especialistas fala especificamente de sua área de atuação (compartimentalização dos saberes) para que alcancemos um “todo coerente”.

No próximo capítulo, na segunda seção, discuto como se dá a pedagogização da família que deve adquirir uma determinada *expertise* sobre o desenvolvimento das crianças.

É interessante observar que Comenius, em sua *Didática Magna*, propõe um *Guia para o ensino na escola materna*. E o Ministério da Educação, por sua vez, distribuiu o *Guia Educar é uma tarefa de todos nós* (Brasil, 2002a), da Assessoria Nacional do Programa Parâmetros em Ação (Secretaria de Educação Fundamental). Este Guia foi distribuído pelo MEC para vinte milhões de famílias brasileiras, na terceira edição da Campanha do *Dia Nacional da Família na Escola*, realizada no dia quatro de junho, do ano de 2002. Segundo o Ministério:

Um guia para a família participar, no dia-a-dia, da educação de nossas crianças. (Brasil, 2002a, capa)
--

O Guia contém uma série de discursos sobre família, escola, educação, aprendizagem, sucesso escolar, entre outros. Conforme salientei no primeiro

capítulo, nesta Dissertação não tenho como intenção discutir o Guia *Educar é uma tarefa de todos nós* (apenas utilizo alguns fragmentos do Guia que vão ao encontro do que analiso no próximo capítulo). Porém, penso ser interessante registrar, neste espaço, que tanto Comenius quanto o Ministério da Educação propuseram Guias para instruir as famílias sobre a educação das crianças. Certamente, num outro momento, poderia estar fazendo uma homologia entre estes dois Guias, o que nesta Dissertação optei por não fazer dada a riqueza dos demais materiais.

Ainda sobre a idéia da aliança, é interessante observar que:

[...] Para Comenius, não existe conflito a respeito das possibilidades efetivas de que os pais cedam seus direitos aos educadores. Isso se pode notar pelo fato de que não existem mecanismos de coação dentro do que a escola estabelece para garantir a permanência das crianças nas escolas [...]. (Narodowski, 2001, p.53)

Este autor diz ainda que se pode considerar dois argumentos a respeito da ausência de mecanismos de coação com os quais seria possível garantir a permanência da aliança. O primeiro é que o discurso comeniano apresentaria a família e a escola como dois sujeitos iguais em condições equivalentes que estabelecem a aliança com um fim determinado. O segundo motivo diz respeito à concepção que Comenius tem sobre a infância (concepção não pedagogizada).

Desta forma, em Comenius, a Pedagogia apresenta a família e a escola em condições equivalentes para estreitar laços, porém, algumas quantas décadas mais tarde ela apelará ao Estado como árbitro da aliança no caso em que uma instituição ou outra não cumpram com o pactuado (Narodowski, 1994).

E, nos tempos atuais, como a aliança tem sido narrada e fabricada? Como o Ministério da Educação narra a família, a escola e a aliança família/escola em sua Campanha *Dia Nacional da Família na Escola*? Como a aliança tem sido (re)inventada na contemporaneidade? Que novas racionalidades e técnicas de governamentalidade emergem na contemporaneidade? Como a família, a escola e a aliança família/escola são enredadas em (e enredam) estratégias de governo?





## A TRAMA

*O interessante não é ver que projeto está na base de tudo isto, mas em termos de estratégia, como as peças foram dispostas. (Foucault, 2002f, p.152)*

*[...] A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder [...]. (Foucault, 2002e, p.12)*

Tendo em mãos estudos genealógicos situados e datados em determinados tempos e espaços –o que possibilitou o entendimento da família e da escola modernas, bem como a aliança que se estabelece entre ambas, enquanto fabricações/invenções– pretendo discorrer um pouco sobre alguns dos elementos que acredito serem importantes para pensar a família, a escola e a aliança família/escola num tempo presente.

Para Martins (2002, p.93) “Nosso presente seria aquele onde o mundo se experimenta, menos como uma grande vida que se desenvolveria através dos tempos que como uma rede que liga pontos e que entrecruza seu emaranhado [...]”.

Essa idéia do mundo que se experimenta como uma rede, uma trama, o que pressupõe um emaranhado de discursos/práticas, pode ser percebida ao longo desta Dissertação. Penso já ter tramado alguns fios nos três primeiros capítulos. Neste capítulo, pretendo entrelaçar outros fios, outras histórias que apontem para algumas continuidades e descontinuidades. Assim sendo, trago algumas proposições que me permitam pensar numa história do presente, que por mais que não seja explicada por um tempo passado, que estaria dado *a priori*, tem relação com muitos desses fatos uma vez que, como diz Veyne (1998), é preciso partir do ponto de vista global, ou seja, das práticas sucessivas, pois, segundo as épocas, a mesma instituição servirá a funções diferentes e inversamente; além disso, a função existe em virtude de uma prática, e não é a prática que responde ao “desafio” da função.

Desta forma, é preciso levar em consideração que, conforme a questão que levantamos, a mesma situação espaço-temporal pode conter um certo número de

objetos diferentes de estudo, pois o objeto de estudo nunca é a totalidade de todos os fenômenos observáveis, num dado momento ou lugar determinado, mas somente alguns aspectos escolhidos (Veyne, 1998). Ao trazer para a pesquisa alguns fragmentos de histórias, deixo em suspenso inúmeras lacunas, brechas e silêncios. Veyne (1998) diz que existem múltiplas objetivações e práticas heterogêneas e salienta que não existe uma unidade que relaciona as múltiplas práticas entre si, pois só a ilusão de um objeto natural cria a vaga impressão de uma unidade. Para ele, tudo gira em torno desse paradoxo, que é a tese central de Foucault: enganamo-nos quando pensamos que *o fazer*, a prática, se explica a partir do que é feito, pois *o que é feito*, o objeto, se explica pelo que foi *o fazer* em cada momento da história.

Portanto, pensar a família, a escola e as relações que se estabelecem entre ambas, pressupõe, dentre outras questões, discorrer sobre as novas relações espaço-temporais a que estamos submetidos, pois devemos olhar para o que está sendo *o fazer* neste momento da história. Isto implica analisar as mudanças que estamos vivenciando no mundo atual, como diz Veiga-Neto (2000b, p.181):

[...] É essa vontade de saber que pode nos mover no sentido de ir adiante daquilo que já aprendemos com a arqueologia e a genealogia da escola. E esse ir adiante é no sentido de examinarmos as mudanças que *agora* estão ocorrendo, seja *nas* e *com as* práticas escolares, seja nas relações entre a educação escolarizada e essas novas e estranhas configurações que está assumindo o mundo contemporâneo, entendido tudo isso no amplo registro das novas formas que parece estar assumindo a governamentalização nas últimas décadas.

Após ter agrupado e reagrupado inúmeras vezes os materiais que compõem o *corpus* da pesquisa, montei as três seções de análise subseqüentes. Tais seções estão inter-relacionadas e marcam algumas descontinuidades em termos da governamentalidade na contemporaneidade.

Na primeira seção, intitulada “Capilarização do Estado: família parceira dividindo responsabilidades com a escola”, discorro sobre a questão da parceria que se estabelece entre estas duas instituições, de forma que a família é chamada não mais para a limpeza e a manutenção da escola – embora nas transcrições apareçam

alguns poucos relatos com este propósito – mas para gerenciar os recursos desta e construir (reforçar) uma comunidade local. Este movimento ao mesmo tempo que desresponsabiliza o Estado de algumas de suas funções básicas faz parte de um processo maior de reinscrição e reterritorialização deste na contemporaneidade. A ênfase que antes recaía sobre o todo social recai agora numa nova espacialização de governo, “a comunidade” (Rose, 1996). Assim sendo, procuro demonstrar o quanto a família não é mais *o único instrumento privilegiado* no governo da população. Demonstro, também, que a aliança família/escola se coloca a serviço de um processo chamado de “publicização da educação”, isto é, a serviço de uma transferência da execução de atividades do setor público estatal para o setor público não estatal.

Na segunda seção, intitulada “A pedagogização da família: uma forma de governo”, trago inúmeros ditos do Ministério da Educação nos quais aparece a família assumindo determinadas funções no que diz respeito à aprendizagem das crianças. A estas famílias é estendida uma certa *expertise* sobre a educação das crianças: respeito a suas fases de desenvolvimento; importância de auxiliá-las na construção de conhecimentos; dentre outros. Tais famílias são convidadas a ensinarem aquilo que sabem para outras famílias e para os alunos. A valorização dos saberes locais é uma estratégia de governo que permite a inclusão de toda a população (pois todos têm algo para ensinar) e reforça a noção do respeito a tudo aquilo que faz parte do dia-a-dia da comunidade local.

Na terceira e última seção, intitulada “Temos que alcançar o índice de zero por cento de nossas crianças fora da escola: governando a todos”, ressalto que apesar da mutação do social e da ênfase em comunidades autogovernáveis, o “todo” é um argumento político importante. Trago fragmentos que mostram o quanto estas comunidades “livres e autogovernáveis” são reguladas, medidas, comparadas, a partir de alguns dispositivos, como, por exemplo, o SAEB do Governo Federal. As experiências “de sucesso” são exaltadas nas teleconferências e servem como exemplo para outras escolas.

É importante salientar que neste capítulo aponto para *uma das* possibilidades de pensar nas novas configurações que a governamentalidade vem assumindo na

contemporaneidade. A família e a escola – enquanto dois lugares sociais – e a aliança que se estabelece entre ambas são reinscritas nesta nova lógica, ganham novos/velhos<sup>38</sup> contornos, e, neste capítulo, o que faço é justamente apontar para algumas destas mudanças, deixando em aberto – e não teria como ser de outra forma – muitas outras formas de abordar o tema em questão.

Ao longo deste capítulo, procuro demonstrar que as novas táticas e dispositivos de governo compõem a seguinte tríade: a família, a comunidade e a população – o todo social como um argumento político importante. Tal tríade é composta por linhas muito tênues, mas o meu argumento vai no sentido de que a comunidade é uma nova<sup>39</sup> forma de espacialização do governo, questão esta que desenvolverei melhor nas seções que seguem.

## **Capilarização do Estado: família parceira dividindo responsabilidades com a escola**

*[...] com Foucault, aprendi que realidade é aquilo que cada época assim o definiu [...]. (Albuquerque Júnior, 2000, p.121)*

---

<sup>38</sup> Com isto não quero dizer que a escola pública esteja acompanhando as inúmeras mudanças de um mundo globalizado e nem de que deveria fazê-lo. Também não tenho como intenção prescrever como a família e a escola deveriam ser. O que demonstro a partir da análise dos materiais que compõem o *corpus* desta pesquisa é, em parte, como se dá a reinscrição destas instituições nesta nova lógica. Certamente, num outro momento, poderia estar olhando mais enfaticamente para o que se denomina a “crise” destas instituições com seus “velhos” contornos (permanências).

<sup>39</sup> O termo comunidade não é algo novo. Como exemplo da existência da comunidade em outros tempos e espaços, temos a era da construção do Estado e da nação – era do engajamento direto de governantes e governados – que consistiu na substituição de um mosaico de comunidades locais pelo novo e estreitamente integrado sistema do Estado-nação, da “sociedade imaginária” (Bauman, 2003). Rose (1996) diz que a comunidade tem sido destaque há muito tempo no pensamento político, porém torna-se tema de governo quando se torna algo técnico, ou seja, quando é transformada em algo que pode ser calculado através de toda uma variedade de relatos, investigações e pesquisas estatísticas, quando é transformada em premissa e objetivo de uma série de tecnologias governamentais e deve ser influenciada numa multiplicidade de práticas autorizadas e encontros profissionais.

Com o advento da globalização, estamos vivenciando profundas mudanças sociais, culturais, econômicas, políticas que atingem diretamente nossas formas de viver e estar no mundo. Segundo Giddens (2003), a globalização não diz respeito apenas ao que está “lá fora”, mas é também um fenômeno que se dá “aqui dentro”, influenciando aspectos íntimos e pessoais de nossas vidas. Este mesmo autor (2003, p.23) diz que: “[...] Esta é uma revolução verdadeiramente global da vida cotidiana, cujas conseqüências estão sendo sentidas no mundo todo, em esferas que vão do trabalho à política”. A globalização não é um processo singular, mas um conjunto complexo de processos que operam de maneira contraditória e antagônica, ou seja, criam-se outras lógicas, outras formas de operar, novas relações de poder/saber, onde o que está em jogo é a máxima visibilidade e a máxima vigilância (e a máxima produtividade que disto resulta), de forma que nada escape ao controle.

Tal visibilidade e tal vigilância são intensificadas neste novo tempo, ou seja, na passagem da Modernidade para a Pós-Modernidade, da sociedade disciplinar para a sociedade de controle<sup>40</sup>, do imperialismo para o Império<sup>41</sup>. Com isto não quero dizer que existem fronteiras nítidas que separam historicamente tais sociedades, mas que estas lógicas coexistem, se complementam, se articulam, se reinventam.

Desta forma, é importante ressaltar que se a Modernidade é pensada a partir da lógica do quadriculamento do espaço, o que pressupõe o estabelecimento de lugares sociais – lugar da escola, lugar da família, lugar da fábrica, conforme desenvolvi na primeira parte desta Dissertação – com fronteiras bem claras e definidas, na Pós-Modernidade isto se rompe. Hardt (2000) diz que a passagem da sociedade

---

<sup>40</sup> Na sociedade de controle, os mecanismos de comando se tornam cada vez mais “democráticos” e imanentes ao campo social, de forma que tal sociedade pode ser caracterizada por uma intensificação e uma síntese dos aparelhos de normalização e de disciplina; mas em contraste com a disciplina, esse controle se estende para fora dos locais estruturados de instituições sociais mediante redes flexíveis e flutuantes (Hardt e Negri, 2003).

<sup>41</sup> O conceito de Império é formulado por Hardt e Negri no livro de mesmo nome. “[...] O império é a substância política que, de fato, regula essas permutas globais, o poder supremo que governa o mundo” (Hardt e Negri, 2003, p.11). Ou seja, o que chamam Império é aquilo que vemos emergir como nova ordem global nesse momento em que a soberania dos Estados-nação entra em declínio e testemunhamos um processo de globalização das trocas econômicas e culturais. Constitui-se como uma ordem descentralizada e desterritorializada, onde a ausência de fronteiras permite um exercício de poder ilimitado.

disciplinar para a sociedade de controle se caracteriza pelo desmoronamento dos muros que definiam as instituições, havendo cada vez menos distinções entre o dentro e o fora. Segundo este autor, trata-se de um elemento de mudanças na maneira pela qual o poder marca o espaço, nesta passagem da Modernidade à Pós-Modernidade.

Se na Modernidade a ênfase recai sobre um enclausuramento, num confinamento e cerceamento dos corpos em instituições (fábrica, escola, família, prisão...), na Pós-Modernidade talvez possamos falar num processo de desenclausuramento ou de novas formas de enclausuramento<sup>42</sup> mais imperceptíveis, mas não menos produtivas, o que não pressupõe maior “liberdade”, mas um autocontrole e uma individualização exacerbada.

Somos bombardeados todos os dias por uma proliferação discursiva que nos constitui enquanto sujeitos únicos, autênticos, autônomos, livres para escolher, características que se conectam diretamente com a nova economia mundial. Somos clientes/cidadãos. Devemos nos conectar com as novas ordens que movem o mercado mundial: velocidade, flexibilidade, volatilidade. É preciso que estejamos em constante renovação, numa busca permanente por aperfeiçoamento profissional, por prazer, por felicidade, por bens materiais, por um corpo perfeito. Como o próprio termo diz, nesta busca permanente, nada se dá por concluído, ou seja, somos colocados em movimento o tempo todo.

Estamos na era da leveza e da instantaneidade que não foram ainda totalmente atingidas, e o que parece contar vem sendo a capacidade de mudar de lugar no espaço e de criar novos lugares no espaço, de tal forma que a questão não é apenas chegar, mas chegar antes; não é apenas conseguir, mas conseguir antes... (Veiga-Neto, 2002c). Portanto, o que vem contando cada vez mais é a instantaneidade, ou seja, a mobilidade como poder. Assim sendo, estamos assistindo a uma abstração do

---

<sup>42</sup> Dentre estas novas formas de enclausuramento, pode-se citar, por exemplo, a Internet, a televisão (babás eletrônicas), o consumismo desenfreado, os padrões de beleza, a fama, enfim. Poderia citar outros exemplos, mas minha intenção é muito mais a de chamar a atenção para o fato de nossas escolhas (liberdade de escolha) serem reguladas o tempo todo através dos mais variados dispositivos.

tempo e a uma abstração do espaço, de forma que o espaço não impõe mais limites à ação e seus efeitos e conta pouco, ou nem conta, pois “[...] O tempo não é mais o ‘desvio na busca’, e assim não mais confere valor ao espaço. A quase-instantaneidade do tempo do software anuncia a desvalorização do espaço” (Bauman, 2001, p.137).

Segundo Bauman (2003), estamos vivendo em um mundo marcado pelo desengajamento como principal estratégia do poder e pela substituição das normas pelo excesso e pela variedade de opções de forma que “[...] A regra é a alteração diária da regra; a regra é a ausência de história; a regra é o presente em estado permanente [...]” (Fischer, 2000, p.113).

Segundo Rose (1996), no final do século XX emerge uma produção de risco que utiliza tecnologias mercadológicas para acentuar a ansiedade em relação ao futuro, governando as escolhas individuais. “Há obviamente uma indústria do risco, procurando e criando mercados para produtos segundo os interesses do próprio lucro. Mas há sempre uma política do risco, como avisam os políticos [...]” (Rose, 1996, p.342).

Há uma revolução global em curso no modo como pensamos sobre nós mesmos e no modo como formamos laços e ligações com os outros, de forma que conseguimos nos desligar de problemas maiores durante grande parte do tempo, porém não conseguimos escapar das mudanças que atingem diretamente nossa vida emocional. Giddens (2003) cita como exemplo a questão do casamento e diz que há duas ou três gerações atrás, as pessoas, quando se casavam, sabiam o que estavam fazendo, pois o casamento era estabelecido pela tradição e pelo costume (como continua sendo em muitos países). Porém, onde os modos tradicionais de fazer as coisas estão se dissolvendo as pessoas têm de enfrentar futuros pessoais muito mais abertos, pois estão começando do zero, como pioneiros. Ou seja:

[...] Ali onde a tradição declina, e a escolha do estilo de vida prevalece, a individualidade não fica isenta. O senso de identidade tem de ser criado e recriado de forma mais ativa que antes. Isso explica porque terapias e aconselhamentos de todos os tipos se tornaram tão populares nos países ocidentais. Quando iniciou a psicanálise moderna, Freud supunha que estava estabelecendo um

tratamento científico para a neurose. Na verdade, estava construindo um modelo para a renovação do senso de identidade, nos estágios iniciais de uma cultura de tradições em declínio. (Giddens, 2003, p.57)

Portanto, o individualismo moderno é uma faca de dois gumes: ao mesmo tempo em que o indivíduo é “livre para escolher”, “autônomo”, “portador de direitos”, encontra-se em estado de permanente insegurança.

Dado que os indivíduos são “livres para escolher” e escolher pressupõe “fazer opção por (alguém ou algo); selecionar” (Houaiss, Villar e Franco, 2003, p.208), as frustrações, os erros, os acertos, os sucessos e os insucessos são de responsabilidade dos indivíduos e tão somente dos indivíduos. Os indivíduos são desta forma responsáveis pela sua própria segurança e pela segurança dos demais.

Pode-se dizer, portanto, que a combinação entre técnicas do governo de si – autogoverno – e do governo dos demais – nas empresas, em diferentes grupos, na vizinhança, nas comunidades – diz respeito a um deslocamento que vem se operando em termos de governamentalidade na Pós-Modernidade: passagem do governo da sociedade<sup>43</sup> para o governo dos sujeitos.

Desta forma, frente às inúmeras mudanças que estamos vivenciando na sociedade atual – a privatização dos serviços públicos, a introdução de novas formas de gerenciamento do serviço público seguindo modelos de métodos do setor privado, as reformas educacionais de introdução da competição entre as escolas e faculdades, uma nova ênfase nas responsabilidades pessoais dos indivíduos, suas famílias e comunidades, dentre outras – pode-se dizer que no nível da governamentalidade é como se víssemos a emergência de uma série de racionalidades e técnicas que buscam governar sem governar a sociedade, ou seja, governar através de escolhas regradas feitas por atores distintos e autônomos no contexto de seus comprometimentos com as famílias e as comunidades (Rose, 1996).

---

<sup>43</sup> Mesmo que esta tenha sido nada mais do que uma totalidade imaginária a que as pessoas acreditavam pertencer e aonde acreditavam poder procurar (e eventualmente encontrar) abrigo (Bauman, 2003).



É, portanto, neste cenário de um mundo globalizado –no qual se dá a passagem do governo da sociedade para o governo dos sujeitos– que a comunidade emerge<sup>44</sup> como nova espacialização do governo. A comunidade torna-se, assim, um local privilegiado para gerenciar os riscos e buscar segurança no mundo atual, mesmo que esta “comunidade” tão sonhada seja uma “comunidade” do *mesmo*, uma “comunidade” da semelhança, onde o que mais importa é manter os estranhos<sup>45</sup> bem longe e defender o lugar<sup>46</sup> ocupado em particular. Até porque “[...] a busca da segurança numa identidade comum e não em função de interesses compartilhados emerge como o modo mais sensato, eficaz e lucrativo de proceder...” (Bauman, 2001, p.124).

Segundo este autor (2003), em nossos tempos restam duas autoridades capazes de conferir segurança: a autoridade dos “expertos”<sup>47</sup> e a autoridade do número.

A lógica coletiva da comunidade é aliada ao *ethos* individualizado (responsabilidade pessoal, autocontrole, autopromoção) da política neoliberal, de forma que a comunidade não é simplesmente o território de governo, mas os meios

---

<sup>44</sup> Veiga-Neto (2003c), ao referir-se ao uso das palavras *Herkunft* (ascendência) e *Entstehung* (emergência), ambas utilizadas por Nietzsche, diz que não se trata de partir de pontos de apoio para explicar os acontecimentos, mas partir dos acontecimentos para explicar como se inventaram esses pontos de apoio. “*Emergência* é a palavra que Foucault usa para designar o ponto de surgimento no passado, cuidando para que não se coloque, nesse passado, um conceito, uma idéia ou um entendimento que é do presente [...]” (ibidem, p.71-72). É importante salientar que não se trata aqui da substituição do social pela comunidade, mas sim de uma nova forma de espacialização do governo.

<sup>45</sup> Ao referir-se, por exemplo, aos espaços de consumo dos *Shopping Centers*, Bauman (2001) fala da pureza deste lugar, onde toda a alteridade pode ser deixada longe de vista, assim como na comunidade imaginada –comunidade da *semelhança*, do *mesmo*. Este autor toma emprestado de Lévi-Strauss os conceitos de *antropoemia* e de *antropofagia* que foram duas estratégias utilizadas na história humana no enfrentamento da alteridade dos outros. A primeira estratégia (*antropoêmica*) consiste em “vomitar” os estranhos, impedir o contato físico, o diálogo, a interação social. As formas refinadas desta estratégia são a separação espacial, os guetos urbanos, o acesso seletivo a espaços e o impedimento seletivo ao seu uso. A segunda estratégia (*antropofágica*) consiste em “ingerir” e “devorar” os estranhos, de forma a torná-los idênticos aos corpos que os ingerem e, portanto, não distinguíveis deles.

<sup>46</sup> É importante salientar que apesar do decréscimo do valor do território, da queda das barreiras espaciais –apesar de muitas outras fronteiras (móveis) serem erguidas o tempo todo nos mais diversos lugares– houve um aumento do valor do lugar. Como diz Sennett (*apud* Bauman, 2003, p.100-101) “o sentido de lugar se baseia na necessidade de pertencer não a uma ‘sociedade’ em abstrato, mas a algum lugar em particular; satisfazendo essa necessidade, as pessoas desenvolvem o compromisso e a lealdade”. A defesa do lugar torna-se uma questão da comunidade.

<sup>47</sup> Abordo a questão da *expertise* na próxima seção.

de governo, pois seus laços, forças e afiliações devem ser estimulados, nutridos, moldados e instrumentalizados na esperança de produzir-se conseqüências desejadas para todos e para cada um (Bauman, 2003). Ou seja, no neoliberalismo é central uma nova relação entre estratégias de governo dos outros e as técnicas de governo de si, situada em relações de mútua obrigação: a comunidade (Bauman, 2003).

Porém, nestes tempos de desencajamento, de desintegração dos laços humanos, de individualização exacerbada, a constituição de comunidades é de certa forma um paradoxo. Em primeiro lugar, porque a vida em comunidade pressupõe um jogo muito interessante entre “liberdade individual” –principalmente em tempos de extrema individualização– e “interesses coletivos”. Em segundo lugar, porque comunidade pressupõe compromissos mútuos, compartilhamento, heterogeneidade, negociação, presença do Outro diferente de mim. Mas como sugere Bauman (2003), frente ao pensamento único de nossa desregulamentada sociedade de mercado, uma nova concepção de “comunidade” se forma, que é aquela que significa “*mesmice*”, ou seja, a ausência do Outro, especialmente um outro que teima em ser diferente.

Este mesmo autor fala de dois tipos de comunidades: as *comunidades estéticas* também chamadas de comunidades-cabide, que são aquelas comunidades que devem permanecer flexíveis e manter suas entradas e saídas escancaradas de forma que os vínculos estabelecidos entre os integrantes são literalmente “vínculos sem conseqüências”; e as *comunidades éticas*, que são em quase tudo o oposto das comunidades estéticas. Tais comunidades são tecidas de compromissos a longo prazo, de direitos inalienáveis, de obrigações inabaláveis e de “compartilhamento fraterno”. Para Bauman (2003), mesmo que a comunidade de entendimento comum – comunidade ética – seja alcançada, ela permanecerá frágil e vulnerável precisando para sempre de vigilância, reforço e defesa.

A comunidade dos sonhos é, portanto, uma “comunidade” de semelhantes no comportamento e na mente; é uma “comunidade” do *mesmo*, de forma que a tranqüilizadora solidez de que as pessoas sentiriam falta se fossem as únicas a escolher lhes é fornecida pelo impositivo da massa (Bauman, 2003).

Rose (1996) afirma que dentre as características que dizem respeito ao redesenho do território de governo em termos de comunidade está o papel da identificação (seja como mulheres, como *gays*, como lésbicas, como alcoólatras), o que pressupõe fidelidade. Este autor salienta que mesmo que a asserção da comunidade refira-se a algo que tenha uma alegação sobre nós (nossos destinos como *gays*, como portadores de AIDS, etc.), devemos ficar cientes sobre a importância da fidelidade para com cada uma destas comunidades particulares e isto requer o trabalho de educadores, campanhas, especialistas, dentre outros.

Portanto, o que me interessa ver a partir dos materiais do Ministério da Educação é como algumas peças deste imenso mosaico vêm sendo dispostas. A constituição (reforço) de comunidades locais foi extremamente enfatizada pelo Ministério da Educação. Porém, não tenho como intenção ver se a comunidade se efetiva “mesmo” e se ela é uma comunidade ética ou estética, até porque “[...] Esses dois modelos muito diferentes de comunidade são muitas vezes misturados e confundidos no ‘discurso comunitário’ hoje em moda [...]” (Bauman, 2003, p.68).

Desta forma, num primeiro momento, procuro demonstrar, a partir da análise dos materiais da Campanha do *Dia Nacional da Família na Escola*, táticas e dispositivos de governamento que colocam o Estado sob uma nova lógica na contemporaneidade. Parto do entendimento de que está se dando uma reinscrição de técnicas e formas de saberes, *expertises*, competências, que são manejáveis por “expertos” e que são úteis tanto para a expansão das formas mais avançadas do capitalismo, quanto para o governo do Estado (Veiga Neto, 2000b). A família e a escola são reinscritas nesta nova lógica de tal forma que, talvez, alguns elementos continuem presentes nestas instituições, outros ocupem lugares diferentes neste novo tempo e espaço, alguns desapareçam, surjam elementos novos... Enfim, não tenho como pretensão dar conta da totalidade destas discussões, o que tenho feito é entrelaçar alguns fios desta complexa trama que é o presente.

Nas páginas que seguem, compus uma espécie de mosaico com fragmentos retirados dos materiais analisados, para demonstrar o que estou entendendo por

capilarização do Estado<sup>48</sup>, que seria um penetrar em pontos cada vez mais recônditos, microfísicos da sociedade. Segundo Hardt e Negri (2003), a soberania que antes residia no Estado-nação se encontra agora em um *não-lugar*, o que pressupõe dizer que, nessa fase, o Império está fundamentalmente marcado por uma grande tensão entre este *não-lugar* institucional e a série de instrumentos globais utilizados pelo capital coletivo. Isto não significa o fim do Estado-nação, mas sim a diminuição de sua soberania, uma vez que este é incapaz de exercer o controle da relação de capital (Negri, 2003).

A campanha do *Dia Nacional da Família na Escola* está vinculada ao programa *Acorda, Brasil. Está na hora da Escola!*. Tal programa procura, dentre outras coisas, ampliar suas metas de incentivar parcerias da sociedade civil com o poder público, como forma de melhorar a qualidade do ensino público no Brasil (Brasil, 2002e). Dentre os parceiros do MEC, pode-se citar:

Angélica Produções: A apresentadora de programas infantis participou, gratuitamente, de campanhas institucionais do MEC e cedeu espaço em seu programa na TV para divulgar as propostas do Programa Acorda Brasil. (Brasil, 2002e, p.6)

Associação dos Municípios da Microrregião do Baixo Vale do Rio Grande (Ambav): Desenvolveu ações bem-sucedidas de *combate à evasão e repetência escolares*, dentro do Movimento Pacto de Minas pela Educação e em sintonia com o Programa *Acorda, Brasil* [...]. (Brasil, 2002e, p.6, grifos meus)

---

<sup>48</sup> Penso ter deixado claro no primeiro capítulo de que forma se deu a governamentalização do Estado Moderno, bem como o entendimento de que as relações de poder não se originam do Estado, mas se exercem nele, na medida em que o próprio poder se estatizou. Na passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, da Modernidade para a Pós-Modernidade, se dá uma reinscrição do Estado, o que, nesta Dissertação, estou chamando de capilarização.

Associação Comercial do Rio de Janeiro: Promoveu o I Encontro de Educadores e Empresários. O evento teve por objetivo desencadear projetos de parceria de integrantes da entidade com escolas. (Brasil, 2002e, p.7)

Banco Bamerindus: Ampliou o Programa *Ensino Nota 10*, agregando a ele a participação do *Acorda, Brasil*. O Programa apóia escolas públicas, *reciclando professores*, em colaboração com a Universidade Católica do Paraná. (Brasil, 2002e, p.7, grifos meus)

Federação das Indústrias de Minas Gerais: [...] Criou uma central de informações para aproximar empresas e escolas. Produziu cartilha ensinando empresários a atuar em parceria com escolas. Montou um departamento de projetos educacionais. Criou o Prêmio Nansen Araújo, com o objetivo de reconhecer anualmente as melhores parcerias de empresas com escolas em Minas Gerais e incentivar novas alianças. (Brasil, 2002e, p.11)

Estas são algumas das parcerias que são firmadas com o Ministério da Educação. A listagem completa de parceiros do MEC, disponível na Internet, é composta por aproximadamente vinte e nove páginas. Muitas destas parcerias são firmadas sob a condição de doação de verbas e de equipamentos; outras através do patrocínio de campanhas do Programa *Acorda, Brasil*; outras, ainda, através da divulgação das campanhas do Ministério, como é o caso, por exemplo, da Angélica Produções.

Mas o que quero ressaltar, a partir dos ditos acima, é a constituição de parcerias que participam de forma ativa na gestão da educação, buscando a diminuição da evasão e repetência, a reciclagem de professores, uma maior “qualidade de ensino”, dentre outras metas. Empresas, fundações, federações, universidades, famílias, institutos são mobilizados no sentido de firmarem parcerias com o Estado e de dividirem responsabilidades no que diz respeito à saúde, à educação, dentre outros serviços “públicos”.

A Federação das Indústrias de Minas Gerais coloca em funcionamento algumas estratégias que incentivam a formação de alianças entre empresas e escolas. Dentre estas estratégias, pode-se citar uma cartilha que prescreve formas através das quais os empresários podem atuar em parceria com escolas e a criação de um departamento de projetos educacionais. É a empresa envolvida diretamente com questões do âmbito educacional.

É importante ressaltar que não se ensina e se aprende somente na escola (com as pedagogias escolares). Existem inúmeras pedagogias culturais –brinquedos, propagandas, revistas, televisão, cinema, jornais, museus, bibliotecas, dentre outras– que nos ensinam formas de vivermos cotidianamente. Por outro lado, as próprias pedagogias escolares não ficam restritas à escola. Ao vídeo da Fundação Roberto Marinho, vinculado na Rede Globo no decorrer do ano de 2003, “Educação é tudo”, soma-se a idéia de que “[...] Educar uma criança é tarefa de todos, é um ato de amor [...]” (Brasil, 2001). Tal frase foi proferida pela atriz Fernanda Montenegro na primeira propaganda (VT) veiculada na televisão para divulgar a primeira e a segunda edições da Campanha do *Dia Nacional da Família na Escola*. A idéia de “todos” convoca cada um de nós a assumirmos nossa tarefa no que diz respeito à educação das crianças.

Dentre as experiências do cotidiano escolar filmadas e apresentadas na segunda teleconferência (Brasil, 2002f) da Campanha do *Dia Nacional da Família na Escola*, uma em especial chamou-me atenção. Foi a experiência do Programa Coca-Cola de Valorização da Juventude, que surgiu no Rio de Janeiro no ano de 1999, com o objetivo de trabalhar com crianças de escolas públicas em situação de risco. A principal meta do Programa é manter as crianças em situação de risco nas escolas, desenvolver a auto-estima destas crianças e trabalhar com as suas famílias. Alguns alunos são escolhidos como monitores e desenvolvem um trabalho junto aos seus colegas menores. A lógica é a de que cada um cuide de si e cuide do outro. Um dos monitores, ao ser questionado sobre a sua experiência diz que:

Aluno: Foi uma lição de vida pra mim porque há três anos atrás eu fui monitorado, hoje em dia eu sou monitor. Então eu sei o que é ser monitorado, aquela pessoa que está precisando de ajuda quase sendo repetente e já está quase repetindo de novo e não tem ninguém pra te ajudar<sup>49</sup>. (Brasil, 2002f)

Não pretendo deter-me neste Programa, estou trazendo-o como exemplo para pensar nas inúmeras formas de parcerias e no quanto a tarefa de educar passa a ser cada vez mais uma tarefa de todos. No caso deste Programa, as crianças cuidam de si e cuidam dos outros. Os monitores assumem a tarefa de auxiliar e “cuidar” dos colegas. Ser monitor é uma espécie de prêmio por ter atingido os objetivos propostos. O menino acima fala com “conhecimento de causa”, ou seja, ele sabe o que é ser monitorado e graças aos seus avanços está experimentando o que é ser monitor. É interessante observar que diferentes estratégias de governo são colocadas em ação. No caso do Programa Coca-Cola de Valorização da Juventude, que trabalha com crianças em situação de risco, a monitoria é uma das estratégias, até porque trabalhar com as famílias destas crianças, que na sua maior parte são famílias ausentes, é uma tarefa difícil. O ensino do autocuidado e do cuidado do outro é uma forma produtiva e econômica de governo.

Em uma das cenas filmadas nesta escola, situada no Rio de Janeiro, aparece um painel grande e um tanto difuso do Projeto Coca-cola. O painel é vermelho, com alguns desenhos na barra. Numa parte do painel foi possível ler um fragmento do letreiro que diz “para a valorização”. O letreiro é branco e com a mesma fonte de letra da bebida Coca-cola. É a empresa cumprindo sua função social e, com isso, obtendo alguns lucros, seja na forma de propaganda, seja na de diminuição dos impostos pagos, seja na do empresariamento da educação.

Pode-se dizer que o que está ocorrendo no neoliberalismo é uma reinscrição de técnicas e formas de saberes que consiste no deslocamento e na sutilização de

---

<sup>49</sup> Como já salientei no decorrer do primeiro capítulo, as transcrições e a leitura que fiz dos fragmentos não se constituem, absolutamente, numa análise de discurso. Porém, optei por utilizar os fragmentos

técnicas de governo, as quais visam fazer com que o Estado siga a lógica da empresa, o que é muito mais lucrativo, produtivo, econômico (Veiga-Neto, 2000b).

Além das parcerias firmadas com empresas, o Ministério da Educação destaca a importância que vem assumindo a municipalização do Ensino Fundamental. Segundo o então Ministro da Educação, a municipalização do ensino propiciou um avanço significativo no que diz respeito à qualidade da educação (maior desempenho dos alunos nos estudos), o que pode ser comprovado pelo SAEB. Em 1994 havia dezoito milhões de alunos nas redes estaduais e doze milhões nas municipais, sendo que essa relação foi equiparada em dezesseis milhões de alunos no ano de 1999 (Brasil, 2002b). O ministro atribuiu a redução da diferença de escolaridade entre as crianças de famílias ricas e pobres no país, nos últimos seis anos, ao trabalho conjunto do Governo Federal, prefeitos e secretários municipais, sendo que na primeira edição da campanha do Dia Nacional da Família na Escola convocou prefeitos e secretários estaduais a se engajarem a ela reafirmando que se trata de uma iniciativa simples, que não requer recursos financeiros e que só depende do esforço de organização da sociedade (Brasil, 2002b).

O então Ministro da Educação deixa bem claro que a parceria entre os Governos Federal, Estadual e Municipal, e a municipalização do ensino trazem avanços significativos para a educação. Os prefeitos, por sua vez, firmam outras parcerias com os empresários locais, como é o caso, por exemplo:

Construída em fevereiro do ano passado pela prefeitura e Bradesco Seguros S.A., a escola do Conjunto Habitacional Ulysses Guimarães do Bairro Jarivatuba, em Joinville, já é orgulho da *comunidade* [...].(Brasil, 2002b, grifo meu)

---

de falas das teleconferências de forma literal, mesmo que isto não constitua uma mudança substancial nas análises realizadas.



Os resultados começam a aparecer. A biblioteca ganhou o apoio de um empresário local. O laboratório de informática também já começa a despertar o interesse do empresariado [...].(Brasil, 2002b)

Este último fragmento diz respeito à experiência de uma Escola Municipal. Ainda sobre essa escola:

Antes de visitar a escola, [o então Ministro] assinou convênio de parceria entre Ministério da Educação, governo do Espírito Santo e a empresa Aracruz Celulose, que beneficiará seis municípios no norte do Estado [...]. (Brasil, 2002b)

Percebe-se aí uma triangulação: Governo Federal, Governo Estadual e empresa, dividindo responsabilidades. Conforme salientei no primeiro capítulo desta Dissertação, nos anos de 1996 e 1997, a Emenda Constitucional 14 definiu a partilha de responsabilidades em Educação para União, Estados e Municípios e estabeleceu um mecanismo de redistribuição dos recursos pelo Fundef (Gracie, 2002, p.8).

As informações que trago sobre inúmeras parcerias que são estabelecidas com empresas, governos municipais, governos estaduais, governo federal, fundações, federações são o resultado do trabalho do Programa *Acorda, Brasil* que coordenou a Campanha do *Dia Nacional da Família na Escola*. Apenas para retomar, “O programa *Acorda, Brasil*, é o elo entre as políticas públicas de Educação do Governo Federal, as escolas públicas estaduais e municipais, empresas, fundações, institutos, organizações não governamentais e a sociedade brasileira [...]” (Gracie, 2002, p.8). Nas palavras do então Ministro da Educação (ibidem, grifo meu):

Responsabilidade social não é apenas a disposição em financiar projetos de retorno imediato [...] É, sobretudo, atitude ética em todas as relações empresariais: com funcionários, fornecedores, clientes, governo, meio ambiente e, principalmente, com a *comunidade*.

De acordo com Gracie (2002), os resultados das mobilizações e parcerias acabaram por definir linhas e estratégias de programas de *marketing* social empresarial (empresariamento da educação), auxiliaram na construção de projetos pedagógicos autônomos e na construção de uma nova escola, incluída numa socioeconomia solidária.

E é neste contexto que se situa a Campanha do *Dia Nacional da Família na Escola*, cuja ênfase recai sobre “a família parceira”, “a família gestora da educação”. A idéia do Ministério da Educação em cada uma das edições da Campanha era que cada escola se organizasse da forma que achasse melhor para receber as famílias. Em algumas escolas, as famílias participaram de palestras, peças teatrais, exposições, apresentações musicais, dentre outras atividades. Outras escolas ofereceram oficinas aos pais, como é caso, por exemplo, de uma experiência do cotidiano escolar relatada na primeira teleconferência (Brasil, 2001), na qual as famílias aprenderam como preparar os alimentos de uma maneira saudável e gostosa para as crianças. Foram relatadas também inúmeras experiências nas quais as famílias dirigem-se à escola para ensinarem aquilo que sabem para os alunos e/ou para outras pessoas da *comunidade*. Como exemplo destas atividades temos, na primeira teleconferência, uma mãe ensinando outras mães a fazerem imãs articulados de geladeira com porcelana fria; uma outra mãe ministrando um curso de ovos de Páscoa na cozinha da escola; mães trabalhando com dobraduras; outras confeccionando bijuterias; outras trabalhando nos canteiros da escola. De acordo com o Ministério (Brasil, 2001): “[...] É a escola cumprindo a sua função social [...]”.

No decorrer das duas teleconferências, além do debate realizado com os convidados –apresentadora, especialistas em educação, Coordenadora da Campanha do *Dia Nacional da Família na Escola*, Coordenadora dos Parâmetros Curriculares Nacionais–, foram apresentados vários vídeos com relatos do cotidiano escolar. Em tais relatos e no debate realizado entre os participantes da mesa, a questão da participação foi altamente discutida. Principalmente a participação associada ao sucesso escolar e à permanência dos alunos na escola, questões que desenvolverei nas próximas seções.

Uma das convidadas da primeira teleconferência (Brasil, 2001), Professora da Faculdade de Educação da UFMG, associou a questão da participação ao nível sócio-cultural das famílias. Ela argumentou que mais importante do que a taxa, o índice, a frequência da participação, é o tipo de participação. Enfatizou que se pode pensar numa participação que limite os pais das classes populares a um auxílio mais material (ajudar a servir merenda, a pintar o muro, a limpar a grade) e num outro tipo de participação que interferiria muito mais diretamente nos conteúdos escolares, no pedagógico. Afirmou também que nas inúmeras iniciativas das redes municipais e estaduais de programas ditos inovadores (escola cidadã, escola plural, dentre outros) os pais populares estão participando mais, de forma que de uma maneira global o nível de participação cresce em todos os níveis sociais. Porém, ela salienta que as modalidades de participação não são as mesmas.

Trago os comentários desta professora (especialista em educação convidada a participar da primeira teleconferência) justamente para problematizar os tipos de participação que apareceram nos materiais analisados. De certa forma, as famílias participam da manutenção e limpeza da escola, como é o caso, por exemplo, de uma Escola Estadual localizada em Curitiba, no Paraná:

Diretor da Escola: Hoje, por exemplo, nós temos uma quantidade razoável de pais, então a, a, começamos mexendo com a mão de obra, começamos contando com a ajuda na mão de obra e na sequência os pais, também, é, resolveram contribuir com alguma, algum dinheiro. É um pai dá cinco reais, o outro dá quatro reais por mês, o outro dá um real por mês, mas no final esse dinheiro tem servido pra comprar equipamentos pra escola, pra manter a escola, é, em ordem. (Brasil, 2002f)

Porém, há duas modalidades de participação que foram enfatizadas no decorrer da Campanha: participação no nível pedagógico (questão que discutirei na próxima seção) e participação no nível de gestão da educação. Ou seja, a família parceira dividindo responsabilidades com a escola no que diz respeito ao “sucesso escolar” e à administração e conquista dos recursos da escola.

Para demonstrar de que forma aparece a família gestora, trago a seguir alguns fragmentos sobre: gestão compartilhada; ênfase dada às Associações de Pais e Mestres; escolas que contam com o PDE (Programa Estratégico de Desenvolvimento da Escola), do Governo Federal. O meu argumento se dá no sentido de que tal gestão compartilhada desresponsabiliza o Estado de algumas de suas funções básicas e faz parte de um processo maior de reinscrição do Estado-nação nestes tempos de Império. É importante salientar que em contraste com o imperialismo – extensão da soberania dos Estados-nação europeus para além de suas fronteiras – o Império não estabelece um centro territorial de poder, pois é um aparelho de *descentralização* e *desterritorialização* do geral que incorpora gradualmente o mundo inteiro dentro de suas fronteiras abertas e em expansão (Hardt e Negri, 2003).

Sobre a gestão compartilhada:

Diretora 2ª Reg. de Ensino Sec. Estadual de Educação/RN: Realmente, as escolas de Parnamirim, do nosso município são escolas que estão com os seus gestores caminhando para um *ensino realmente participativo*, uma *gestão compartilhada*, onde a *comunidade* já participa, a parceria também é muito trabalhada nestas escolas. (Brasil, 2001, grifos meus)

Narrador: Em Parnamirim, no Rio Grande do Norte, uma escola está transformando *os pais em parceiros das decisões*. Quando a direção da Escola Estadual D. A. S. adotou a *gestão compartilhada*, os resultados começaram a surgir. De um ano para o outro o número de alunos dobrou, e a taxa de fracasso escolar caiu em 10%. (Brasil, 2001, grifo meu)

Mãe de aluno: A diretora sempre nos convoca pra reunião, ela não administra só, ela sempre pega opiniões dos pais, o que tem falha ela pede pra os pais comunicar o que os pais estão achando. (Brasil, 2001)

É interessante observar que as famílias são convocadas para dividirem responsabilidades com a escola, para serem parceiras das decisões e para constituírem (reforçarem) uma comunidade escolar. A participação das famílias, da comunidade escolar, está associada ao avanço da educação. É o caso, por exemplo, do relato do cotidiano de uma escola situada na cidade de Parnamirim na área da grande Natal. Segundo o narrador, Parnamirim sempre foi um lugar pacato e de gente humilde e recebeu a escola há mais ou menos trinta anos (Brasil, 2001). Tanto o narrador quanto uma merendeira e uma professora da escola falam das dificuldades enfrentadas (falta de estrutura; o quanto tudo era “descampado” e com poucas salas de aula; a merenda era feita em fogãozinho de carvão; etc.) e dizem que hoje tudo está muito melhor (tudo industrializado; escola maior e toda murada; a melhora do ensino; a qualificação dos professores). O narrador diz que:

As mudanças começaram quando a direção da escola resolveu confiar na equipe e na *comunidade* e decidiu tudo em conjunto. Como a escola é uma unidade executora, ou seja, tem caixa escolar e Associação de Pais e Mestres, ela recebe recursos do Fundo Nacional pelo Desenvolvimento da Educação, FNDE<sup>50</sup>. Sempre que os recursos chegam, todos se reúnem e discutem quais as prioridades e como investir o dinheiro. A diretora executa o que o Conselho de Pais e Mestres decide e presta contas a toda a comunidade escolar dos gastos feitos, num enorme painel montado à entrada da escola. (Brasil, 2001, grifo meu)

É a comunidade escolar –da qual a família faz parte– reunida gerindo a educação. É interessante observar também que as famílias, a comunidade, de certa forma fiscalizam as medidas adotadas pela direção da escola, ao mesmo tempo em que são fiscalizadas. Na verdade, criam-se micro-observatórios e as pessoas que deles fazem parte têm como tarefas o autogoverno e o governo dos outros. No momento

---

<sup>50</sup> Como já salientei no primeiro capítulo desta Dissertação, o FNDE é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e executa vários projetos, ações e programas, dentre eles: salário-educação; Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE); Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

em que a escola toma para si a responsabilidade de gerenciar os recursos que chegam do Governo, seja através da comunidade escolar, ou até mesmo através de um gerenciamento restrito à Secretaria da Escola, ela passa a ser responsável pelas escolhas feitas.

Ainda sobre a gestão compartilhada, mantendo relação direta com o que estou chamando de capilarização do Estado, entram em cena o PDE e as APMS – Associações de Pais e Mestres.

Segundo sua coordenadora, a Campanha do *Dia Nacional da Família na Escola* (Brasil, 2002f) está voltada para uma contextualização e uma participação da família de uma maneira mais geral, porém, o PDE tem um foco mais específico que considera algumas questões regionais e sócio-econômicas de algumas escolas e das regiões onde elas estão implantadas. A coordenadora salienta que o PDE está focado em algumas regiões do país (norte, nordeste e centro-oeste) onde existe um grande contingente de escolas rurais, onde as *comunidades* são dispersas (até do ponto de vista de distanciamento físico) e bastante frágeis. Diz, também, que o PDE é um programa novo, do Fundo Escola e está em plena fase de implantação. Porém, está sendo avaliado com vistas à universalização (Brasil, 2001).

É interessante observar que em alguns relatos do cotidiano escolar, seja nas teleconferências e/ou nas notícias veiculadas na Internet, surgiram experiências de escolas que contam com o PDE. Gostaria de chamar a atenção aqui para a ênfase dada pelo Ministério da Educação, em relatos de experiências de escolas situadas em comunidades carentes que passam por todo o tipo de dificuldades, mas que com o “esforço conjunto” conseguem alcançar o sucesso escolar. Tais idéias e tais ideais parecem estar de tal forma naturalizados, que em algumas experiências até mesmo a construção de escolas passa a ser uma questão da *comunidade*.

Narrador: A escola está situada no Distrito de Portão, no município de Lauro de Freitas e nasceu da vontade de uma educadora que ofereceu o terreno para que o governo Estadual construísse a escola e a fizesse funcionar. Surgia assim, a Escola Estadual de Portão. (Brasil, 2001)

Diretora da Escola: Era uma choupana, quatro paredes, não tinha como, verba, o que eu ia fazer? Eu trocava meus quadros, eu vendia, eu trocava por material de construção, mais vamos construir, chamava as pessoas “Gente, você é professora, dê um dia só pra gente na nossa *comunidade*”. E aí foi crescendo, foi crescendo, isso é PCN<sup>[51]</sup> também! Porque aí já vai vivendo ele. (Brasil, 2001, grifo meu)

Os dois fragmentos acima dizem respeito à mesma experiência. O narrador cita a doação de um terreno para que o governo construísse a escola e a diretora fala da luta por materiais de construção, por parcerias, por voluntários que pudessem auxiliá-la em seu projeto. A diretora fala com entusiasmo do quanto é preciso lutar pela escola, doar-se e relaciona isso com a vivência dos PCNs. Em outro momento, ela diz que:

Diretora da Escola: Eu acho que o PCN é o sabor do professor, é o sabor da nossa vida, porque o educador, não digo o professor que vai pra receber o seu salário que é um acarajé, mas aquele professor que recebe esse acarajé, como acarajé, que alimenta a família, que traz, que vem, que vive, que vibra. Isso é o mais importante (a fala toda foi enfática e entusiasmada). (Brasil, 2001)

O “vibrar”, o “viver” a educação me remete a todo um discurso salvacionista da escola, a uma visão da professora por amor, ou seja, da educadora que fica contente com o salário que recebe e que vive a educação como uma forma de doação<sup>52</sup>. No caso da Escola Estadual de Portão, até mesmo a sua construção se deve ao fato da então diretora ter doado um terreno para que o governo Estadual construísse a escola que no começo era uma choupana. Porém, no relato da Diretora é possível perceber que até mesmo a construção da escola passou a ser uma questão da *comunidade*. Na

---

<sup>51</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação.

<sup>52</sup> Com isto não quero dizer que não devemos lutar por melhores condições de trabalho, por uma escola de qualidade, enfim. O que quero ressaltar é justamente o quanto somos subjetivados por uma série de discursos que nos constituem enquanto professores vocacionados, abdicados, que devem responsabilizar-se pela grande mudança da sociedade.

falta de verbas, a diretora passou a se desfazer de seus próprios bens em troca de material de construção e a buscar o auxílio da *comunidade local*. Neste caso, a construção de escolas deixa de ser tarefa dos Governos Federal, Estadual e Municipal e passa a ser tarefa da *comunidade local* coordenada por alguns de seus membros.

No fragmento abaixo, os moradores também doaram parte da terra que adquiriram para que o Estado construísse uma escola:

[...] Há nove anos, os quase quatro mil moradores do sol Nascente formaram uma cooperativa, compraram um terreno e construíram suas casas. Doaram também parte da terra adquirida para o estado construir a escola. (Brasil, 2002b)

Nos materiais analisados, encontrei vários relatos de escolas que contam com o PDE. De acordo com notícia veiculada na Internet (Brasil, 2002b), o PDE, do Fundescola/MEC, tem inúmeros exemplos concretos do “sucesso” da parceria família-escola (família gestora).

A Professora Coordenadora do PDE (Brasil, 2001) fala que através deste Programa é possível trabalhar com duas linhas de ação: as ações não financiáveis que são aquelas ações que compreendem o trabalho direto com os professores, e as ações financiáveis que visam a compra de material para pôr em prática as ações não financiáveis. Segundo a Coordenadora, com o dinheiro recebido através do PDE foram comprados televisores de vinte polegadas, máquinas filmadoras, retro-projetor. É interessante observar que ela faz este relato numa sala onde estão dispostos vários aparelhos (ventilador, televisor, rádio, filmadora).

Em outro relato do cotidiano escolar, o narrador diz que:

A escola não tem muitos recursos, mas utiliza bem a verba que recebe e investe em equipamentos necessários para uma aula mais dinâmica. O laboratório de informática também não é grande, mas todos os alunos já estão familiarizados com a linguagem do computador. Um recurso que poucos têm em casa. (Brasil, 2001)



Enquanto o narrador fala, vão sendo mostradas cenas do cotidiano escolar: as crianças olhando televisão na sala de aula; outras no laboratório de informática; a professora auxiliando os alunos no laboratório de informática.

A questão da tecnologia associada ao avanço da educação é um discurso muito freqüente no campo educacional e permeou várias das experiências do cotidiano escolar relatadas nos materiais do Ministério da Educação. Sommer (2003, p.62-63) diz que:

Hoje já não discutimos se nossas crianças devem ter contato desde muito cedo com os computadores [...] Na verdade, estranhamos quando nossas escolas não oferecem, em seus currículos, sessões de informática. Mais do que isso, as consideramos atrasadas, anacrônicas, em descompasso com os novos tempos e espaços de uma pretensa *Sociedade da Informação*, produto do encontro de nossa tecnociência com racionalidades políticas características de nossas democracias neoliberais em sua obsessiva luta por um devir globalizado.

Cito este autor com o intuito de marcar o caráter de naturalidade e de legitimidade que a informática vem assumindo nos tempos atuais e o quanto ela é um elemento importante na compreensão do presente, apesar de não ter como intenção fazer uma discussão a este respeito, dado que isto ultrapassaria os objetivos (e os limites) desta Dissertação.

De acordo com o coordenador de Gestão Educacional do Fundescola (Brasil, 2002b), os bons resultados do PDE estão incentivando outras escolas a reivindicá-lo. Alguns Estados e Municípios decidiram expandir a metodologia para todas as escolas de sua rede. Isso acontece quando o PDE passa a fazer parte da política e diretrizes das secretarias de Educação.

Ainda sobre o PDE:

Narrador: Os rumos para a mudança foram elaborados a partir do PDE, Plano de Desenvolvimento da Escola. Com ele se decidiu investir mais na qualificação dos professores e na mudança da prática pedagógica. (Brasil, 2001)

O PDE é uma ferramenta de planejamento estratégico que auxilia a *comunidade escolar* a realizar um diagnóstico da situação da escola, estabelecendo sua missão, verificando seus problemas, e fixando metas e meios para superá-los [...]. (Brasil, 2002b, grifos meus)

Narrador: E se alguém está pensando que tudo é festa na escola do Portão, precisa saber que o aperfeiçoamento dos professores é um projeto permanente. Incentivado a partir do Plano de Desenvolvimento da Escola, o PDE. (Brasil, 2001)

Em notícia veiculada na Internet (Brasil, 2002b), o Ministério da Educação divulgou que em uma de suas edições o Programa de rádio *Escola Brasil*, do Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola/MEC), orientaria pais e professores sobre a criação e a administração de uma Associação de Pais e Mestres (APM). Em tal Programa, seriam apresentados exemplos de sucesso e orientações para os pais enfrentarem as dificuldades que pudessem surgir. Segundo o Ministério, outro objetivo do programa seria o de mostrar as vantagens de as escolas serem autônomas, pois passariam a receber dinheiro diretamente. De acordo com o MEC (Brasil, 2002b), escolas com mais de 100 alunos podem ter autonomia e receber recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola, do PDE e do Projeto Adequação do Prédio Escola (Pape), de forma que a administração do dinheiro pode ser feita pela própria *comunidade* e a unidade executora pode ser a Associação de Pais e Mestres.

De acordo com a Coordenadora da Campanha do *Dia Nacional da Família na Escola* e do Presidente da Federação das Associações de Pais e Mestres do Rio Grande do Sul (Brasil, 2001) quando o então Ministro da Educação assumiu o seu mandato, existiam no máximo onze mil Associações de Pais e Mestres. Assim sendo, ele criou o Programa Dinheiro Direto na Escola e condicionou o envio desse dinheiro à existência de uma Associação de Pais e Mestres. De onze mil Associações, passou-se a mais de setenta mil.

Trago, abaixo, um fragmento que diz respeito à APM:

Parceria é uma palavra mágica na Escola Municipal Amador Aguiar. A Associação de Pais e Professores é atuante e junto com a direção usa a criatividade na busca de soluções. (Brasil, 2002b)

A Associação de Pais e Mestres seria, de certa forma, uma unidade executora, uma representação da *comunidade*. E é o próprio governo que impulsiona a criação das APMs sob a condição das escolas que contarem com a Associação de Pais e Mestres receberem dinheiro diretamente e conquistarem, assim, sua autonomia. Pode-se dizer, portanto, que a aliança família/escola na contemporaneidade se centra na família parceira, na família gestora da educação. Tal gestão compartilhada é enfatizada por vários programas e iniciativas do Governo Federal, dentre eles: o PDE e o apoio a criação das APMs. A família é uma das peças deste mosaico composto por inúmeras parcerias (até o presente momento procurei demonstrar para o leitor várias destas peças/parcerias).

De acordo com a Coordenadora da Campanha (*apud* Gracie, 2002, p.8), “A base está consolidada: 97% das crianças estão estudando e a família é hoje parceira da escola [...]”. Ela disse que as parcerias e projetos do *Acorda, Brasil* destacaram-se justamente por mobilizar a sociedade para o entendimento de que a educação não é apenas um compromisso dos governos, mas de todos. Ela enfatizou que foi possível articular os vários segmentos em torno da idéia de que “é preciso uma aldeia para se educar uma criança”.

Ainda sobre esta noção de “todos trabalhando juntos em prol da educação” temos como exemplo as duas últimas propagandas veiculadas pela RBS/TV. Segundo a RBS (Clic RBS, 2003), a campanha publicitária, sustentada pelo slogan *O amor é a melhor herança. Cuide das crianças*, tem como foco a família e a idéia de que todos somos pais, mães e responsáveis pelas crianças da nossa *comunidade*. Esta campanha contou com o apoio (além dos veículos e profissionais do grupo RBS) técnico da Fundação Maurício Sirotsky e com o assessoramento de especialistas em questões da infância e da juventude. Na página virtual da RBS (Clic RBS, 2003) é

ênfatisado que a campanha tem como respaldo legal o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Segundo a RBS (Clic RBS, 2003, grifos meus):

Ainda prevalece no Brasil a equivocada visão de que aquilo que acontece na casa do vizinho não é problema nosso. Não é bem assim: as *crianças* são o futuro do país e precisam ser protegidas por todos como *o mais precioso dos patrimônios nacionais*.

Na primeira edição da Campanha publicitária “*O amor é a melhor herança. Cuide das crianças*”, aparecem vários “monstrinhos” com seus respectivos filhos, cantando uma música que fala sobre a importância do cuidado e do amor para com as crianças. Cada monstrinho com seu filho – o diabo e o diabinho; a bruxa e a bruxinha; o boi da cara preta e o boizinho; a mula-sem-cabeça e a mulinha; o bicho-papão e o papãozinho – compõe uma parte da campanha publicitária, sendo que no final todos aparecem juntos cantando o *slogan* da campanha.

Na segunda edição desta campanha, os monstros adultos não aparecem mais com os seus filhos, mas com os filhos dos outros personagens. O bicho-papão aparece escovando o pelo da mulinha; o boi da cara preta dando mamadeira para o papãozinho; a bruxa escovando os dentes do diabinho; a mula cuidando da bruxinha que está deitada em sua cama; o diabo dando banho no boizinho. A mensagem nesta segunda edição é a seguinte “*O amor é a melhor herança. Em 2004, cuide de toda e qualquer criança*” (grifos meus).

Falas do tipo “é preciso uma aldeia para se educar uma criança”, “criança como patrimônio social”, “todos somos pais, mães e responsáveis pelas crianças da nossa comunidade” fazem parte de uma ampla rede discursiva que estimula (e constitui) iniciativas, campanhas e programas que se centram na mobilização da sociedade para a importância da parceria, dado que a educação passa a ser uma tarefa de todos.

E é justamente a partir de todos estes ditos que penso ser possível marcar algumas discontinuidades que se dão no neoliberalismo em termos de governamentalidade. A primeira delas diz respeito à desestatização da educação, que

no caso da *Campanha do Dia Nacional da Família na Escola* consiste num deslocamento de uma ênfase na dimensão pública estatal para uma ênfase na dimensão pública não estatal. A segunda delas diz respeito à ênfase que antes recaía sobre o todo social<sup>53</sup>, recair agora sobre uma nova espacialização de governo, “a comunidade”. E é a partir destes entendimentos que procuro demonstrar que a família não é mais *o único instrumento privilegiado* no governo da população.

Conforme salientei no início desta seção, bem como em outros momentos da Dissertação, na Modernidade “[...] A lógica do poder e a lógica do controle estavam fundadas na estrita separação entre o ‘dentro’ e o ‘fora’ e numa vigilante defesa da fronteira entre eles [...]” (Bauman, 2001, p.133). Porém, no mundo em que vivemos (século XXI), as muralhas “[...] eminentemente móveis, parecem as passantes divisórias de papelão ou telas destinadas a serem reposicionadas mais e mais vezes segundo mudanças sucessivas de necessidades ou caprichos [...]” (Bauman, 2003, p.45).

Hardt (2000), ao referir-se à exacerbada privatização do espaço público, diz que já não é mais possível compreender a organização social em termos da dialética dentro/fora<sup>54</sup>, público/privado. Este autor (2000) afirma que a lógica que funcionava principalmente no interior das instituições se estende a todo o campo social de forma que a dialética moderna do dentro e do fora passou a ser substituída por um jogo de graus e intensidades, de hibridismo e artificialidade.

Assiste-se diariamente a uma privatização da educação (das elites) e ao empresariamento da educação de forma geral. Coutinho (2003), referindo-se ao Plano

---

<sup>53</sup> Rose (1996, p.353) diz que: “[...] Enquanto que nossas autoridades políticas, profissionais, morais e culturais ainda falam com alegria na ‘sociedade’, o próprio significado e a saliência ética do termo são questionados uma vez que a ‘sociedade’ é percebida como dissociada numa variedade de comunidades éticas e culturais com fidelidades incompatíveis e obrigações incomensuráveis”. É importante salientar que a palavra sociedade aparece inúmeras vezes nos discursos do Ministério da Educação, até porque o todo social é um argumento político importante (questão que desenvolvo na terceira seção).

<sup>54</sup> De acordo com Coutinho (2003), os processos de normalização social permitem a dissolução das esferas pública e privada. Essa forma de classificação (ou é público, ou é privado) entrou em crise na medida em que se tornou objeto da ciência política. Para maiores detalhes sobre estes dois ramos dicotômicos, sugiro ver Coutinho (2003).

Diretor da Reforma do Aparelho do Estado naquilo que concerne mais especificamente à educação, diz que além da esfera pública e da esfera privada, nas formas contemporâneas de organização governamental temos a esfera pública não estatal. Segundo esta autora (2003, p.957):

[...] Nesse sentido, distingue-se: esfera pública estatal, que envolve atividades exclusivas do Estado (cobrança e fiscalização de impostos, polícia, previdência social básica, serviços legislativos, judiciário...); esfera pública não estatal, que envolve atividades não exclusivas do Estado (educação, saúde, pesquisa científica, cultura...); esfera privada, que envolve a produção de bens e serviços para o mercado, voltados para o lucro e o consumo privado dos indivíduos ou dos grupos. De acordo com tal distinção, fala-se, pois, em dois processos também distintos: o da *publicização*, que consiste na transferência da execução de atividades do setor público estatal para o setor público não estatal; e o da *privatização*, que consiste na transferência da execução de atividades do setor público estatal para o setor privado.

Pode-se dizer, portanto, que estamos vivenciando um processo de desestatização e publicização da educação pública, e as inúmeras parcerias, dentre elas a família, exercem um papel fundamental nesse processo (o que procurei demonstrar até o presente momento).

Nos materiais analisados, apareceram vários enunciados nos quais é possível perceber uma hibridização entre o dentro e o fora: a escola como a segunda casa; a escola como continuidade da família; a importância da escola permanecer aberta aos finais de semana de forma que a *comunidade* possa usufruir deste espaço; a importância da escola manter seus portões abertos em todos os dias e horários. Trago a seguir alguns destes fragmentos que demonstram, de certa forma, a ausência de fronteiras entre o dentro e o fora e a necessidade (eu diria cada vez maior) de que todos (idosos, jovens, crianças, adultos) se aproximem da escola e lá permaneçam o maior tempo possível.

De acordo com o Presidente da Federação das Associações de Pais e Mestres do Rio Grande do Sul (Brasil, 2001), uma forma de possibilitar a participação da família é abrindo a escola em horários diferenciados, até mesmo aos finais de semana. Ele

ênfata que a escola não pode estar fechada em nenhum dia, inclusive aos sábados e aos domingos, de forma que os pais possam participar, conhecer e visitar a escola. Como sugestões de atividades, ele cita os cursos profissionalizantes para os pais aos finais de semana, atividades esportivas e atividades culturais para os alunos e familiares. Comentou que as próprias Associações de Pais e Mestres fazem almoços e refeições comunitárias, até porque estas conhecem a realidade do bairro e os problemas que precisam ser resolvidos. Salientou, também, que se as escolas estiverem abertas aos finais de semana, certamente os pais participarão, até porque, segundo estudo do IBOPE, os pais estão dispostos sim a participar.

A Coordenadora da Campanha do *Dia Nacional da Família na Escola* (Brasil, 2001) comentou que já existem várias escolas no Brasil que atuam da forma citada pelo Presidente da Federação das Associações de Pais e Mestres.

Ainda sobre esta experiência da escola aberta aos finais de semana:

Segundo o diretor [...] a escola desenvolve uma boa parceria com a *comunidade*: “Dividimos lucros e perdas”. Nos finais de semana, os moradores do sol Nascente participam do projeto “Parceiros do Futuro”, da Secretaria Estadual de Educação, quando praticam esportes, realizam ou assistem shows musicais, de teatro e dança no local. No início do ano eles ajudam na secretaria. (Brasil, 2002b, grifo meu)

Abrimos as portas nos finais de semana para eventos culturais e religiosos, buscando a melhor integração possível com a nossa *comunidade*. (Brasil, 2002b, grifo meu)

Além da ênfase para que se abra a escola aos finais de semana, fiz um recorte de uma série de outros enunciados que falam da hibridização destes dois lugares sociais (a família e a escola): “A escola é uma casa [...]” (Brasil, 2001); “Quando os pais transformam a escola na segunda casa deles e a escola abre as portas para a *comunidade*, o resultado é uma parceria que melhora o desempenho escolar e ajuda a formar cidadãos” (Brasil, 2001, grifo meu); “Nós, enquanto pais, nos sentimos em

casa, dentro dessa escola” (Brasil, 2002f); “Eu chamaria isso de um cordão umbilical. A escola é nada mais do que isso” (Brasil, 2002f); “Eu acredito que as outras escolas da região também possam desenvolver este mesmo trabalho, onde a escola esteja dentro de casa e a casa esteja dentro da escola” (Brasil, 2002f); “Aqui é uma grande família” (Brasil, 2002f); “E hoje, nesta escola de Curitiba, não existem mais muros separando a escola da *comunidade*” (Brasil, 2002f, grifo meu); “[...] A família precisa entrar dentro da escola” (Brasil, 2002b).

Apesar de toda esta proliferação discursiva que fala da hibridização da família e da escola, foi possível mapear mais especificamente na fala de algumas pessoas que participaram das teleconferências (especialistas em educação, coordenadora da Campanha, coordenadora dos PCNs) a necessidade de fazer uma demarcação: “afinal o que é papel da família e o que é papel da escola?”.

Tal busca por delimitação decorre de uma vontade moderna de ordenação, de limpeza, de segurança, de forma que é preciso terminar com (e definir) a crise pela qual a família e a escola modernas vêm passando. Porém, é importante salientar que tal crise tem relação direta com a crise da própria Modernidade e dos saberes/poderes engendrados na fabricação destas instituições modernas.

Trago, abaixo, alguns fragmentos sobre esta busca por delimitação de papéis, o que tem relação direta com a tentativa de recuperação da ordem e, talvez mais do que qualquer outra coisa, com o gerenciamento dos riscos sociais:

Coord. dos PCN-MEC: [...] a única coisa é que o professor, a tarefa dele é de novo estar ali dentro da escola, estar podendo tratar das questões dentro daquele âmbito, quer dizer, naquele contexto escolar [...]. (Brasil, 2002f)
---



Coord. dos PCN-MEC: [...] É uma campanha de articulação da família com a escola mas muito nesse nível do que nós estamos discutindo aqui, do que que é função da escola, do que que é função da família e como é que trabalhamos juntos no sentido de um fortalecimento para que essas crianças aprendam mais e melhor. E aí, sim, como vocês falaram, cabe a comunidade se organizar e tal [...]. (Brasil, 2002f)

A Coordenadora dos PCNs diz ainda que “família é família, escola é escola”, ou seja, são duas instituições totalmente distintas com funções distintas. Ela enfatizou que apesar da própria escola ter reforçado inúmeras vezes a idéia de que ela deveria ser extensão da casa, é preciso separar estas duas instituições de forma que ambas se reforcem, se respeitem e se articulem a partir de suas diferenças (Brasil, 2002f).

De acordo com a psicóloga e consultora em educação que participou da segunda teleconferência:

[...] Então o que vejo hoje é que aconteceu uma confusão, então às vezes o pai se transforma em professor e nem é por conta que a escola determina mas porque ele fica ansioso, né, com o desempenho escolar do filho, e muitas vezes o professor se transforma em pai/mãe, principalmente mãe, né, porque a nossa educação é mais feita por mulheres, porque acredita que a família não está dando conta disso, cuida da saúde, cuida de comportamentos individuais [...]. (Brasil, 2002f)

A partir de todos estes ditos é possível perceber: a hibridização que se dá entre diferentes instituições sociais, de forma que se torna cada vez mais difícil manter e estabelecer fronteiras entre o dentro e o fora; uma busca de aproximação entre a família e a escola, de forma que os portões mantenham-se abertos e estas duas instituições se reforcem, se articulem e constituam uma comunidade escolar; uma vontade de definição, de delimitação de papéis, de ordenação, de forma a saber o que “é mesmo” (como se isso fosse possível) tarefa da família e o que “é mesmo” tarefa da escola.

Penso que estes movimentos de aproximação e de separação (que não se excluem) estão inter-relacionados e têm relação direta com as novas relações espaço-

temporais que estamos vivenciando na contemporaneidade e com a gerência dos riscos sociais.

Pode-se dizer que na Pós-Modernidade a produção social de riqueza é acompanhada pela produção social de riscos (Beck *apud* Sennet, 2000). E é justamente neste contexto de hibridização das dimensões público/privado, de volatilidade, de flexibilidade, de instabilidade, de insegurança generalizada, de fragmentação do social, que a comunidade emerge como nova espacialização do governo. Pode-se dizer que a comunidade emerge na busca por segurança no mundo atual, ou seja, a exortação e a gerência do risco pode ser organizada no território da comunidade (Rose, 1996).

Conforme salientei no início desta seção, Bauman (2003) diz que em nossos tempos restam duas autoridades capazes de conferir segurança: a autoridade dos “*expertos*” e a autoridade do número. A comunidade conta com a autoridade do número e tem como uma de suas principais tarefas a defesa do lugar. A sensação de pertencimento, o estabelecimento de um lugar a ser ocupado no interior da comunidade (seja ela ética ou estética) gera, de certa forma, uma sensação de segurança. Tal segurança é sempre provisória, pois num mundo em permanente mudança, onde o que vem contando cada vez mais é a mobilidade como poder, as comunidades precisam se reconfigurar permanentemente. De acordo com Sennet (2000, p.134), “[...] A cultura moderna do risco é peculiar na medida em que não mudar é tomado como sinal de fracasso, parecendo a estabilidade quase uma morte em vida [...] Ficar quieto é ser deixado de fora”.

É importante ressaltar que a capacidade de mudar de lugar no espaço e o exercício da liberdade de escolha estão ao alcance de uma pequena minoria que, por sua vez, também sente necessidade de fazer parte de alguma coisa, como nos diz Bauman (2003, p.60): “Saber que não estamos sós e que nossas aspirações pessoais são compartilhadas por outros pode conferir segurança [...]”.

Porém, para as classes populares (pobres, excluídos, marginalizados) que não conseguem, na maior parte das vezes, renovar seu senso de identidade, exercer sua liberdade de escolha, o pertencimento e a busca de segurança na comunidade, talvez,

se reduzam ao destino sem saída do morador do gueto. Bauman (2003) diz que a urgência da “segurança na comunidade” encobre diferenças profundas nas condições de vida socialmente determinadas. A “segurança da mesmice” que as pessoas que optam pelas comunidades cercadas tipo gueto experimentam como um lar é sentida pelas pessoas confinadas nos verdadeiros guetos como prisões (Bauman, 2003). Este mesmo autor (2003, p.111) diz que:

Resumindo: gueto quer dizer *impossibilidade de comunidade*. Essa característica do gueto torna a política de exclusão incorporada na segregação espacial e na imobilização uma escolha duplamente segura e a prova de riscos numa sociedade que não pode mais manter todos os seus membros participando do jogo, mas deseja manter todos os que podem jogar ocupados e felizes, e acima de tudo obedientes.

Trago tais discussões na intenção de apontar para o fato de que a Campanha do *Dia Nacional da Família na Escola* se destina às escolas públicas, que em sua maior parte atendem crianças oriundas das classes populares. Não tenho como intenção saber se as comunidades realmente se efetivam, mas demonstrar o quanto este discurso da comunidade como segurança está em voga. Penso que na maior parte das experiências sobre o cotidiano escolar presentes nos materiais analisados, as pessoas estão presas ao lugar, pertencem aos guetos urbanos e experimentam uma imobilidade permanente. Porém, estas pessoas estão enredadas nesta busca por uma comunidade segura mesmo que tal comunidade nada mais seja do que a permanência no gueto, dado que para um melhor e efetivo gerenciamento dos riscos sociais, não pode haver exterioridades, ou seja, é preciso que todos se mantenham ocupados e façam sua parte na busca de uma sociedade mais justa e feliz, mesmo que a sociedade nada mais seja do que uma série de comunidades dispersas e por vezes incompatíveis.

No decorrer de toda esta seção, procurei grifar a palavra comunidade toda vez que esta era pronunciada. Tal destaque se deu no sentido de demonstrar sua proliferação discursiva. A seguir, pode-se perceber a ênfase dada às comunidades: “Na Parque Anhanguera, a gestão é participativa, a *comunidade* está integrada e pais

voluntários se envolvem em várias atividades da escola” (Brasil, 2002b, grifo meu); “A afinação entre escola e *comunidade* tem levado soluções para muitos dos problemas com que se deparam profissionais da área educacional” (Brasil, 2002b, grifo meu); “Uma escola que se faz presente no dia-a-dia dos moradores cria raízes *na comunidade* [...]” (Brasil, 2001, grifo meu); “É uma escola que tem *uma comunidade* muito presente, em qualquer atividade cultural, lazer, *a comunidade* está sempre presente aqui na escola [...]” (Brasil, 2001, grifos meus); “Crianças estimuladas, *comunidade* participativa, ensino dinâmico e criativo. Esse é *um caminho seguro* para superar as carências e as dificuldades de um meio social difícil. Um caminho de sucesso [...]” (Brasil, 2001, grifos meus); “Pres. Fed. Assoc. de Pais e Mestres-RS: [...] Hoje nós não podemos crer que uma escola tenha mais a face da diretora da escola. Não, a escola tem a fisionomia da sua *comunidade escolar*” (Brasil, 2001, grifo meu); “É uma *comunidade* que sabe muito bem dar valor a educação e ao que ela representa para a vida do filho [...]” (Brasil, 2001, grifo meu).

Ainda sobre a comunidade:

Diretora: Eu, nesses seis anos que eu estou na escola eu procurei trazer a <i>comunidade</i> pra dentro da escola, pra gente fazer um trabalho coletivo. E o sucesso da escola é o trabalho que a gente faz, é a comunidade envolvida, é um trabalho participativo, um ensino de qualidade, e é isso que nós estamos tentando fazer. (Brasil, 2001, grifo meu)
--

É interessante observar que a comunidade como nova espacialização de governo passa a ser *um instrumento privilegiado* no governamento da população. E é neste sentido que argumento que a família não é mais *o único instrumento privilegiado*. Com isto não quero dizer que a família enquanto instituição social perdeu sua importância, mas que ela é reinscrita nesta nova lógica. A segurança que antes era encontrada (ou imaginava-se que era) no todo social com seus lugares bem claros e definidos – lugar da família, lugar da escola – é buscada agora em comunidades autogovernáveis. Esta hibridização dos lugares sociais que se dá no neoliberalismo faz com que o que era papel da família e da escola estenda-se também a outros

espaços sociais. Muitas tarefas deslocam-se e há uma tentativa permanente de responsabilização dos pais pela educação das crianças (a suposta recuperação dos lugares ocupados por cada instituição, como argumentei anteriormente). Porém, como muitas questões transcendem o espaço da família e como a própria família vem passando por inúmeras transformações, é preciso compartilhar responsabilidades para melhor gerenciar os riscos sociais. As parcerias exercem um papel importante neste sentido, como diz Traversini (2003, p.148):

[...] Mesmo a parceria constituir-se em uma estratégia utilizada pela sociedade civil há mais tempo, com o neoliberalismo ocorre uma apropriação dessa forma de ação para solucionar os problemas sociais que estavam sob a responsabilidade do Estado. Com as parcerias, envolve-se, agora, o Estado e a sociedade civil em um mesmo compromisso: intervir nos locais para gerenciar o risco social.

Reescrevo abaixo dois fragmentos que dizem respeito à primeira teleconferência realizada (Brasil, 2001, grifo meu), nos quais a apresentadora lança uma pergunta encaminhada à TV Executiva do MEC e a Coordenadora da Campanha do *Dia Nacional da Família na Escola* responde.

Apresentadora: Vou fazer agora uma pergunta da divisão de Tecnologia de Ensino, TV Escola, Aracajú, Sergipe. Em discurso durante a última visita do Papa João Paulo II ao Brasil, o Presidente Fernando Henrique falou que a promoção e a defesa da família são preocupações centrais do seu governo, bem como, a melhoria de condições de desenvolvimento e justiça social para todos. Como trabalhar a inserção da família na escola direcionada a esses objetivos?

Coordenadora da Campanha Família na Escola: A intenção da família na escola tem sobretudo o... o objetivo de resgatar os valores da escola, como valores da *comunidade* como um todo.

Não tenho como intenção me deter numa discussão referente à defesa e promoção da família, mas sim na reinscrição desta família nas comunidades locais. É interessante observar que, ao ser questionada a respeito da família, a coordenadora da Campanha falou da *comunidade* como um todo.

Tanto a família quanto a escola e a comunidade têm funções a desempenhar. Mas tais funções se articulam e se hibridizam. Em alguns poucos momentos da Campanha do *Dia Nacional da Família na Escola*, houve uma discussão a respeito das novas configurações que a família brasileira vem assumindo e de que mesmo que seja na figura só do pai e dos filhos, ou da mãe e dos filhos, ou do avô e do neto, ela não deixa de ser família.

Coordenadora da Campanha Família na Escola: [...] A gente sabe a quantidade de famílias desagregadas, né, Leda, por, por várias questões, famílias que se separam, a família brasileira hoje não é necessariamente uma família nuclear “pai, mãe”, então o que a gente pensa é que na escola pública também esse quadro se revela e essa interação da família com a escola pode ajudar o professor e o pai a compreender é quais as dificuldades que o menino enfrenta que necessariamente não precisam estar ligados a , a questão psicopedagógica da escola. (Brasil, 2001, grifo meu)

Pres. Fed. Assoc. de Pais e Mestres-RS: A família ou a família do século XXI, digamos assim, aquela família que nós tínhamos no início dos anos cinqüenta, no início dos anos quarenta, pai, mãe, tio, tia, vó, todos congregados, juntos, obviamente ela di... ela mudou, hoje nós temos família, pais separados, pais divorciados, somente a mãe como responsável dos filhos, somente o pai responsável ou a vó, mas nós falamos família “Quem se responsabiliza por esta criança? Quem se responsabiliza por este aluno?”. A família que nós entendemos ela pode estar representada na figura do pai, na figura do pai e da mãe, ou da mãe, ou da vó, do tio, da tia, do primo, do irmão mais velho, a família se modifica, mas os valores de responsabilidade quanto aos alunos, esses não podem. As pessoas se modificam, mas a guarda, o interesse este per... deve permanecer, seja através dos pais ou de um dos pais, ou de um familiar, *ou de alguém da sociedade*. Mas a criança, o aluno, ele tem o direito de se sentir valorizado, ele tem o direito de ter um futuro educacional e uma escola de qualidade pela frente e essa é a nossa responsabilidade. (Brasil, 2001, grifos meus)

Ele diz ainda que:

Pres. Fed. Assoc. de Pais e Mestres-RS: Uma palavra, uma frase: A criança precisa se sentir amada, mais do que nunca. Ela precisa se sentir respeitada e amada. O amar pode estar na figura do padrasto, da madrasta, do pai ou da mãe, mas este amor [...], ela não pode ficar sem. (Brasil, 2001)

Em sua primeira fala, o Presidente da Federação das Associações de Pais em Mestres diz que o interesse pela criança deve existir mesmo que este se dê na figura de alguém da sociedade. Com a desestatização da educação e com as inúmeras mudanças que vêm se operando no mundo atual, dentre elas, mudanças que se dão ao nível da família, a responsabilidade pelas crianças passa a ser uma tarefa de todos. Enquanto educadora, penso que isto se dá também devido ao fato de que muitas famílias de crianças das classes populares são consideradas como famílias ausentes no processo educativo, de forma que é preciso que alguém se responsabilize por estas crianças, o que pode ser percebido na pergunta enviada por profissionais de uma escola pública para a TV Executiva do MEC, na segunda teleconferência (Brasil, 2002f) e nas duas falas seguintes que convocam a família a responsabilizar-se pela educação de seus filhos:

Algumas famílias com filhos problemáticos poucas vezes comparecem à escola, na maioria das vezes não é possível haver participação dos mesmos. Já buscamos várias formas de trazê-los à escola. O que fazer pra solucionar esse problema que tanto traz transtornos à educação dessa criança?

Apresentadora: Esse não é um problema, a educação do seu filho não é um problema da escola, é uma questão sua (riso) também. (Brasil, 2002f)

Psicanalista: Toma que o filho é teu. (Brasil, 2002f)

Esta busca por responsabilização, por divisão de tarefas, está presente também na Campanha Publicitária da RBS/TV “O amor é a melhor herança. Cuide das crianças”, que discuti anteriormente. Apenas para retomar, num primeiro momento, os monstros aparecem cuidando dos seus próprios filhos e, num momento seguinte, cuidando dos filhos dos outros. O *slogan* da segunda edição da Campanha foi “O amor é a melhor herança. Em 2004, cuide de toda e qualquer criança”. Da mesma forma, foi enfatizado que o que acontece na casa do vizinho é problema de todos, dado que a criança é um patrimônio social.

E é neste sentido que a comunidade exerce um papel fundamental na divisão e reinscrição de tarefas, no gerenciamento dos riscos sociais e no governo da população. Dado que o todo social se fragmenta, que as instituições se hibridizam (não separação entre o dentro e o fora), pertencer a uma comunidade significa ocupar um lugar e, desta forma, sentir-se mais seguro.

Todas estas questões que trouxe apontam para o fato de estarmos vivendo numa sociedade cada vez mais governamentalizada, o que pressupõe o entendimento de que este Estado que se capilariza vem sendo assumido mais e mais dentro de cada um de nós.

## **A pedagogização da família: uma forma de governo**

*Com Wittgenstein, dizer que a Pedagogia é deste mundo significa dizer que foram e são algumas formas de vida que nos conduziram a pensar e a dizer que a Pedagogia é ou deve ser isso ou aquilo. E se pensar e dizer está no plano das práticas, no contexto da própria vida, é possível, então, pensar outros pensares, dizer outros dizeres. (Veiga-Neto, 2003a, p.7)*

Nesta seção, trago inúmeros ditos do Ministério da Educação nos quais é possível perceber: a ênfase dada ao “sucesso” escolar que pode ser alcançado através de um esforço conjunto da família e da escola; uma chamada (responsabilização) das



famílias para que estas acompanhem o processo educativo dos filhos; uma certa prescrição de como a família pode e deve agir no que diz respeito à educação e desenvolvimento de seus filhos; uma valorização do saber da comunidade local.

O que desenvolvo nesta seção tem relação direta com o que desenvolvi na seção anterior, dado que (dentre outras questões) para a constituição de comunidades autogovernáveis é preciso instrumentalizar as capacidades autogestoras dos próprios sujeitos, mesmo que a vida na comunidade segura não seja nada mais do que a permanência e a clausura do gueto, no qual a liberdade de escolha na maior parte das vezes não pode ser exercida. A aquisição de uma determinada *expertise* tem relação também com uma tentativa de que as famílias se responsabilizem pelos seus filhos e acompanhem o desenvolvimento destes.

Nos materiais analisados, foi possível perceber todo um discurso das pedagogias *psi* que primam pela autonomia dos alunos, pela construção de uma consciência crítica, pelo respeito às diferenças, pela valorização dos saberes da comunidade e por um trabalho a partir da realidade local.

É importante ressaltar que embora as pedagogias *psi* se pretendam emancipadoras, libertadoras, revolucionárias, elas se combinam com sistemas educacionais bastante diversos. No Brasil, e em vários outros países, as pedagogias construtivistas e as psicopedagogias lacano-piagetianas têm-se combinado com as reformas neoliberais da educação, do currículo e da profissão docente (Silva, 1999c).

Porém, minha análise se dá não tanto no sentido do que dizem as novas pedagogias e/ou de uma discussão no âmbito das dificuldades de aprendizagem, sucesso e insucesso escolar, mas em demonstrar que essas pedagogias ditas libertadoras são utilizadas como estratégias de governo das famílias, das crianças e das comunidades. Não se trata de dizer se estas pedagogias são boas ou ruins, nem de dizer como estas deveriam ser. Trata-se muito mais de dar visibilidade a alguns ditos, procurando demonstrar que estes fazem parte de um contexto maior no qual a família e a escola estão sendo produzidas e estão produzindo uma série de coisas.

Tendo dito isto, trago abaixo alguns fragmentos sobre a ênfase dada pelo Ministério da Educação ao sucesso escolar associado à participação da família na escola:

De acordo com o então Ministro da Educação: “A escola em que os pais participam é melhor do que as outras” (Brasil, 2002b); “Quando os pais e professores trabalham juntos, o desempenho das crianças é maior nas matérias básicas – Português e Matemática– e na preparação para a vida, evitando as drogas, a violência” (Brasil, 2002b); “Quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles aprendem mais” (Brasil, 2002b).

Penso que tal participação da família está associada à desestatização (passagem do âmbito público estatal para o âmbito público não estatal) da educação e, ao mesmo tempo, a uma responsabilização da família pelo desenvolvimento do filho; à importância do sucesso e da permanência da criança na escola; ao gerenciamento dos riscos sociais.

O Ministro diz ainda que:

E o que precisamos fazer é melhorar a educação. Nós já conseguimos incluir quase todas as crianças na escola, trazer os mais pobres para a escola com o fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o Fundef, e agora vamos chegar a 100% com o programa Bolsa Escola. Mas nós temos de fazer com que, além de os alunos virem para a escola, ela tenha qualidade e é esta mobilização que estamos promovendo. (Brasil, 2002b)

É interessante observar o quanto o ideal de todos na escola é perseguido. Porém, não basta mais todas as crianças na escola, é preciso todas as crianças na escola aprendendo. Os índices da educação são, eu diria, cada vez mais discutidos e enfatizados até porque é preciso gerenciar de alguma forma o todo social que está fragmentado em múltiplas comunidades diferentes entre si. A qualidade da educação, na maior parte das vezes, é medida pelo número de alunos aprovados, pelo baixo índice de repetência e de evasão, que num sistema que visa a qualidade

total (o que pressupõe nenhuma exterioridade) deve chegar a zero por cento. Entra aqui o que eu falava anteriormente: o todo social como um argumento político importante (questão que desenvolvo na próxima seção).

Ainda sobre o sucesso escolar associado à participação da família, o MEC diz que: “[...] a qualidade do ensino melhorou quando pais e professores passaram a ser parceiros” (Brasil, 2002b); “[...] quando os pais são parceiros dos professores, os filhos aprendem mais, ganham segurança, têm melhor desempenho, e a repetência e a evasão escolar diminuem” (Brasil, 2002b); “Pesquisas mostram que a participação da família na rotina escolar dos filhos melhora o desempenho das crianças em todas as matérias” (Brasil, 2002b); “Os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/99), mostram: escolas que contam com a parceria dos pais, onde há troca de informações com o diretor e os professores, os alunos aprendem mais e melhor” (Brasil, 2002b); “No boletim do menino os reflexos da falta de comunicação entre a mãe e a escola são sentidos – as notas variam entre 4 e 6” (Brasil, 2002b); “Os dados revelam, por exemplo, que na 4ª série, a média de Português dos alunos cujos pais participam da vida da escola é 10 pontos mais alta que a dos estudantes cujos pais não têm essa convivência. O mesmo acontece em Matemática” (Brasil, 2002b).

Todos estes ditos buscam, também, legitimar a parceria entre a família e a escola.

Além do sucesso escolar associado à participação da família na escola, as famílias têm sido instrumentalizadas de forma a adquirirem uma certa *expertise* sobre a educação e o desenvolvimento das crianças. Desta forma, aumenta-se o controle sobre as crianças e sobre as famílias; divide-se responsabilidades no que diz respeito à educação das crianças; instrumentaliza-se estas famílias, o que, segundo esta lógica, é fundamental tanto para a vida em família quanto para a vida no interior da comunidade.

Esta aquisição de uma certa *expertise* esta relacionada à necessidade de instrumentalização das propriedades autogestoras dos sujeitos de governo e à reformulação das responsabilidades dos *experts* em termos de risco e de comunidade. A este respeito, Rose (1996) diz que médicos, psiquiatras, assistentes sociais têm

adquirido maior responsabilidade não tanto pela cura ou correção dos indivíduos, mas pela administração de acordo com uma lógica de minimização dos riscos. O “experto” produz discursivamente regras a serem adotadas para o autogoverno, de forma que se o fracasso acontecer, este recairá sobre o próprio sujeito. O meu argumento se dá no sentido de demonstrar o quanto tal *expertise* é alcançada cada vez mais para os indivíduos de forma que estes se instrumentalizem e exerçam o governo de si e o governo dos outros.

Trago, a seguir, alguns fragmentos sobre a aquisição de uma certa *expertise* que é estendida através da prescrição: o “como fazer”. As famílias devem conhecer e respeitar as fases de desenvolvimento e conhecer melhor as relações que se estabelecem no processo de ensino e aprendizagem: “Coordenadora da Campanha: [...] que [os pais] possam interagir também com os professores para que essa expectativa deles esteja é... acompanhando o desenvolvimento natural na faixa etária de cada criança [...]” (Brasil, 2002f); “Narrador: A escola então abriu seus portões e suas dependências aos pais que quisessem conhecer melhor o seu funcionamento e principalmente saber o que e como eles aprendem” (Brasil, 2002f); “Aqui a participação da *comunidade* vai além das tradicionais reuniões. Eles ajudam na construção do conhecimento” (Brasil, 2002b, grifo meu); “Coordenador da Escola: Então o que que nós fizemos, vamos trazer o pai pra dentro da escola pra ter algumas aulas com os nossos professores pra que o pai possa ver como o professor atua naquela aula e possa ajudar o seu filho” (Brasil, 2002f).

Na seqüência, há um relato de uma mãe e de uma aluna a respeito da instrumentalização dos pais através de leituras:

Mãe: Nós estaremos fazendo à noite, é... vai ser leituras de livros como é... Psicologia, é... sobre atividades em geral, porque desse novo, dessa nova forma de ensinar os nossos filhos. (Brasil, 2002f)
--

Aluna: Daí a professora pediu pra os pais lerem, meu pai gostou bastante, achou também bem interessante, teve uma introdução melhor de Filosofia que ele também não, não conhecia. (Brasil, 2002f)

Ou seja, além da família participar do dia-a-dia da escola, ela precisa adquirir uma *expertise* transmitida através das pedagogias *psi*. Tais conhecimentos, fornecidos por estas pedagogias, têm como objetivos a constituição de sujeitos autônomos, críticos e, conseqüentemente, autogovernados, conhecedores de suas tarefas.

E ainda:

As mães perceberam que elas fazem a diferença na construção do exercício da cidadania de seus filhos, melhorando a prática de educá-los à medida que puderam observar no dia-a-dia a condução do trabalho na escola: impondo limites sem agredir, respeitando a condição da criança, organizando horários para cada situação, deixando transparecer os direitos e deveres de cada um. (Brasil, 2002b)

[...] O novo encontro [segunda edição da Campanha] tem como objetivo fazer família e escola pensarem sobre o papel dos adultos na Educação de crianças e jovens. (Brasil, 2002b)

Narrador: Essa possibilidade significativa de participação tira dos pais a imagem de apenas serem zelosos e cuidadosos com os seus filhos, o que os levariam a um possível constrangimento junto a seus colegas. Ao contrário disso, eleva a participação e contribuição dos pais na formação sócio-educacional não só de seus filhos, como também de todos os envolvidos no processo. (Brasil, 2002f)

Na opinião de uma pedagoga entrevistada pelo Ministério da Educação (Brasil, 2002b), a família é importante para estimular os alunos a assumirem os deveres de casa, o que resulta em melhoria da qualidade do ensino e da auto-estima deles. Ela salienta que é importante que as crianças conversem com os pais sobre o estudo, pois

desta forma o saber fica vivo; caso contrário, o saber do aluno fica enclausurado nele próprio ou no caderno.

Nos três fragmentos acima, bem como na fala da pedagoga entrevistada, as pedagogias *psi* colocam em ação elementos importantes para que os indivíduos possam aprender formas de exercer o governo de si e o governo dos outros. Veiga-Neto (2000b, p.202) diz que na lógica neoliberal “[...] cada um é, simultaneamente, alvo (das múltiplas interpelações) e ‘experto’ (supostamente sabedor do que lhe convém)”.

Trago aqui dois fragmentos nos quais uma aluna e um aluno relatam o que pensam sobre a participação da família na escola: “Aluna: Com isso ela sabe mais sobre o colégio, sobre a minha vida não só dentro de casa, mais fora também, dentro do colégio, minha participação” (Brasil, 2002f); “Aluno: Eu acho bem legal porque eles sabem o que está se passando na escola. Ele sabe que eu fa... o que eu venho fazer na escola. O meu, o meu aprendizado e ele também aprende com o meu aprendizado” (Brasil, 2002f).

Nos fragmentos abaixo, pode-se perceber o controle exercido sobre os alunos por parte dos próprios alunos que atuam como monitores do recreio, de uma mãe que também auxilia no “cuidado” das crianças na hora do recreio e da experiência de uma escola que (segundo o relato de uma mãe) a partir de um trabalho conjunto com a comunidade e com as famílias passou a conhecer cada criança em particular:

Mãe: É impressionante apesar do número grande de alunos você ligar pra perguntar do seu filho ela sabe de quem você está falando, que sala que ele estuda, se duvidar até que hora que aula que ele está tendo nesse momento. (Brasil, 2002f)

Narrador: Os alunos da quarta série não garantem apenas boas notas, mas participam de atividades extras na escola. Esse grupo, por exemplo, se ofereceu para atuar como monitores do recreio, para isso usam um avental verde sobre o uniforme. (Brasil, 2001)

Mãe de aluno: E quando eu não venho eles me cobram “Oh, mãe, você não foi no recreio?”, então quer dizer que eles sabem que eu venho, eu estou acompanhando e eu sinto no rostinho dele que é muito importante, né? Então eu procuro participar de tudo. (Brasil, 2001)

As técnicas de governo de si combinadas com técnicas do governo dos outros é uma forma produtiva e econômica de governo e de gerenciamento dos riscos, num mundo no qual os lugares assumidos pelos sujeitos são reconfigurados e reposicionados o tempo todo.

Ainda sobre este processo de pedagogização da família, temos o Guia *Educar é uma tarefa de todos nós* que foi distribuído para vinte milhões de famílias brasileiras na terceira edição da Campanha do *Dia Nacional da Família na Escola*. Tal Guia foi restrito para crianças da primeira à quarta série. A Coordenadora da Campanha do *Dia Nacional da Família na Escola* disse, na segunda teleconferência, que a intenção do MEC num momento seguinte era a de fazer um outro Guia para crianças de quinta à oitava série.

O Guia *Educar é uma tarefa de todos nós* tem um caráter prescritivo e apresenta para os pais o que as crianças podem e devem ter aprendido em Língua Portuguesa e Matemática, ao final da segunda e da quarta séries do Ensino Fundamental. Poderíamos nos perguntar: mas por que Matemática e Português? Segundo o Ministério da Educação, o Guia aborda estas duas áreas do conhecimento porque estas favorecem a aprendizagem das demais áreas. A apresentação do Guia consiste numa carta para os pais, mães e responsáveis e, nesta carta, o então Ministro da Educação diz que a aprendizagem que o Guia traz sobre Matemática e Português está prevista nos PCNs. De acordo com o Ministério:

*Todos queremos o melhor para nossas crianças. Sonhamos para elas um futuro com mais oportunidades de serem felizes e de se realizarem na vida profissional e pessoal. Para que esses sonhos possam tornar-se realidade, nossas crianças precisam desenvolver-se mais e melhor. (Brasil, 2002a, p.3, grifos meus).*

Ainda na primeira página, é reforçada a importância do envolvimento da família na educação das crianças e percebe-se uma tentativa de delimitação do que é papel da família e do que é papel da escola (questão que abordei na seção anterior).

[...] Não queremos que vocês se transformem em professores de suas crianças, basta que acompanhem a vida escolar delas, valorizem suas tarefas, estimulem-nas a gostarem de aprender e a serem curiosas também na vida fora da escola. (Brasil, 2002a, p.3)

Além de abordar questões referentes à Língua Portuguesa e à Matemática, o Guia aborda brevemente (em mais ou menos dois parágrafos) a importância do respeito por cada fase de desenvolvimento das crianças e a importância de brincar e conversar com elas.

O Guia aborda, também, a importância de estimularmos as crianças e não as repreendermos, afinal, o erro faz parte de toda a aprendizagem: “No início, todo mundo erra. Elogie em vez de corrigir” (Brasil, 2002a). De acordo com a coordenadora dos PCNs:

[...] Quer dizer, são todas as dicas e orientações de como que os pais podem é, incentivar, apostar que os alunos são capazes, é conversar com eles sobre as questões que eles estão estudando, conversar com eles sobre outras questões e que isso tudo tenha um efeito às vezes milagroso e que é uma coisa que não depende de nenhuma especialização a não ser ser pai e mãe que cada um tem seu jeito. (Brasil, 2002f)

A coordenadora da Campanha do Dia Nacional da Família na Escola diz que “A família é capaz de despertar o interesse e a curiosidade das crianças e incentivar sua aprendizagem” (Brasil, 2002b). Ela afirma que a ideia da distribuição do material é de que os pais, as mães e os responsáveis discutam o conteúdo do Guia, conversem com os professores e acompanhem o desenvolvimento de suas crianças mais de perto e de forma mais atuante, pois “Quando a família participa da educação das crianças,



elas podem sair-se muito melhor na escola e na vida. É essa a nossa grande missão nesta campanha” (Brasil, 2002b).

Este processo de pedagogização da família pode ser percebido também na Propaganda (VT) veiculada na televisão, na terceira edição do Dia Nacional da Família na Escola. Tal Propaganda (VT) contou com a participação da atriz Regina Duarte. No decorrer da propaganda, esta atriz diz que (Brasil, 2002f): “Quatro de junho é o Dia Nacional da Família na Escola pra você acompanhar a educação dos seus filhos, mas em casa você também pode ajudá-los a aprender Matemática, enquanto faz um bolo; História, contando como era antigamente; ver no céu um motivo pra gostar de Ciências. Com o seu apoio eles aprendem mais e melhor. E no dia quatro de junho eles esperam por você aqui na escola [...]”.

Todo um discurso sobre a construção de conhecimentos de uma maneira significativa, a partir da realidade local e de tudo aquilo que faz parte do dia-a-dia das crianças, não é mais uma questão apenas dos profissionais da educação, de forma que passa a ser compartilhada também com os pais. De acordo com a Coordenadora dos PCNs, ainda sobre o Guia:

[...] onde existe uma série de sugestões para os pais, de como eles devem se colocar com essas crianças em casa e em situações que não são dentro da escola, tá? Então assim é importante o pai ir contar ou contar histórias, falar do que ele sabe, é, que não precisa ser a filosofia lá da, daquela escola, tudo bem, mas pode ser também o que ele sabe, o que ele faz no campo como um agricultor e enfim, nós temos, todos os pais têm muitos conhecimentos e que pode e deve trazer pra escola em momentos organizados [...]. (Brasil, 2002f)

Partir dos saberes da comunidade local é uma estratégia de governo que permite a inclusão de todas as pessoas, uma vez que todos têm algo para ensinar e algo para aprender. Num relato do cotidiano escolar apresentado na primeira teleconferência o narrador diz que:

[...] De acordo com a realidade onde está inserida, a escola pode incluir no currículo temas importantes para a *comunidade local*. Desse modo, a realidade se torna um objeto de reflexão, de estudo, de construção de identidade e de respeito as diferenças [...]. (Brasil, 2001, grifo meu)

Uma psicanalista que participou da segunda teleconferência também enfatiza a importância dos saberes locais. Ela salienta que todas as pessoas têm algo para ensinar:

[...] a cartilha [referindo-se ao Guia] está muito centrada nisso na transmissão em pequenas coisas do dia-a-dia e eu queria lembrar um pouquinho como é que começou toda a literatura, toda a cultura, na verdade, né? A cultura ela começou numa época em que não existia a palavra escrita ainda, as pessoas contavam histórias. Começou tudo pela oralidade, começou pela boca a boca, foram passadas todas as histórias foram passadas de geração a geração, assim numa conversa. Então todo mundo é capaz de, de fazer isso. E se a gente for mais além atrás, antes da palavra escrita, nesse período da oralidade, quem contava as histórias de fato, não precisava nenhuma erudição pra se contar as histórias que foi onde tudo começou. Bastava você, é, é... no Brasil, por exemplo, quem contava as suas histórias pras nossas crianças? Foram as escravas, foram as mães pretas, foram os filhos de escravos que contavam as histórias, as histórias do seu povo, as histórias que eram criadas surgiam do povo, surgiam na, no seio da família e no seio de uma família popular, de baixa renda, uma família... E na, na Europa foram as velhas, né, que se chamam as amas. Então todos, todo mundo tem capacidade de contar histórias pra seus filhos e, e o hábito da leitura, da leitura porque a leitura num sentido mais amplo não é só uma leitura de um livro, a leitura de imagem, a leitura da Matemática, tudo é leitura, na verdade, né, na vida da gente. E é... todo mundo tem suas histórias pra contar. Então a gente se perguntando sobre a nossa posição, a gente se sentindo acreditando que é importante e se sentindo capaz de fazer isso, aí é que é possível alguma transformação. Eu acho que essa campanha do MEC está considerando isso. (Brasil, 2002f)

A valorização do saber local e a aquisição de uma certa *expertise* são, portanto, estratégias importantes no governo da população. Ainda sobre a valorização dos saberes locais, as famílias e demais pessoas da comunidade são convidadas a

participarem do dia-a-dia escolar e ensinarem aquilo que sabem para os alunos e para a comunidade como um todo.

Transcrevo a seguir três relatos de pessoas da comunidade que foram até a escola ensinar aquilo que sabem: “Pai de Aluno: Na hora que eu vi que os brinquedos lá estava precisando, né, eu falei ‘Ah, se criar um brinquedinho de Matemática aqui vai ser, vai ser legal’” (Brasil, 2002f); “Pai de Aluno: Eu achei interessante passar alguma coisa pra criança a respeito do trânsito, coisas básicas que a criança utiliza no dia-a-dia como: saber utilizar a faixa de pedestre, é... conhecer o semáforo, é... a utilização do cinto de segurança, é... como ela deve se comportar é, no trajeto da casa pra escola na, no transporte escolar” (Brasil, 2002f); “Mãe de Aluno: [...] A, eu vou, se vocês quiserem eu posso entrar com esta musiquinha que eu aprendi, né eu falei ‘Eu não sei cantar mas com a ajuda de todos vocês, nós, nós vamos cantar todos juntos’” (Brasil, 2002f).

Em minha docência, eu tive como experiência este “entrar na vila”, sentir de “perto” o que as crianças vivenciavam no seu dia-a-dia, conhecer as casas, sentir-me “próxima” das famílias, com o intuito de trazê-las para a escola, de tirá-las do “caos”, da “desordem”, de ensiná-las a respeitar as crianças e a conhecer suas fases de desenvolvimento. Ao tornar os alunos (e a realidade destes) objetos de meu conhecimento (processo de torná-los dizíveis), eu estava operando com um processo de desestranhamento destes alunos. Da mesma forma, eu procurava partir dos conhecimentos da comunidade local e propiciar momentos nos quais as famílias pudessem trazer seus conhecimentos para dentro da escola. Tais conhecimentos eram sistematizados na escola e integrados no currículo escolar.

Tendo dito isto, encerro esta seção chamando a atenção do leitor para a triangulação que se dá no neoliberalismo: risco, *expertise* e comunidade. Porém, neste panorama, o todo social ainda é um argumento político importante, questão esta que desenvolvo na seção que segue.

**“Temos que alcançar o índice de zero por cento de nossas crianças fora da escola”<sup>55</sup>: governando a todos**

*[...] Os discursos não estão ancorados ultimamente em nenhum lugar, mas se distribuem difusamente pelo tecido social, de modo a marcar o pensamento de cada época, em cada lugar, e, a partir daí, construir subjetividades. (Veiga-Neto, 2003c, p.120)*

Nesta seção, argumento que apesar da mutação do social e de a comunidade emergir como nova espacialização de governo, o todo social é um argumento político importante. Desta forma, trago alguns ditos do Ministério da Educação que demonstram o quanto estas comunidades “livres e autogovernáveis” são reguladas, comparadas e medidas a partir de alguns dispositivos, como por exemplo, o SAEB.

De acordo com o Ministério da Educação (Brasil, 2002b), o SAEB é um importante subsídio para a compreensão dos fatores associados ao processo de ensino e aprendizagem, em diversas séries e disciplinas. Com base nas informações coletadas pelo MEC, este e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação definem ações voltadas para a correção das distorções e debilidades identificadas, dirigindo seu apoio técnico e financeiro para o crescimento das oportunidades educacionais e da qualidade do sistema educacional brasileiro, em seus diferentes níveis. A cada levantamento realizado, além da aplicação das provas aos alunos, são utilizados questionários que permitem conhecer as características da escola, do diretor, do professor e da turma que participam da avaliação. Segundo o Ministério (2002b, grifo meu), “As escolas e turmas que participam do SAEB são escolhidas aleatoriamente, por meio de rigorosos métodos estatísticos [...]”; e, ainda: “[...] o SAEB utiliza procedimentos metodológicos de pesquisa formais e científicos, que garantem sua *confiabilidade*”.

---

<sup>55</sup> (Brasil, 2002b).

Em vários ditos do Ministério da Educação é possível perceber a ênfase dada ao SAEB, que, a partir dos dados coletados, passa a corrigir os desvios e as distorções (processo de normalização). Da mesma forma, é enfatizada sua confiabilidade e o rigor dos métodos estatísticos na escolha das turmas que participarão desta avaliação. Os resultados coletados junto a estas turmas são as condições para a produção de normas que servirão para todas as demais escolas públicas do país.

É importante ressaltar que para se fazer cálculos sobre uma população é preciso enfatizar certos traços desta e obter informações sobre eles. Os fenômenos referentes à população (nascimentos, número de pessoas que vivem na casa, tipo de trabalho, casamento) devem ser transformados em materiais sobre os quais o cálculo político possa trabalhar (processo de inscrição). Tais práticas de inscrição dizem respeito à estatística que do século XVII em diante começou a descrever os atributos da população, possibilitando que estes entrassem nos cálculos dos governos. A transformação da população em números se estendeu no século XIX para novos campos, de forma que as capacidades dos sujeitos tornaram-se pertinentes e disponíveis para o governo (Rose, 1999).

Tendo feito estas considerações iniciais a respeito da estatística, trago a seguir alguns ditos do Ministério da Educação que demonstram a importância do aumento dos índices no que diz respeito à universalização do acesso, ao sucesso escolar e ao aumento da qualidade de ensino. De acordo com o então Ministro da Educação: “[...] em 1992, 23% das crianças em idade escolar (de 7 a 14 anos) estavam fora da escola, índice que ficou em 6% em 1999 [...]” (Brasil, 2002b); “Nós estamos incorporando a população mais pobre ao sistema educacional, num ritmo espetacular”. (Brasil, 2002b); “Ainda há muito por fazer, mas estamos trabalhando [...] Nossa meta é ter 100% das crianças brasileiras na escola, com 100% de aproveitamento, todas concluindo o ensino fundamental” (Brasil, 2002b).

De acordo com o Ministro, apesar da metodologia diferente, os dados do IBGE coincidem com os do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC), responsável pelo Censo Escolar, sendo que a pesquisa do IBGE é domiciliar, enquanto que a fonte do Censo são as escolas. O Ministro resalta que o

mais importante é que entre os 20% da população mais pobre, 93% das crianças estão hoje na escola, quando em 1992 este número não passava de 75%. Outro dado significativo: só 40% das crianças da zona rural estavam na escola em 1992. Hoje, já são 69% (Brasil, 2002b).

O então Ministro afirmou ainda que, com 97% das crianças na escola, a Educação Fundamental reduziu 11,3% da taxa de distorção idade-série, que mede a proporção de alunos com idade superior à adequada a cada série. Ele acredita que com o Bolsa Escola será possível atingir a meta de cem por cento das crianças na escola.

A busca da universalização do acesso vem sendo perseguida há muito tempo por diversas políticas educacionais. Porém, é interessante observar que cada vez mais é preciso todos na escola: jovens, crianças, adultos e idosos, o que pode ser percebido abaixo:

O Censo Escolar revela também que a Educação de Jovens e Adultos (antigo supletivo) teve um crescimento de 12% em 2001, com o retorno de cerca de 410 mil pessoas às salas de aula. A matrícula de jovens e adultos cresceu 14,6% passando de 873.224 para 1.000.769. Esse aumento ocorreu em todas as regiões, com destaque para o Nordeste, que teve uma elevação de 60,8%. (Brasil, 2002b)

No Nordeste, a expansão nas quatro primeiras séries do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos chegou a 79%. Na região, o número de alunos nessa modalidade educacional subiu de 342 mil para 612 mil. Nas séries finais, o crescimento maior ocorreu na região Norte, 25,2%, seguida pelo Nordeste, 11,6%. (Brasil, 2002b)

Ainda sobre os índices, segundo o Ministério da Educação, o PDE começou a colher resultados. Um levantamento de dados realizado em dez estados do Norte e Centro-Oeste pela Coordenação de Gestão Educacional do Fundescola indica que houve melhoria do índice de aprovação dos alunos do Ensino Fundamental de escolas que contaram com o PDE. Segundo o estudo, as taxas chegaram a saltar de

70% para 90%, como no caso das escolas públicas do Mato Grosso do Sul. No Amazonas, esse índice passou de 65,4% para 82,4% (Brasil, 2002b).

O valor dos dados estatísticos é percebido ao longo de todos os materiais produzidos na Campanha do *Dia Nacional da Família na Escola*. Tal valor pode ser percebido, também, nas diferentes políticas educacionais implantadas nos níveis municipal, estadual e federal, de tal forma que o que vem contando cada vez mais é o número de alunos aprovados. A aprovação vem sendo tomada, portanto, como uma forma de medir a qualidade de ensino. Desta forma, enfatiza-se a importância de cada escola e sua respectiva comunidade lutarem por um ensino de “qualidade”, pela diminuição da evasão e repetência, pela permanência e sucesso do aluno no ambiente escolar.

Tais políticas educacionais salientam a importância das escolas serem autônomas e optarem por uma gestão compartilhada, contribuindo desta forma para a constituição (reforço) de comunidades autogovernáveis. Porém, tanto a escola quanto a comunidade e as relações que se estabelecem entre ambas são reguladas, no que diz respeito, por exemplo, às questões educacionais, através dos índices alcançados.

Em Ananindeua (PA), o diretor [...] está orgulhoso. A escola estadual Jornalista Rômulo Maiorana é uma das melhores escolas públicas do País, segundo o sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB). Para [...] a explicação é simples: participação dos pais na gestão escolar, motivação dos alunos e dedicação dos professores. (Brasil, 2002b)

[...] Em Dourados (MS), a parceria família e escola conseguiu reduzir a repetência e diminuir a evasão escolar. Na Escola Municipal Armando Campos Belo, por exemplo, a evasão caiu de 21% para 1%, depois que a direção adotou o PDE e pais e professores passaram a trabalhar juntos. (Brasil, 2002b)

Quando os pais se envolvem na Educação dos filhos, a escola acaba se destacando. Foi o que revelou o último sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Nas escolas que contavam com a parceria dos pais, onde havia troca de informações entre eles e diretores, a média dos alunos foi mais alta. (Brasil, 2002b)

Ministro da Educação: [...] uma vez me perguntaram num Programa de televisão, uma menina de 13 anos da Bahia me perguntou num Roda Viva é... em que fui entrevistado apenas por crianças ela me perguntou: Ministro [...] por que há escolas públicas boas e escolas públicas ruins? É uma pergunta muito difícil porque o poder público dá as mesmas condições pra todas as escolas. São os mesmos salários, os mesmos professores, os mesmos alunos, é tudo igual. Por que umas são boas? Por que há fila na frente das escolas, escolas, de algumas escolas no início do ano e sobram vagas em outras? A escola pública é boa, eu respondi, quando a *comunidade* participa [...]. (Brasil, 2001, grifo meu)

As experiências de sucesso são, portanto, exaltadas e servem como exemplo para outras escolas. Tais índices são utilizados como forma de controlar cada uma das escolas e suas respectivas comunidades em particular.

A emergência da comunidade é fundamental na busca pela segurança da população, de forma que o Estado não precisa ser o responsável direto pelas ações necessárias para tal. Por outro lado, a noção do todo, permite que o governo avalie a eficácia de seus programas, calcule os riscos e elabore alternativas para um melhor gerenciamento dos indivíduos.

Penso ter demonstrado ao longo destas três seções que se articulam entre si a tríade de que eu falava no início deste capítulo: a família, a comunidade e a população. Procurei deixar claro o quanto tal tríade é composta por linhas tênues. E foi partindo desta tríade que procurei entender algumas das novas formas que a governamentalidade vem assumindo na contemporaneidade.





## **SOBRE A EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO**

É preciso finalizar esta Dissertação, mesmo que provisoriamente. Muitas questões ficaram em aberto, muitas idéias ficaram por desenvolver, o que, penso, não poderia ser de outra forma, uma vez que as proposições desenvolvidas nesta pesquisa não têm nada de definitivas.

O tema investigado, bem como os materiais analisados abrem um leque de possibilidades de pesquisas a serem realizadas. Dentre elas, eu destacaria: analisar especificamente as mudanças pelas quais a família vem passando (relações estabelecidas com os filhos, relações entre os casais, diferentes arranjos familiares, dentre outras); analisar a participação da família na escola sob o ponto de vista das relações de gênero, pois a responsabilização pelas crianças é, ainda, em grande parte, uma tarefa destinada às mães; fazer uma homologia entre o *Guia para o ensino na escola materna* de Comenius e o *Guia Educar é uma tarefa de todos nós* do Ministério da Educação, procurando perceber de que forma estes produzem subjetividades; analisar como a aliança família/escola vem sendo produzida e o que ela vem produzindo nas escolas privadas; dentre outras.

É importante salientar que a aliança família/escola se estabelece num campo de lutas onde significados são impostos, negociados e renegociados constantemente. De acordo com Negri (2003, p.41): “[...] na globalização sempre se dão espaços livres, buracos e pregas através dos quais um êxodo de resistência pode ocorrer”. Procurei identificar e mapear em alguns fragmentos tais disputas por significação, bem como alguns processos de resistência. A aliança família/escola não é, portanto, algo natural, dado, definitivo e tranqüilo. Trago, a seguir, alguns poucos fragmentos com o intuito de demonstrar algumas facetas deste campo de lutas:

Pres. Fed. Assoc. de Pais e Mestres-RS: [...] a participação dos pais ela fica prejudicada porque todos os educadores, todos os professores sabem, que a nossa participação depende muito do incentivo e o apoio das direções de escola. E não são todas as direções de escolas no nosso Brasil que tem a mente aberta no sentido de comparti... entender que compartilhar responsabilidades não é perda de poder [...].(Brasil, 2001)

Coord. dos PCN-MEC: [...] A relação no dia-a-dia, vivenciar esse contato entre professores e pais não é uma coisa simples. E ela não é uma coisa simples, porque existe por parte da história, da escola, uma, uma delimitação de território de que aqui realmente é o meu pedaço [...] E por parte dos pais também, eh... uma representação nem sempre positiva de qual é o papel da escola na vida dos seus filhos [...]. (Brasil, 2001)

Pres. Fed. Assoc. de Pais e Mestres-RS: [...] Hoje nós não podemos crer que uma escola tenha mais a face da diretora da escola. Não, a escola tem a fisionomia da sua comunidade escolar. Mas, lamentavelmente, ainda nós temos muito do feudalismo. Apesar de nós estarmos num novo milênio, existe muito do feudalismo. “A escola é minha”, da diretora da escola [...]. (Brasil, 2001)

Apresentadora: Eu vou fazer uma pergunta [...] da Escola Estadual Presidente Vargas no Paraná, porque é o outro lado da moeda: Por que é difícil trabalhar com a Associação de Pais e Mestres? Qual o melhor procedimento para escolher os membros da APM de tal forma que sejam eficazes? (Brasil, 2001)

Pres. Fed. Assoc. de Pais e Mestres-RS: [...] Somos bons? Sim. Então se nós somos bons para isso nós devemos também ser respeitados. Nós queremos ser tratados como iguais. Não se entende, num novo milênio, a escola só do professor, a escola só da diretora, a escola só dos pais, a escola só dos alunos, ou a escola dos funcionários. Não. A escola é o somatório de esforços [...]. (Brasil, 2001)

Na primeira teleconferência, o Presidente da Federação das Associações de Pais e Mestres do Rio Grande do Sul enfatizou que a participação dos pais não deve se dar no sentido de suprir carências que dizem respeito aos mantenedores. Ele salientou a importância dos pais cobrarem recursos e fiscalizarem os mesmos, ou seja, buscou reforçar o papel do Estado, que, conforme argumentei no decorrer do quarto capítulo, vem se capilarizando cada vez mais.

No final desta mesma teleconferência, surgiu a questão da tensão entre a família e a escola. Segundo a professora da Faculdade de Educação da UFMG (Brasil, 2001), “Talvez a gente tenha enfatizado demais aqui na mesa a harmonia e a tensão chegou no fim, valia até a pena uma próxima discussão pra gente discutir os pontos de conflito, de contradição, de tensão que existe nessa relação [...]”. O Presidente da Federação das Associações de Pais e Mestres disse que: “Mas eu acredito que no geral se nós formos dar pesos e medidas a harmonia prevalece sobre as tensões [...]” (Brasil, 2001).

Gostaria de enfatizar também que apesar de todo um discurso hoje em voga sobre a crise e o esmaecimento (desaparecimento) da escola moderna, penso que a reinscrição desta instituição na contemporaneidade acaba por legitimá-la ainda mais. Tal legitimidade pode ser percebida nos fragmentos a seguir:

Alunos de escolas públicas de todo o país participaram de concurso sobre a importância da escola no futuro das crianças. Promovido pelo Ministério da Educação e a Nestlé Brasil, estudantes de quinta a oitava série foram convidados a escrever frases sobre o que significa a vida na escola [...]. (Brasil, 2002f)

É por meio da educação que vamos construir um país mais justo. O futuro de cada criança e de cada jovem está em nossas mãos. (Brasil, 2002b)

[...] Essa é uma escola que vai formar uma geração de pessoas conscientes, participantes, porque aprendeu, desde os bancos escolares, que por meio da participação e da Educação podemos construir uma sociedade mais justa e com menos desigualdade. (Brasil, 2002b)

Narrador: Itapetininga, interior de São Paulo, olhando assim de longe uma cidade como outras tantas cidades do interior brasileiro. A missa aos domingos é sagrada. Mas é só olhar um pouco mais de perto para percebermos que não só a missa é sagrada nessa pequena e aconchegante cidade do interior paulista. Em Itapetininga a educação também é sagrada [...].

Pai de aluno: [...] Pra mim não teve oportunidade não. É por isso que eu me forço muito agora pra dar essa oportunidade que eu não tive, eu tô dando pra eles agora que é pra eles, mais na frente, eles entender “Rapaz, meu pai era analfabeto, mas fez o impossível pra nós chegar lá e nós chegamos”. (Brasil, 2001)

Coordenadora da Campanha Família na Escola: [...] O que a gente quer também é resgatar esse valor da educação como esse bem que não, que não desaparece. Sobretudo porque a gente imagina hoje o que é uma sociedade globalizada, com a economia muito mais sofisticada, onde o grau de escolaridade de qualquer pessoa pra ingressar no mercado de trabalho é importante. (Brasil, 2001)

Penso que as discussões feitas nesta Dissertação demonstram que a família e a escola são reinscritas nestas (e reescrevem estas) novas técnicas de governamentalidade. O meu argumento vai ao encontro do que diz Costa (2003, p.22): “[...] Se a escola da modernidade não se sustenta mais, ela se transmuta, se hibridiza em múltiplos cruzamentos e se reproduz nos infinitos discursos que sobre ela anunciam [...]”.

Para finalizar, gostaria de dizer que na medida em que lia, estudava, entrelaçava fios, desemaranhava nós, fui me inscrevendo neste estudo, fui “tomando

forma". Larrosa (1999, p.22) questiona: "[...] que podemos cada um de nós fazer sem transformar nossa inquietude em uma história?". Penso que experimentei e tenho experimentado muito nesta aventura da formação. Tal aventura se constitui muito mais num momento de voltar-se para si, de estudo, do que propriamente num ritual de passagem.

Gostaria de registrar que em muitos momentos senti vontade de experimentar o estudar de que fala Larrosa, ou seja, um não pensar nem no ontem e nem no amanhã, o recolher-se, o manter-se em suspenso. Porém, somos enredados pelos prazos, por uma série de alternativas que se apresentam o tempo todo (cursos, palestras, apresentações de trabalhos), por uma escrita "apressada".

Além da aventura pessoal da formação, penso que enquanto profissional e estudiosa da área da educação posso dar algumas pequenas contribuições, uma vez que "É [da] atitude hiper-crítica que podem nascer nossas pequenas revoltas [...]" (Veiga-Neto, 1995, p.49). Talvez resida aí o sentido de ser pesquisador: o compromisso social de retornar às discussões realizadas para que estas sejam (re)significadas constantemente.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Um leque que respira: a questão do objeto em história. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p.117-137.

ANTUNES, Arnaldo; BELLOTTO, Tony. Família. Titãs. CD Acústico. Faixa 4, nº 063018267-2. São Paulo: Wea, 1997.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: JC, 1981.

BARROS, Hércules. Recursos do Fundo reduzem desigualdades. *Jornal do MEC*, Brasília DF: Órgão Oficial do Ministério da Educação, nov/dez. 2002, ano XV, n.23, p.9.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BRAHMA KUMARIS. *Programa de Cursos e Palestras*. São Leopoldo, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. TV Executiva do MEC. Transcrição da Teleconferência (Vídeo) da Campanha do Dia Nacional da Família na Escola. 1ªed. Brasília: Ministério da Educação, 2001. 1 fita VHS.

\_\_\_\_\_. *Educar é uma tarefa de todos nós*. Brasília: DF, 2002a.

\_\_\_\_\_. *Notícias sobre o Dia Nacional da Família na Escola*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/acs/asp/noticias>>. Acesso em: 22 jul. 2002b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Fatos sobre a educação no Brasil 1994-2001*. Política educacional. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 jul. 2002c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Programa Acorda, Brasil. Está na hora da Escola!* Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 jul. 2002d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parceiros do MEC buscam soluções*. Assessoria de Comunicação social. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/acs/acorda/nossosparceiros.shtm>>. Acesso em: 23 set. 2002e.

\_\_\_\_\_. TV Executiva do MEC. Transcrição da Teleconferência (Vídeo) da Campanha do Dia Nacional da Família na Escola. 2ª.ed. Brasília: Ministério da Educação, 2002f. 1 fita VHS.

BRITTO, Mota. Orgulho do morro da Mangueira. *Jornal do MEC*. Brasília DF: Órgão Oficial do Ministério da Educação, set. 2000, ano XIII, n.5, p.2.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e Maquinarias*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2001.

\_\_\_\_\_. Descaminhos. In: COSTA, M. V. (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p.11-33.

\_\_\_\_\_. *Infância e Maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

CAVALCANTE, Meire. O endereço da esperança. *Nova Escola*, São Paulo: Abril, ano XVI, n.140, p.12-13, mar. 2001.

CAVALHEIRO, Rodrigo. Hoje é dia de pais na escola. *Zero Hora*, Porto Alegre, p.28, 24 abr. de 2001.

CLIC RBS. *O amor é a melhor herança, cuide das crianças*. Disponível em: <<http://www.clicrbs.com.br/cuidedascricancas/jsp/default.jsp>>. Acesso em: 21 dez. 2003.

CNBB. *Alegria de viver*. Regional Sul 3, Natal 2001.

COMENIUS. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.



CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. (org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.105-131.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p.13-36.

\_\_\_\_\_. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.143-156.

COUTINHO, Karyne Dias. Educação como mercadoria: o público e o privado no caso dos *shopping centers*. *Educação & Sociedade*, São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, v.24, n.84, p.955-982, 2003.

DELEUZE, Gilles. Qué es un dispositivo? In: BALBIER, E. et alii. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Edisa, 1990, p.155-163.

DÍAZ, Esther. *Michel Foucault: los modos de subjetivación*. Buenos Aires: Almagesto, 1993.

DONZELOT, Jacques. *A Polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

EWALD, François. Foucault e a norma. In: \_\_\_\_\_. *Foucault, a norma e o Direito*. Lisboa: Veja, 1993. p.77-125.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e produção do sujeito: o privado em praça pública. In: FONSECA, T. M. G.; FRANCISCO, D. J. (orgs). *Formas de ser e habitar a contemporaneidade*. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 2000. p.109-120.

\_\_\_\_\_. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, M. V. (org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p.39-60.

\_\_\_\_\_. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, M. V. (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p.49-71.

FLEURY, Dóris. Gestão nota dez. *TV Escola*. Brasília: Secretaria de Educação a distância do MEC, n.24, Bimestral, p.22-28, ago/set. 2001.

FONSECA, Márcio Alves. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: EDUC, 1995.

\_\_\_\_\_. Normalização e direito. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. (orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p.218-232.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a.

\_\_\_\_\_. O Sujeito e o Poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H.. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b, p.231-249.

\_\_\_\_\_. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

\_\_\_\_\_. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 1999b.

\_\_\_\_\_. Nietzsche, a genealogia e a história. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Trad. e Org. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2002a, p.15-37.

\_\_\_\_\_. Genealogia e Poder. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Trad. e Org. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2002b, p.167-177.

\_\_\_\_\_. Sobre a história da sexualidade. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Trad. e Org. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2002c, p.243-276.

\_\_\_\_\_. A governamentalidade. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Trad. e Org. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2002d, p.277-293.

\_\_\_\_\_. Verdade e poder. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Trad. e Org. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2002e, p.1-14.

\_\_\_\_\_. Poder-corpo. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Trad. e Org. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2002f, p.145-152.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2002g.

\_\_\_\_\_. *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes, 2002h.

GIDDENS, Anthony. *Mundo em descontrolado: o que a globalização está fazendo de nós*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GRACIE, Marcela. A força do trabalho conjunto. *Jornal do MEC*, Brasília DF: Órgão Oficial do Ministério da Educação, ano XV, n.23, p.8, nov/dez. 2002.

HARDT, Michael. A sociedade mundial de controle. In: ALLIEZ, E. *Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Ed.34, 2000, p.357-372.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Império*. Rio de Janeiro, Record, 2003.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1989.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. *Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

HUYSSSEN, Andreas. Mapeando o pós-moderno. In: HOLLANDA, H. B. (org.). *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992. p.15-80.

ISTO É. *Ministério da Educação*. São Paulo, n.1697, p.50-51, 10 abr. 2002. Peça publicitária.

JORNAL DO MEC. *Escola ativa respeita ritmo do aluno*. Brasília DF: Órgão Oficial do Ministério da Educação, ano XV, n.19, capa, jun. 2002.

\_\_\_\_\_. *O valor do papel da escola*. Brasília DF: Órgão Oficial do Ministério da Educação, ano XV, n.17, p.9, abr. 2002.

KALOUSTIAN, Sílvio Manoug (org). *Família brasileira, a base de tudo*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 2002.

KLAUS, Nelson Antônio. *Fotografia de família*. [São Leopoldo], s/d.

KOHAN, Walter Omar. *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KUMMER, Evelyn Geiger. Prova de dedicação ao ensino. *Nova Escola*, São Paulo: Abril, ano XI, n.95, p.5, ago. 1996.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. A libertação da liberdade. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. (orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p.328-335.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, p.20-28, jan./abr. 2002a.

\_\_\_\_\_. *Nietzsche & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002b.

LORENZONI, Ionice. Com dedicação e criatividade. *Jornal do MEC*, Brasília DF: Órgão Oficial do Ministério da Educação, ano IX, n.11, p.10, jun./jul. 2001.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

MARCHEZAN, Isabel. Escambo ajuda pais a manter filhos na escola. *Zero Hora*, Porto Alegre, 15 out. de 2003, p.22.

MARTINS, Carlos José. Utopias e heterotopias na obra de Michel Foucault: pensar diferentemente o tempo, o espaço e a história. In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.85-98.

MELO, Itamar. Escola é lugar para pais e filhos. *Zero Hora*, Porto Alegre, 22 abr. de 2001, p.38.

NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y Poder: la conformación de la Pedagogía Moderna*. Argentina: Aique, 1994.

\_\_\_\_\_. A infância como construção pedagógica. In: COSTA, M. V. (org.). *Escola básica na virada do século: Cultura, Política e Currículo*. São Paulo: Cortez, 1996. p.107-118.

\_\_\_\_\_. *Comenius & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NEGRI, Antonio. *Cinco lições sobre Império*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: Uma introdução. In: SILVA, T. T. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p.7-38.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Obras Incompletas*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

NOVA ESCOLA. *Bolsa Escola Federal*. São Paulo, ano XVI, p.26, ago. 2001. Peça publicitária.

\_\_\_\_\_. *Viver e crescer na Escola: Projeto para uma vida mais viva*. São Paulo, ano XI, n.94, p.54-55, jun. 1996.

\_\_\_\_\_. *Positivo*. São Paulo, ano XIII, n.118, p.46-47, dez. 1998. Peça publicitária.

O PAROQUIANO. *Informativo da Paróquia Santa Catarina*. São Leopoldo, n.29, ago. 2002.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000 (coleção Estudos Culturais, 6).

PETERSEN, Circe Salcides. A célula da sociedade. *Zero Hora*, Porto Alegre, 4 ago. 2002, p.6.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QUINTANA, Mário. O Auto-Retrato. In: MOURA, W. C. Livro dos silêncios. Disponível em: <<http://www.nlink.com.br/livrodossilencios>>. Acesso em: 10 abr. 2003.

RAGO, Margareth. Libertar a História. In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGANETO, A. (orgs). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.255-272.

ROSE, Nikolas. The death of the social? Re-figuring the territory of government. *Economy and Society*, n.25, v.3, p.327-356, aug. 1996.

\_\_\_\_\_. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T. T. (org). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Rio de Janeiro: vozes, 1999. p.30-45.

RUSSO, Renato. Geração Coca-cola. Legião Urbana. CD Mais do Mesmo. Faixa 3, nº 494 495 2. São Paulo: EMI, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as Ciências*. Porto: Afrontamento, 1996.

SENNET, Richard. Risco. In: \_\_\_\_\_. *A corrosão do carácter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Lisboa: Terramar, 2000. p.119-149.

SILVA, Adriana Vera e. *Ensino é assunto de toda a sociedade*. Disponível em: <[http://novaescola.abril.uol.com.br/ed/113\\_jun98/html/educacao.htm](http://novaescola.abril.uol.com.br/ed/113_jun98/html/educacao.htm)>. Acesso em: 1 abr. 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, A. (org.). *Crítica Pós-Estruturalista e Educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p.245-260.

\_\_\_\_\_. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

\_\_\_\_\_. (org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.

\_\_\_\_\_. As Pedagogias psi e o governo do eu. In: \_\_\_\_\_. (org.). *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1999c. p.7-13.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). *Professoras que as histórias nos contam*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SIQUEIRA, Dulcídio; MENDES, João Luiz. De volta à sala de aula. *Jornal do MEC*, Brasília DF: Órgão Oficial do Ministério da Educação, ano IX, n.14, p.14, out. 2001.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, São Paulo, vol.23, n.81, p.143-160, dez.2002.

SOMMER, Luís Henrique. *Computadores na escola: a produção de cérebros-de-obra*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2003.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informações e infância pós-moderna. In: \_\_\_\_\_ (orgs.). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p.9-52.

TRAVERSINI, Clarice Salette. Programa Alfabetização Solidária: o governo de todos e de cada um. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

UNIFAM. *Universidade da Família*. Disponível em: <[http://www.unifam.com.br/projetos\\_institucionais.html](http://www.unifam.com.br/projetos_institucionais.html)>. Acesso em: 5 ago. 2003.

VARELA, Julia & ALVAREZ-URÍA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.6, p.68-96, 1992.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: Do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. V. (org.). *Escola básica na virada do século: Cultura, Política e Currículo*. São Paulo: Cortez, 1996. p.73-106.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol? In: \_\_\_\_\_ (org.). *Crítica Pós-Estruturalista e Educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p.9-56.

\_\_\_\_\_. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, M. V. (org.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. Porto Alegre: UFRGS, 2000a. p.37-69.

\_\_\_\_\_. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000b. p.179-217.

\_\_\_\_\_. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a. p.105-118.

\_\_\_\_\_. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: ALVES-MAZZOTTI, A. J. et al. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001b. p.9-20.

\_\_\_\_\_. Coisas do governo... In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p.13-34.

\_\_\_\_\_. Espaço e currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p.201-220.

\_\_\_\_\_. Uma lança com duas pontas. In: ROSA, D. E. G. & SOUZA, V. C. (org.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: Alternativa & DP&A, 2002c, p.151-158.

\_\_\_\_\_. Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a Pedagogia. In: SOUZA, R. M. & GALLO, S. D. *Linguagem e Educação*. Petrópolis: Vozes, 2003a. no prelo.

\_\_\_\_\_. *Equívocos ou O (falso) problema da relação entre teoria e prática, na formação docente*. Resumo expandido de uma apresentação e discussão na UIbra, Canoas, 2003b.

\_\_\_\_\_. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003c.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. Brasília: UNB, 1998.

ZANON, Brena. Alegria em sala de aula. *Jornal do MEC*, Brasília DF: Órgão Oficial do Ministério da Educação, ano IX, n.11, p.11, jun./jul. 2001.

ZERO HORA. *Palavra de especialista*. Porto Alegre, p.39, 22 abr. 2001.

\_\_\_\_\_. *Jovens redescobrem a família*. Porto Alegre, capa, 4 ago. 2002.

\_\_\_\_\_. *Escolha da escola*. Porto Alegre, ZH Escola, p.2, 27 jan. 2003.



## **ANEXOS**

## **ANEXO A**

## **ANEXO B**

## TRANSCRIÇÃO

### **Abertura da TV Executiva do MEC**

**Programa:** Família na Escola

**TV:** Executiva do MEC

**Local:** Auditório da Embratel, Brasília, DF

**Horário:** 9h às 11h

### **Observações:**

Este programa se constitui numa mesa com convidados que debatem o tema proposto. Além dos integrantes da mesa algumas pessoas compõem um pequeno auditório. As pessoas do auditório apenas assistem, não fazem perguntas aos participantes. Em alguns poucos momentos do programa o auditório é filmado (aparecem as pessoas atentas ao que está sendo falado, algumas fazem anotações).

Em alguns momentos da teleconferência são passados vídeos que mostram experiências “concretas” do cotidiano escolar. Estes vídeos são gravados pelo Ministério da Educação. No decorrer dos vídeos geralmente tem um narrador e, em outros momentos, outras pessoas que compõem a comunidade escolar dão seus depoimentos. No decorrer das falas são passadas cenas do cotidiano.

Nesta primeira teleconferência o cenário de fundo (no local da mesa redonda) foi um papel de parede azul no qual estava escrito inúmeras vezes “Ministério da Educação boa escola para todos”. A palavra todos estava sublinhada por um traço vermelho. Esta teleconferência é relativa à primeira edição da campanha.

**(Vídeo) Apresentador inicia o programa**

**(Áudio) Apresentadora:** Bom dia! Há muito que o Brasil sonha em ter uma educação de qualidade. Em ver todas as suas crianças dentro da escola e com isso poder acreditar num futuro melhor. No programa de hoje vamos falar da importância da família na escola, de como a participação dos pais na vida escolar ajuda no dia-a-dia dos filhos. Vamos falar do *Dia Nacional da Família na Escola* e de como as pessoas podem ajudar nesta mobilização. Vamos começar com o Ministro da Educação (...), que vai contar como anda a mobilização pelos Estados. E mais, vamos conhecer experiências de sucesso das cidades brasileiras. Estão aqui com a gente a Coordenadora da Campanha Família na Escola (...), a Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (...), o Presidente da Federação das Associações de Pais e Mestres do Rio Grande do Sul (...) e a Coordenadora dos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC (...). Contaremos também com a presença do Ministro da Educação (...) que vem falar sobre a mo... a mobilização em todo o país. Vamos saber o que é a Campanha Família na Escola e qual é a importância dela para a melhoria da educação no Brasil. Começamos assistindo a um vídeo que mostram alguns resultados da parceria família/escola.

(Vídeo) Música de fundo com o desenho da Campanha impresso na Capa do Guia... e após uma cena com a menina da campanha e um sinal de gravando “A família vai à escola”.

Cenas: Dois adolescentes caminhando na rua; um homem de bicicleta; uma mulher telefonando num orelhão; enfim, cenas do cotidiano do bairro que é um tanto humilde.

**(Áudio) Mãe de aluna (aparece abraçada em sua filha):** Nessa escola, de frente da minha casa onde da minha janela eu posso vê-la eu estudei, meus filhos mais velhos estudaram, minha filha mais nova e meu marido estudam. E hoje, quem diria (sorrindo) uma das melhores do Brasil!

**(Vídeo)**

Cenas: Dona Elizabete atravessa a rua com guarda-chuva (devido a chuva), em seguida aparece ela encostada na parede de sua casa e abraçada em sua filha. Enquanto fala aparecem várias cenas: crianças entrando na escola; ela própria num outro momento ajudando a sua filha que está escrevendo; aparece sua filha novamente com um livro aberto na mão, estudando; volta para a cena anterior onde ambas estão em casa sendo que na frente da casa está situada a escola; cena de sala de aula na qual os alunos estão dispostos em fila, em silêncio, escrevendo.

**(Áudio) Narrador do vídeo:** Na rua onde Dona Natalina vive, muitos moradores têm histórias semelhantes. O lugar é apenas uma vila, a vila Gustavo Correia, na cidade de Carapicuíba, São Paulo. As casas são pobres e até a escola situada bem no meio da vila anda precisando de reparos. Mas Dona Natalina tem razão, a Escola Estadual Josué Matos de Aguiar tem alunos que estão entre os melhores do Brasil, de acordo com pesquisa encomendada pelo Ministério da Educação à Fundação Carlos Chagas. A pesquisa teve por base o desempenho dos alunos no último sistema de Avaliação do Ensino Básico. Será que existe uma receita para o sucesso dos alunos?

**(Vídeo)**

Cenas: Aparecem novamente inúmeras cenas do cotidiano da vila; alunos entrando na escola; uma sala de aula na qual as crianças estão sorrindo; crianças dispostas em filas entrando na sala de aula acompanhadas pela professora; crianças escrevendo.

**(Áudio) Vice-diretora:** Não há uma receita propriamente dita, né, nós temos uma colaboração de todos, da escola. Nós fazemos o respeito mútuo, né, que é o principal e o amor, a dedicação, que todos nós temos para com o aluno.

**(Vídeo)**

Cena: Está no pátio.

**(Áudio) Professora:** Nós vamos falar sobre Matemática, tá? De uma forma mágica, de uma forma muito interessante...

**(Vídeo)**

Cena: Professora perante a TV com uma fita de vídeo na mão. Ao lado da TV tem uma outra TV e um vídeo; atrás da TV estão afixados na parede inúmeros trabalhos das crianças.

**(Áudio) Aluna:** Ah, na Escola a gente aprende um montão de coisas, a professora ensina a gente, a professora dá desenho, a gente pode aprender um montão de coisas com as professoras.

**(Áudio) Narrador:** A escola não tem muitos recursos, mas utiliza bem a verba que recebe e investe em equipamentos necessários para uma aula mais dinâmica. O laboratório de informática também não é grande, mas todos os alunos já estão familiarizados com a linguagem do computador. Um recurso que poucos tem em casa.

**(Vídeo)**

Cenas: As crianças olhando TV; crianças interagindo entre si e com o computador no laboratório de informática; a professora auxiliando os alunos no laboratório de informática.

**(Áudio) Professora:** E esse reconhecimento pela Fundação Carlos Chagas nos trouxe mais empenho ainda, mais dedicação (crianças aplaudem).

**(Vídeo)**

Cena: Retorna para a cena da sala de aula anterior (atividade com a TV).

**(Áudio) Narrador:** A escola Josué de Matos tem pouco mais de setecentos alunos da primeira a oitava série. E isto permite que a direção e os professores conheçam e acompanhem o desenvolvimento de cada aluno. A preocupação com a comunidade está presente nas atividades da escola. Nessa aula, os alunos estão preparando cartazes sobre as formas de prevenir a dengue. Depois de prontos, os cartazes serão distribuídos na vila pelos alunos que estão preparando uma passeata.

**(Vídeo)**

Cenas: Crianças entrando na escola; painéis com trabalhos das crianças; atividades na sala de aula; professora distribuindo jornais; crianças dispostas em grupos; um grupo de alunos fazendo um cartaz sobre a dengue.

**(Áudio) Aluno:** A gente ajuda as pessoas a... a entender como que a gente se previne da dengue.

**(Áudio) Narrador:** Uma escola que se faz presente no dia-a-dia dos moradores cria raízes na comunidade. E as atenções e cuidados da escola para com os moradores são retribuídos por estes. Na pequena vila de Carapicuíba, a relação entre escola e moradores é intensa.

**(Vídeo)**



Cenas: A vila vai sendo mostrada de cima para baixo até que aparece a quadra da escola e um grupo de alunos num canto da quadra. Os alunos vão se dispersando e a câmara se aproxima e é filmada parte da aula de Educação Física; novamente é mostrada a vila.

**(Áudio) Diretora:** É uma escola que tem uma comunidade muito presente, em qualquer atividade cultural, lazer, a comunidade está sempre presente aqui na escola. E os pais participam muito. Eu tenho pais, mães, que saem cinco horas da manhã pra trabalhar e chegam as sete, as dezenove horas da noite, mas mesmo assim, mesmo à noite, quando solicitados, eles vem pra a escola pra estar sabendo do seu filho.

**(Vídeo)**

Cenas: Aparece a diretora no pátio, ao seu lado (não tão próximo) tem um grupo de alunos sentados em círculo no chão; meninos e meninas jogando futebol; atividade com jornal na sala de aula; uma mãe sorrindo com seu filho no colo; encerra a fala com a diretora sendo filmada novamente.

**(Vídeo) Música**

Cenas: aparecem alguns pais caminhando nas ruas; crianças dispostas em filas e entrando na sala de aula; algumas mães sentadas no pátio com seus filhos no colo.

**(Áudio) Narrador:** Muitas mães que estão hoje levando os filhos à escola, já estudaram também na Josué de Matos, e se lembram dos velhos tempos, quando a escola era muito humilde...

**(Áudio) Mãe de aluno:** Quando, comecei a estudar, essa escola era, de madeira. Começou assim. Muito boa, não tenho reclamação até hoje. Tanto é que meu filho, tá

aqui hoje, e tudo que ele tem de aprendizagem eu agradeço muito à direção da escola.

**(Vídeo)**

Cena: Fala com seu filho sentado ao seu lado (ver cena anterior: mães no pátio com seus filhos).

**(Áudio) Mãe de aluno:** Eu estudava aqui, né, era um terror dos terrores (risos). Toda vez que eu vinha aqui olhar a listagem e via que a Dona (...) era a minha professora eu tinha vontade de morrer. Mas, graças a ela, né, e meus pais também, hoje eu sou gente.

**(Vídeo)**

Cena: Fala com o seu filho no colo (ver cena anterior).

**(Áudio) Diretora:** Uma vez que eles foram nossos alunos, eles ficam assim orgulhosos de estar colocando os filhos aqui e a escola estar crescendo cada dia mais.

**(Áudio) Mãe de aluna:** A escola é uma casa. Tanto pra gente que na hora do recreio a gente está com as crianças, a Diretora vê as criança da gente tudo pequenininho. Porque eles incentivam, né, os filhos, né. Que nem no meu caso, a minha filha mesmo, vê o pai todo dia, toda noite indo pra escola, ela assim fica orgulhosa, né, de vê o pai indo pra escola.

**(Vídeo)**

Cenas: (música de fundo) Crianças plantando mudas de rúcula, espinafre, etc. em caixas de madeira; cena de sala de aula.

**(Áudio) Mãe de aluno:** E quando eu não venho eles me cobram "Oh, mãe, você não foi no recreio?", então quer dizer que eles sabem que eu venho, eu estou

acompanhando e eu sinto no rostinho dele que é muito importante, né? Então eu procuro participar de tudo.

**(Vídeo)**

Cena: Fala com seu filho no colo (ver cena: mães no pátio com seus filhos).

**(Áudio) Narrador:** Quando os pais transformam a escola na segunda casa deles e a escola abre as portas para a comunidade, o resultado é uma parceria que melhora o desempenho escolar e ajuda a formar cidadãos.

**(Vídeo)**

Cenas: Aparecem as mães, que estavam com seus filhos no colo, aplaudindo; esta cena do aplauso se torna um tanto difusa e aparece concomitantemente crianças estudando, lendo jornal, trabalhando em grupo; novamente aparecem as mães aplaudindo; aparece uma mãe brincando com algumas crianças no pátio e atrás dela tem outras crianças também no pátio; as mães novamente no pátio com seus filhos no colo; crianças escrevendo na sala de aula.

**(Áudio) Alunas cantando:** Já sei tomar alegria e prazer, pra diminuir...

Cena: Um grupo de alunas cantando no pátio e pais e alunos assistindo.

**(Áudio) Narrador:** Em Parnamirim, no Rio Grande do Norte, uma escola está transformando os pais em parceiros das decisões. Quando a direção da Escola Estadual Doutor Antônio de Souza adotou a gestão compartilhada, os resultados começaram a surgir. De um ano para o outro o número de alunos dobrou, e a taxa de fracasso escolar caiu em 10%.

**(Vídeo)**

Cenas: Enquanto o narrador fala as alunas continuam cantando no pátio da escola. Após a fala do narrador elas cantam o restante da música. Pais e alunos acompanham a música batendo palmas e enquanto isso aparecem cenas: algumas bicicletas estacionadas no pátio da escola; uma faixa pendurada no pátio na qual está escrito “Com uma visão do futuro a Escola Estadual Dr. Antonio de Souza faz o melhor para a educação em Parnamirim”, num canto faixa está escrito “Amigos da Escola” e “Amorim”; aparecem crianças entrando na escola; a professora explicando a matéria no quadro e os alunos sentados em grupos; outra cena de sala de aula com os alunos todos quietos, dispostos em filas assistindo a TV que está na frente do quadro-negro.

**(Áudio) Mãe de aluno:** A diretora sempre nos convoca pra reunião, ela não administra só, ela sempre pega opiniões dos pais, o que tem falha ela pede pra os pais comunicar o que os pais estão achando.

**(Áudio) Narrador:** Parnamirim está situada na área da grande Natal e dista pouco mais de trinta quilômetros da capital do Rio Grande do Norte. Sempre foi lugar pacato e de gente humilde e ganhou a escola cerca de trinta anos. No começo as dificuldades foram grandes.

**(Vídeo)**

Cenas: Pessoas paradas em frente à escola de moto, bicicleta; a faixa da escola; cenas de sala de aula; alunos caminhando no pátio.

**(Áudio) Merendeira:** Aqui em Parnamirim era uma cidade sem vida, uma cidade pequena, poucos habitantes, todos nós conhecíamos uns aos outros, né? Comecei a trabalhar numa escola, praticamente sem nenhuma estrutura. Escola

pequeninha de, de, de, município, né? Escolinha que eu comecei trabalhando com fogãozinho de carvão. Trabalhando, fazendo aquela merenda dos alunos, né? Então hoje tá ótimo, tá (uma voz no fundo disse “fogão industrial”) tudo industrial, tudo industrializado, né?

**(Áudio) Professora:** Quando eu cheguei, a diferença pra hoje, é muito grande. Só existiam nesta escola quatro salas de aula, que antes era tudo descampado, não tinha... não era murada esta escola. O ensino da escola está melhorando 100%. E os professores todos estão sendo qualificados.

**(Vídeo)**

Cena: Professora falando e, em alguns momentos, aparecem cenas de sala de aula.

**(Áudio) Narrador:** As mudanças começaram quando a direção da escola resolveu confiar na equipe e na comunidade e decidiu tudo em conjunto. Como a escola é uma unidade executora, ou seja, tem caixa escolar e Associação de Pais e Mestres, ela recebe recursos do Fundo Nacional pelo Desenvolvimento da Educação, FNDE. Sempre que os recursos chegam, todos se reúnem e discutem quais as prioridades e como investir o dinheiro. A diretora executa o que o Conselho de Pais e Mestres decide e presta contas a toda a comunidade escolar dos gastos feitos, num enorme painel montado à entrada da escola.

**(Vídeo)**

Cenas: Sala de aula e o professor utilizando a televisão e o vídeo; reunião do Conselho de Pais e Mestres (diretora, algumas mães e apenas um pai) num corredor na entrada da escola sentados em círculo. Painel de prestação de contas à comunidade.

**(Áudio) Diretora 2ª Reg. de Ensino Sec. Estadual de Educação:** Realmente, as escolas de Parnamirim, do nosso município são escolas que estão com os seus gestores caminhando para um ensino realmente participativo, uma gestão compartilhada, onde a comunidade já participa, a parceria também é muito trabalhada nestas escolas.

**(Áudio) Alunos cantando:** Tá, tá bom, tá muito bom, PDE, com PDE tá muito bom...

**(Vídeo)**

Cena: Música cantada (por pais e crianças no pátio da escola); aparece novamente o painel de prestação de contas; crianças entrando na escola.

**(Áudio) Narrador:** Os rumos para a mudança foram elaborados a partir do PDE, Plano de Desenvolvimento da Escola. Com ele se decidiu investir mais na qualificação dos professores e na mudança da prática pedagógica.

**(Vídeo)**

Cenas: Na parede estão afixados dois cartazes “Aqui tem PDE: Plano de Desenvolvimento da Escola” e “Nossa visão de futuro: Seremos uma escola de qualidade, buscando a honestidade e a criatividade das nossas ações, num ambiente organizado, criando condições para o desenvolvimento intelectual dos nossos alunos. Esc. Est. Dr. Antônio de Souza”. Aparecem crianças entrando na escola, outras olhando um painel sobre o Dia das Crianças e um outro com fotos de uma gincana ambos afixados abaixo do cartaz “Nossa visão de futuro”. Na parede foram filmados também outros dois cartazes um contendo a missão da escola e o outro intitulado “Nossos valores: criatividade, organização, honestidade”, abaixo de cada um destes valores está escrito um pequeno texto que não foi possível ler.

**(Áudio) Prof. Coord. do PDE:** Através do PDE, nós, nós trabalhamos com duas linhas de atuação: nós temos as ações não financiáveis que são aquelas ações que a gente trabalha diretamente com os professores e temos as ações financiáveis que é uma parte da verba que veio pra gente adquirir material pra por em prática as ações não financiáveis. Nós compramos com o dinheiro vindo pelo PDE, nós compramos televisores de vinte polegadas, compramos máquina filmadora, compramos retro-projetor.

**(Vídeo)**

Cena: Ela estava sentada numa sala e atrás dela haviam alguns aparelhos que foram comprados: televisão, ventilador, rádio, filmadora...

**(Áudio) Supervisora Pedagógica:** Eu antes aqui nessa comunidade eu era professora de sala de aula, daí quando eu terminei meu curso, né, habilitação em Supervisão Escolar, eu tive um convite pra trabalhar aqui nessa escola e depois que chegou o PDE na escola, o Plano de Desenvolvimento da Escola, então eu já senti começar procurar eles mudarem a sua prática pedagógica.

**(Vídeo)**

Cena: Fala ao lado de sua filha, ambas sentadas no pátio da escola.

**(Áudio) Narrador:** Professora a vinte e sete anos (...) trabalha com sua filha, ex-aluna da escola e hoje também, professora, lá mesmo.

**(Vídeo)**

Cena: Mãe e filha (da cena anterior) sorrindo.

**(Áudio) Professora (filha da supervisora pedagógica):** A minha avaliação que eu faço da, da educação hoje é que ela está andando no caminho certo. Não vou dizer que ela está, ideal ainda, eu acho que se a gente continuar assim, do jeito que nós

estamos indo com certeza a gente vai, vai ter uma educação de qualidade no Brasil, que é isso que a gente está precisando.

**(Áudio) Narrador:** O encontro das gerações se repete na sala de aula do Professor de História do Brasil. Quando se candidatou a uma vaga na Escola Doutor Antônio de Souza, (...) não imaginou que sua primeira aula, seria exatamente na turma da sua filha.

**(Vídeo)**

Cenas: Aparece o professor explicando a matéria e sua filha e outros alunos sentados escrevendo; aparece também sua filha levantando o dedo.

**(Áudio) Professor:** Eu tenho já um filho que estuda aqui, há dois, vai fazer três anos agora que ele estuda aqui, nessa escola, e uma filha começou esse ano e por coincidência tive um convite da direção pra ensinar, aqui, e quando eu cheguei na sala de aula a primeira pessoa que eu deparei foi minha filha, na sala de aula, né? Isso pra mim foi... maravilhoso, porque nem ela sabia que eu vinha lecionar aqui, foi por acaso, recebi uma proposta e na segunda-feira eu vim pra primeira aula que eu dei foi na sala dela. Ela ficou até pensando que eu ia dar uma recado pra ela, alguma coisa assim e, cheguei e comecei a lecionar.

**(Vídeo)**

Cena: O professor fala isto na entrada da escola. Após sua fala (música de fundo) aparece ele e sua filha (professor e aluna) saindo da escola de mãos dadas, eles sobem na moto e vão embora acenando.

**(Áudio) Narrador:** Ser hoje a Diretora da escola, onde um dia sua mãe trabalhou como merendeira, é motivo de orgulho e também de muito aprendizado para (...). Ela tem prazer em trabalhar com as famílias do bairro e em buscar o apoio dos pais sempre que necessário.



**(Vídeo)**

Cena: Aparece a diretora caminhando abraçada na sua mãe (ex-merendeira da escola). Encaminham-se até a entrada da escola conversando.

**(Áudio) Diretora:** Eu, nesses seis anos que eu estou na escola eu procurei trazer a comunidade pra dentro da escola, pra gente fazer um trabalho coletivo. E o sucesso da escola é o trabalho que a gente faz, é a comunidade envolvida, é um trabalho participativo, um ensino de qualidade, e é isso que nós estamos tentando fazer.

**(Vídeo)**

Cena: Está no pátio. Alguns alunos estão jogando futebol na quadra de esportes.

**(Áudio) Narrador:** É uma comunidade que sabe muito bem dar valor a educação e ao que ela representa para a vida do filho. É assim na casa do seu (...).

**(Vídeo)**

Cena: Aparece a aluna (...) andando de bicicleta numa das ruas da vila. (...), sua mãe, faz a comida, em seguida toda a família aparece reunida almoçando; aparecem todos sentados na área da casa (fazem parte da próxima cena).

**(Áudio) Pai de aluno:** A minha vida foi sofrida, não foi boa, não. Eu vou logo dizendo que não foi boa, porque não foi não (sua esposa sorri). Mais, já eles eu quero diferente, eu acho que, eu quero que eles freqüentem nas escolas e... e seja um... uns estudante obediente até o fim e... e algum que tiver a, a inteligência melhor de... de chegar mais ligeiro lá, chega, né?

**(Vídeo)**

Cena: Sentados na área da casa (filho, mãe, pai e filha). Na maior parte do tempo enquanto seu (...) fala o câmara filma apenas o casal.

**(Áudio) Mãe de aluno:** Esse aqui estuda pela manhã e os outros já estudam à tarde, mas tem que cuidar do almoço cedo pra eles saírem, uns vão pedalando de bicicleta, outros vão de pés, e eu sempre vou em reunião, quando tem reunião, que eu sou chamada eu vou. Eu sempre acompanho os meus filhos.

**(Vídeo)**

Cena: Ainda na casa aparece a mãe beijando seus filhos (dois meninos) que estão indo para a escola. Em seguida, aparece ela conversando com a secretária da escola.

**(Áudio) Pai de aluno:** Nem ler eu não sei, primeiro, já, já vem...

**(Áudio) Mãe de aluno:** Nunca foi à escola (refere-se ao marido).

**(Áudio) Pai de aluno:** Depois de velho eu andei numas escolas, mas cáí, também não tinha mais muita influência de aprender, negócio de... pegar numa caneta não. Pra mim não teve oportunidade não. É por isso que eu me forço muito agora pra dar essa oportunidade que eu não tive, eu tô dando pra eles agora que é pra eles, mais na frente, eles entender "Rapaz, meu pai era analfabeto, mas fez o impossível pra nós chegar lá e nós chegamos".

**(Vídeo)**

Cena: Aparecem todos na área. Enquanto seu (...) fala o câmara filma ele e sua esposa (...).

**(Áudio) Aluna:** Pretendo ajudar minha mãe e meu pai, porque quando a gente é... quando a gente é pequeno o pai e a mãe ajuda a gente, então quando a gente cresce que pode a gente deve ajudar o pai e a mãe.

**(Vídeo)**

Cena: Ela fala ao lado do seu pai que está com um ar triste, sofrido e emocionado (na maior parte do tempo o câmera filma apenas o pai).

**(Áudio) Alunos cantando:** Tá, tá bom, tá muito bom, PDE, com PDE tá muito bom, PDE. PDE quer levar meu filho, torná-lo um cidadão com muita aprendizagem. Vídeo e TV, máquina de filmar, com os equipamentos para se aperfeiçoar. O objetivo todo mundo reconhece com o PDE, a escola cresce. O objetivo todo mundo reconhece, com o PDE, a escola cresce.

**(Vídeo)**

Cenas: Aparece a aluna anterior saindo de casa de bicicleta (pais acenando) e se dirigindo para a escola, paralelamente aparecem outras cenas da escola; o vídeo encerra com ela na sala de aula.

(Vídeo) Reaparece a apresentadora.

**(Áudio) Apresentadora:** É hora de conversar com os nossos convidados e começamos com a coordenadora da Campanha Família na Escola Lívia Paes Barreto, que vai falar da importância da Campanha para a melhoria da Educação.

**(Áudio) Coordenadora da Campanha Família na Escola:** Bom dia a todos! É... eu quero explicar porque essa Campanha foi imaginada por nós, a nível Nacional. O Ministério da Educação tem desenvolvido vários programas tentando organizar a oferta de ensino, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Plano de Desenvolvimento Estratégico da Escola, enfim, tem sido feito um esforço muito grande em parceria com os Estados e os Municípios para dar é... programas de qualidade ao... a escola. Mais, a gente sabe que ainda está a chegar essa qualidade total que imaginamos, e... várias vezes nos perguntamos o que poderia ajudar mais

ainda a escola a alcançar esses objetivos de qualidade. O Sistema de Avaliação do Ensino Básico é um exame que é feito a cada dois anos em todas as escolas brasileiras, pra gente me... ter um referencial de quanto estamos caminhando na educação. O SAEB é aplicado em todo o ensino básico e os resultados têm sido crescentes. Além das provas de Português e Matemática o SAEB também é, organiza um questionário com dados sócio-econômicos dessas famílias, dos alunos que respondem a esse exame. E no SAEB de noventa e nove, o Professor (...) da Universidade Federal de Minas Gerais, fez um cruzamento desses dados sócio-econômicos, que indicavam que quando os pais conhecem o professor e o diretor da Escola a média desses alunos seja na quarta série do Ensino Fundamental, na oitava série, ou terceira série do Ensino Médio, tanto em Português, como em Matemática eram sempre maiores do que a daqueles alunos cujos pais não conheciam o professor e não tinham uma integração maior com a escola. E esse percentual variava em 10%. Então, ficamos imaginando que a participação da família, de alguma maneira, era responsável por esses avanços no desempenho escolar desses alunos. É lógico que entendemos, que muitos desses pais, por terem escolaridade menor do que seus filhos, teriam dificuldades em serem as pessoas que lhes auxiliam nas suas tarefas, como as pessoas podem imaginar que é o que estamos chamando a sociedade a fazer. Nós não estamos esperando isso. Não estamos esperando que os pais venham fazer lição de Português e Matemática com seus filhos. Mas que, ao se interessarem pelo seu desempenho, possam, de alguma maneira, colaborar com a escola pro sucesso dessa escola. Essa campanha também foi imaginada a partir de um ditado africano que diz que é preciso toda uma aldeia pra educar uma criança, e os resultados do SAEB nos fizeram pensar que trazendo a comunidade pra dentro da escola no sentido de se interessar por esse desempenho, saber como podem ajudar em casa, como podem ajudar o professor a resgatar nesse menino que começa a mostrar desinteresse pela escola, a voltar a ter interesse, porque nós sabemos que essa criança na escola, recebe todas as orientações dos professores e todos os incentivos, mas nós sabemos que também tem questões familiares que muitas vezes, são desconhecidas pelos professores e que esta interação também pode ajudar. A gente sabe a quantidade de famílias desagregadas, né, (fala o nome da apresentadora), por, por

várias questões, famílias que se separam, a família brasileira hoje não é necessariamente uma família nuclear “pai, mãe”, então o que a gente pensa é que na escola pública também esse quadro se revela e essa interação da família com a escola pode ajudar o professor e o pai a compreender é quais as dificuldades que o menino enfrenta que necessariamente não precisam estar ligados a , a questão psicopedagógica da escola.

**(Áudio) Apresentadora:** Ao ensino propriamente.

**(Áudio) Coordenadora da Campanha Família na Escola:** Exatamente. Então...

**(Áudio) Apresentadora:** E esta questão do pai, da família colaborar com a escola pode ser inclusive mesmo que quando a escolaridade do pai, como a gente viu no vídeo é inferior a dos filhos (a coordenadora da campanha diz “isso”) pode ser também do ponto de vista do incentivo (a coordenadora da campanha diz “Ah, sim”) invés de deixar a criança matar aula... (a coordenadora da campanha diz “evidentemente, né?”) tradicional (a coordenadora da campanha e a apresentadora falam juntas)...

**(Áudio) Coordenadora da Campanha Família na Escola:** É o que disse esse amigo nosso aí nesse vídeo que a gente viu, ele disse “Eu fui analfabeto”. O que a gente quer também é resgatar esse valor da educação como esse bem que não, que não desaparece. Sobretudo porque a gente imagina hoje o que é uma sociedade globalizada, com a economia muito mais sofisticada, onde o grau de escolaridade de qualquer pessoa pra ingressar no mercado de trabalho é importante. E aí eu volto a salientar um ponto que é a questão de independente do próprio desempenho escolar desse aluno, se ele, ele não precisa, enfim, ter o melhor desempenho pra chegar no mercado de trabalho e poder se adaptar, mas, se a gente consegue fazer que o... a criança brasileira, que o aluno brasileiro tenha oito anos de escolaridade pelo menos

o que a gente está garantindo é um cidadão muito mais bem formado, porque a gente não pode esquecer que a escola é o centro fecundante da cidadania, na escola você aprende a viver em grupo, a conhecer as diferenças, a respeitar as diferenças, ou seja, a gente entende também que oito anos de escolaridade é um tempo maior de permanência, funcionando em grupos que é isso que o mercado de trabalho hoje exige, pessoas que funcionem e interagem. A gente entende, inclusive que oito anos de escolaridade essa criança pode entrar no mercado de trabalho, mas o sistema educacional brasileiro hoje permite o retorno dessa criança pra complementar... desse futuro adulto pra complementação. O que a gente quer é integrar a família junto da escola pra que esse querer aprender permanente e esse valor da educação se é consolide de maneira absoluta. Nós tivemos um programa “Toda criança na escola” no início do... do mandato, do primeiro mandato como Ministro do Ministro (...) onde o grande esforço foi justamente conscientizar a sociedade, mobilizar a sociedade para a importância das crianças na escola. Conseguimos avanços enormes, porque hoje 97% das crianças em idade escolar no país estão na escola. É verdade que isso é um conceito para o país inteiro, mas ainda temos na região norte/nordeste um percentual maior do que 3% fora da escola. Aí ainda é 7%. Mas foi aí também que o governo conseguiu é, o seu maior sucesso porque, até o início do primeiro mandato do Fernando Henrique Cardoso, na verdade na Região Norte e Nordeste uma em cada quatro crianças estavam fora da escola. Eram 23% de crianças fora da escola em idade escolar. E aí, essa taxa agora foi reduzida pra sete. Então hoje no Brasil como um todo temos 93% das crianças na escola, mais na região nordeste, norte/nordeste ainda é menor. Então essa campanha também busca consolidar esse conceito de “toda criança na escola” pelo maior longo de tempo possível que são oito anos mínimos de escolaridade que a gente quer para a população brasileira.

**(Áudio) Apresentadora:** Volta daqui a pouquinho, tá? Vamos ouvir agora a Professora (...) que tem um trabalho que mostra como é importante a participação da família na escola. Como é esse trabalho professora?

**(Áudio) Prof. da Fac. de Educ. da UFMG:** (...) Em primeiro lugar eu queria dizer que eu estou honrada de estar nesta mesa, porque eu acredito nessa causa da aproximação família/escola. Agora, de qualquer forma como pesquisadora, meu dever aqui hoje é de problematizar essa questão. Então é isso que eu vou falar do ponto de vista da pesquisa. Realmente o material está aqui, está circulando nós publicamos, nós somos uma rede de pesquisadores que trabalha em vários estados brasileiros e eu trouxe então o material aqui pra equipe do MEC, ah... que culminou nesse livro “Família, Escola” (a apresentadora mostra o livro) que foi publicado no ano passado. É claro que o trabalho se dá numa postura diferente da campanha, nós trabalhamos não numa linha prescritiva, mas sim de saber ah... e a participação é apenas um ponto das nossas pesquisas, a pesquisa é sobre as relações que as famílias dos diferentes meios sociais mantêm com a vida escolar dos filhos. Quem participa? Como participa? Por que participa? Inclusive nós tratamos da não participação também. Bom, mais o que eu queria falar hoje, e eu sei que eu tenho pouco tempo de fala então eu vou direto aos meus pontos sem rodeios, o primeiro ponto é que ah... não me causou surpresa nenhuma os dados que a Lívia acabou de mencionar relativos ao SAEB, mostrando que há uma rela... uma correlação positiva entre a participação e o desempenho escolar, não me causou surpresa também os dados do IBOPE mostrando que os pais estão ávidos de participação hoje e não me causou surpresa porque essa é uma realidade internacional. Não é uma peculiaridade brasileira, no mundo todo a tendência hoje é de um estreitamento das relações. Eu teria alguns dados pra citar, mas não tenho tempo, de como isto está se dando na França por exemplo, uma pesquisa do IFOPE em noventa e oito teve o mesmo resultado, sete pais em dez querem participar da vida do estabelecimento. Na Suíça um dado muito impactante é que numa pesquisa, mediante questionários, 50% dos pais se disseram dispostos a fazer cursos, pequenos cursos pra entender melhor as dificuldades escolares dos filhos. Isso é muito grande. A OCDE vem pesquisando isso em todos os seus países membros que já são quase trinta e mostrando como que a participação dos pais cresce. E ela cresce, o que é interessante é que os pais estão intervindo num domínio que antes era no passado era impensável. O próprio domínio do pedagógico, do currículo. No passado esses dois territórios família e

escola eram bastante separados nesse aspecto. A família participava do exterior à escola, nunca do que é interno ao processo pedagógico, como por exemplo o livro didático, o currículo, o conhecimento. Bom, de um lado então a sociedade civil se mostra mobilizada pra isso, mais de outro, as políticas governamentais vem também consagrando ah... essa reivindicação das famílias na forma de iniciativas. O Ministério da Educação francês criou em noventa e oito a semana dos pais na escola, que se dá no início do ano letivo. Na Inglaterra já há alguns anos desde que o... o Primeiro Ministro o Tony Blair assumiu o governo trabalhista há um contrato que os pais assinam com a escola mediante o qual eles se comprometem a fiscalizar o dever de casa, a fiscalizar a frequência do aluno na escola e etc. O governo Clinton fez a mesma coisa elegendo como a oitava meta do seu plano de educação a colaboração da família com a escola. Bom, tudo isso significa que as famílias estão reivindicando isso como um direito democrático de participação, isso é, supõe criação de direito e a contrapartida disso é que os governos estão ah... encorajando essa participação. Até porque as pesquisas estão mostrando que isso favorece o desempenho acadêmico, que isso reduz as taxas de evasão. Porém isto de um modo global. Quando a gente vai as pesquisas finas, as pesquisas sociológicas, a gente desce a caixa preta da família e da escola, a gente ah... obtém dados que devem nos fazer moderar as expectativas, ou seja, pensar que a colaboração não é uma panacéia e que ela vai resolver todos os problemas da escolarização. Por que isso? Há uma ampla, quase unânime (riso) eu diria quase unânime concordância entre os pesquisadores quer sejam suíços, franceses, americanos e brasileiros que as famílias são desigualmente equipadas para colaborar com a escola. Em outros termos: as atitudes das famílias e as condições pra monitorar a vida do filho, pra responder as exigências explícitas e implícitas do sistema escolar estão desigualmente repartidas entre as famílias dos diferentes meios sociais. Portanto as famílias não representam um todo homogêneo. Bom, a questão pra nós na pesquisa é “Qual é a fonte dessa desigualdade?” e a resposta que nós temos até aqui é que ela é principalmente de ordem cultural. Diferentemente do que o senso comum pensa e até um certo senso acadêmico pensa, não é a situação econômica, variável econômica, quer dizer a renda, que é o elemento principal pelas desigualdades escolares. Eu quero dizer que face ao mundo da escola



e sobretudo face ao mundo do saber, porque quanto a gente fala de escola a gente está falando de saber, a influência mais importante vem da variável cultural. Os pais, dos diferentes meios sociais, não têm as mesmas vantagens, nas trocas que eles estabelecem com a escola. Aqueles que tem maior riqueza cultural saem ganhando, nessa questão. E o que que eu estou chamando de riqueza cultural? Eu gostaria de levantar três pontos aí que estão, são interligados, são quase o mesmo, mas que é importante, a gente separar analiticamente. Primeiro, um capital escolar elevado, um nível de instrução elevada. Pais, altamente diplomados e que, portanto, tem disposições mentais, formas de aprender o mundo, categorias de percepção do mundo, que ah... dão a eles uma determinada forma de se relacionar com o conhecimento. Segundo, eles tem além do capital escolar um capital cultural que não é... não é exatamente o mesmo, feito de cultura geral, são pais leitores, são pais que têm alto capital lingüístico, tanto na sua língua materna mas são bilíngües, são trilingües, são pais cosmopolitas, que a partir de suas ocupações muitas vezes freqüentam o mundo e que isso tudo lhes dá o trunfo que as pesquisas mostram é o fundamental que é o conhecimento que eles têm do funcionamento da máquina, do sistema educacional, do mercado educacional. Então eles sabem quais são as, os investimentos rentáveis desse mercado. Eu tô falando isso pra nós é um pouco o nosso jargão, depois eu poderia explicar melhor porque que eu chamo de mercado escolar. Mas na verdade há investimentos e há rentabilidade maior pra esse ou aquele investimento. Bom, tudo, tendo em vista tudo, tudo isso que eu falei em mente é possível a gente deduzir que iniciativas do tipo por exemplo, vou citar uma iniciativa norte-americana: o dever de casa interativo. Um dever de casa em que as seções especialmente concebidas pra que os pais façam esse dever de casa junto com os filhos. Por exemplo, na cozinha à noite cozinhando e que eles passem então aí elementos de Ciências ou de Matemática. Bom, um tipo de iniciativa como essa pode apresentar o risco de favorecer aqueles que já são favorecidos culturalmente, é uma questão de acumulação, do capital cultural, assim como a gente têm o processo de acumulação do capital econômico. Ah... é bem verdade que nós ainda estamos tentando entender melhor essas leis da, da transmissão, de como é que as famílias transmitem o seu capital cultural pros filhos, a pesquisa está apenas começando, mas

nós também não sabemos bem quais são as leis que fazem com que o envolvimento maior dos pais na escolaridade dos filhos se transforme em maior probabilidade de êxito escolar. Nós estamos tentando. A nossa pesquisa está entendendo isso. A (referiu-se a coordenadora da campanha) falou de interesse, presença na escola, interesse, pedir por filho contar quando chega em casa o que se passou, pedir pro filho ler, ah... ajudar no dever de casa, estimular a leitura. A gente sabe, por exemplo, que mais importante do que exortar o filho a ler é dar o exemplo da leitura, o seu próprio exemplo. Bom, nós estamos tentando fazer com que as pesquisas nos instrumentalizem e nos ajudem a dizer o que que é capaz de favorecer os desfavorecidos, que é a nossa finalidade. Bom, ah... eu deixo o... o restante, eu não sei se eu estou dentro dos meus 10 minutos, mas eu deixo o restante pro debate.

**(Áudio) Apresentadora:** Me diz uma coisa professora, quem participa no Brasil? Quem tem essa... essa disponibilidade? Porque quando a senhora dá exemplos da Suíça, do... dos Estados Unidos, da Inglaterra, eu fico pensando “e do Brasil”? Nada no Brasil é homogêneo, né? Quer dizer, a família que vai, que o pai é trilingüe, que... a família cosmopolita e tal e de um lado o pai analfabeto, que está vendo o filho, né? Olhando até com admiração este filho que está lendo, né? Com admiração e com orgulho e tal. Como é que... que a senhora acha que vai se dar essa participação? Como é que, que, que a gente pode ter de expectativa sobre ele?

**(Áudio) Prof. da Fac. de Educ. da UFMG:** Como eu acho mesmo, porque nós não temos nenhuma pesquisa que nos mostre taxas de participação segundo os diferentes meios sociais, nós deveríamos ter assim como os países do Primeiro Mundo já tem, mas nós não temos. O que a gente sabe, então, pelas pesquisas pequenas que a gente é capaz de fazer é que ah... o grau de participação sobe na medida em que eu subo na escala sócio-cultural, pra ser coerente com o que eu falei. É claro que o cultural não está desligado com o econômico, mas ele está até certo ponto desligado do econômico. Mas o que eu diria, (referiu-se à apresentadora) é que mais importante do que a taxa, o índice, a frequência da participação, é o tipo de

participação. Eu posso pensar num tipo de participação que ah... limite os pais das classes populares a uma participação mais material e eu aí... aí criaria hierarquias de participação, ele ajuda a servir merenda, a pintar o muro, a limpar a grade e um outro tipo de participação que interferiria muito mais diretamente nos conteúdos escolares, no pedagógico. Na verdade eu não sou pessimista não, eu... eu vejo que ah... nos... nas iniciativas que nós temos tendo nas redes municipais e estaduais de programas ditos inovadores, progressistas e que estão pipocando no Brasil, né, eles se chamam escola cidadã, escola plural, escola (fala incompreensível) e vários ah... os pais populares que são os pais que representam a clientela desses programas estão participando mais e isso não há a menor dúvida, há uma reivindicação. Então, de uma maneira global o nível de participação cresce ao meu ver em todos os níveis sociais. Mas as modalidades de participação não são as mesmas.

**(Áudio) Apresentadora:** São diferentes. Obrigada professora, eu volto daqui a pouquinho. O Presidente da Federação das Associações de Pais e Mestres do Rio Grande do Sul (...) vai contar agora pra gente como é esse trabalho de integração de família e escola, do ponto de vista da família agora, né?

**(Áudio) Pres. Fed. Assoc. de Pais e Mestres-RS:** Um bom dia a todos (apresentadora responde: Bom dia). É uma honra pra um pai estar participando de um programa com educadores, sociólogos, no sentido de falar da integração família/escola. Eu entendo que independente do grau cultural ou sócio-econômico que um pai tenha, por certo ele terá muito a contribuir com a sua comunidade escolar. A participação dos pais ela se dá realmente em diversos níveis começando, auxiliando a sua escola, na melhoria da sua escola, propiciando com isto, um melhor aprendizado pros seus filhos, melhores condições para que os professores venham a exercer a sua atividade. Mais ela não encerra por aí. A participação dos pais, hoje, que é uma participação séria, por quê? Porquê o... da... da sua participação depende o futuro educacional dos seus filhos, persistente, porque apesar das nossas limitações enquanto pais, o movimento cresce. E acreditamos que esse dia vinte e quatro tenha

dois intuitos. Primeiro, dizer pra todos os pais “Venham auxiliar seus filhos, venham auxiliar sua escola, que é bom”, mas também um objetivo principal “enaltecer o trabalho que já vem sendo efetuado pelos pais nas escolas”. Então nós teríamos um de chamamento “Venham participar do dia-a-dia da sua escola” e outra “Vamos parabenizar e vamos enaltecer aqueles pais que já atuam”. E uma terceira característica da participação dos pais que é o voluntariado, que é o nosso maior, que é a nossa maior diferença. Nós não somos pagos, nós somos recompensados em função dos objetivos que alcançamos. Objetivo qual seja, a melhoria e a qualidade de ensino. Mas quando eu disse que os pais hoje interagem e participam em várias escalas, em vários níveis eu complementaria, hoje os pais, fruto desse trabalho, eles trabalham na escola, lado a lado com os professores e seus filhos, mas participam de Conselhos, os mais diversos Conselhos. Conselhos Municipais, Conselhos Estaduais e agora um Conselho Federal que é o Conselho do FUNDEF. Isso não foi dado nada de graça. Isto foi uma conquista dos pais. Ano a ano trabalhando em prol da sua escola, ano a ano comprometido com a qualidade do ensino. Existem questões que se aborda muito “Por que os pais não participam mais?”, muito por omissão nossa, muito porque a metade de nós pais, nós família, estamos ou procurando um emprego ou desesperadamente tentando manter o que nós temos. Mas, nada serve como desculpa e pra nós que acreditamos que não tem nada mais importante que os nossos filhos de não participarmos, não darmos cinco minutos pra escola. Mas também, a participação dos pais ela fica prejudicada porque todos os educadores, todos os professores sabem, que a nossa participação depende muito do incentivo e o apoio das direções de escola. E não são todas as direções de escolas no nosso Brasil que tem a mente aberta no sentido de comparti... entender que compartilhar responsabilidades não é perda de poder. Compartilhar as responsabilidades com a sua comunidade escolar, os objetivos virão mais rápidos. Hoje nós não podemos crer que uma escola tenha mais a face da diretora da escola. Não, a escola tem a fisionomia da sua comunidade escolar. Mas, lamentavelmente, ainda nós temos muito do feudalismo. Apesar de nós estarmos num novo milênio, existe muito do feudalismo. “A escola é minha”, da diretora da escola. A escola é dos professores. E isto, nesta, neste novo século não pode mais existir. Local de pai realmente não é

dentro de sala de aula, ali o professor é qualificado, ele tem a qualificação. E nós pais, servimos, como? Apoio. Mas queremos ser tratados, se somos bons o suficientes, para arregaçarmos as nossas mangas e para eu estar de fatiota no dia-a-dia da escola eu estou hoje até porque tenho outros compromissos, arregaçamos as nossas mangas, vamos trabalhar na nossa escola, vamos melhorar a nossa escola, vamos auxiliar os nossos filhos a terem um ensino melhor. Somos bons? Sim. Então se nós somos bons para isso nós devemos também ser respeitados. Nós queremos ser tratados como iguais. Não se entende, num novo milênio, a escola só do professor, a escola só da diretora, a escola só dos pais, a escola só dos alunos, ou a escola dos funcionários. Não. A escola é o somatório de esforços. E a nossa participação, a medida que nós atingimos novas etapas nos leva a uma outra, uma outra questão. A nossa força enquanto pais, a nossa participação, ela será tão ou mais ativa em... no sentido da nossa organização também. Por que que nós entendemos que passa a participação dos pais pela sua organização? Porque enquanto um pai participa do dia-a-dia da sua escola, preocupado com as questões do seu filho, no momento que ele está organizado através de uma Associação de Pais e Mestres, de uma Associação de Alunos, Caixa Escolar, Conselho Escolar, o nome vem depois, mas ele começa a pensar no coletivo da escola. E a escola começa a se tornar forte. E nós pais, não podemos, isto sim, confundir a nossa participação (fala incompreensível) suprir carências que são exclusivamente dos mantenedores. Nós temos que fiscalizar, nós temos que cobrar recursos para a escola, cobrar recursos pra educação, cobrar recursos humanos pras nossas escolas. Trabalhamos lado a lado? Sim. Mas fiscalizamos também. Onde está sendo empregado os recursos da escola? E a questão do recurso financeiro me lembra muito do FNDE, o dinheiro na escola. Foi um marco, no sentido da organização e da participação dois pais nas suas escolas. Se não me falha a memória, antes do Programa instituído pelo Ministério da Educação nós tínhamos em torno de onze mil Associações de Pais e Mestres no Brasil, hoje ultrapassamos a casa dos 70 mil. Por quê? Porquê o recurso foi pra escola e a comunidade no seu conjunto delibera aonde vir a utilizar. É difícil a participação dos pais? É. Ela não é impossível. E esse dia vinte e quatro com todas as dificuldades que nós pais já temos, certamente nós teremos um novo marco dizendo “Adote seu filho,

antes que alguém lá na rua adote”, “Participe do dia-a-dia do seu filho, porque as questões não acontecem dum dia pro outro”, a violência na escola, as questões das drogas, isso são questões, são problemas que vão se avolumando. E ao nós participarmos independente de todos os estudos que nós recebemos diariamente, que comprovam que a nossa participação é importante, só quem participa sabe. Procurem olhar uma criança que um familiar participe no dia-a-dia, certamente ela estará mais auto-confiante e o sorriso dela, ele será de alegria. Aquela criança que nenhum familiar participa, ela é triste, o olhar é triste. Portanto, o seu aproveitamento, por certo, não será o mesmo. “Vamos participar pessoal. Vamos pras nossas escolas. Vamos lado a lados pais, professores e funcionários trabalhar em prol do objetivo maior da educação, que são os nossos alunos”.

**(Áudio) Apresentadora:** Obrigada. Vamos saber agora da Professora Ana Rosa Abreu como os Parâmetros Curriculares Nacionais podem ajudar a solucionar os problemas da comunidade dentro da escola.

**(Áudio) Coord. dos PCN-MEC:** Bom, eu também quero dizer um bom dia pra todos e vou falar do ponto de vista desse envolvimento dos pais com a escola, mas focando a questão da importância disso para as aprendizagens das crianças e para a formação mesmo dessa, desse cidadão que a escola e a família são sócios vamos dizer nesse processo, eles têm uma parceria firmada quer queiramos ou não. Essa parceria pode dar certo, essa parceria pode funcionar de uma maneira mais fluente, ou não. Mais que esses dois mundos existem na vida da criança, do jovem, do adolescente, e que ele circula entre esses dois mundos, ah... eu acho que é muito importante entendermos que essa integração deve ser um movimento de mão dupla, né? Quer dizer, a campanha que eu acho de fundamental importância chama os pais pra dentro da escola, mais também alerta a escola pra olhar pra esses pais, pra conhecer esses pais, pra saber o que pensam, o que fazem e qual é a contribuição que eles têm pra dar, não pra escola necessariamente, mas para o processo de formação daquele menino, da, dos alunos de dentro dessa escola. É... agora é muito fácil a gente

declarar e fazer um discurso de que essa integração ela é estruturante, ela é fundamental, existem pesquisas, existem princípios pedagógicos que nos mostram isso, existe toda uma experiência já realizada pela Associação de Pais e Mestres que isso dá certo e que isso é importante. Agora é muito diferente, aí eu me sinto à vontade porque além de já ter sido professora, coordenadora pedagógica, também sou mãe, a gente sabe que as relações não são fáceis, né? A relação no dia-a-dia, vivenciar esse contato entre professores e pais não é uma coisa simples. E ela não é uma coisa simples, porque existe por parte da história, da escola, uma, uma delimitação de território de que aqui realmente é o meu pedaço e é compreensível do ponto de vista de que são profissionais formados e que esperam que tenham essa confiança por parte dos pais e, e nem sempre tem. Essa confiança ela não é dada, ela precisa ser conquistada. E por parte dos pais também, eh... uma representação nem sempre positiva de qual é o papel da escola na vida dos seus filhos. Seja porque acha que a escola não vai trazer grandes benefícios posteriormente, que às vezes então é melhor que essa criança fique em casa me ajudando nas tarefas eh... domésticas, ou que vá trabalhar, é... Enfim, existe uma série de representações que nem sempre são positivas da, tanto com relação aos pais, quanto com relação à escola. Então eu acho que a gente precisa estar é muito atento que é um movimento de mão dupla, que ambas as partes precisam fazer movimentos de aproximação. Ah... de uma maneira geral, a gente pode dizer que, esse, fracasso da escola, né, não do aluno, da escola que a gente vem tanto discutindo nos últimos tempos no Brasil, a gente pode dizer que isso é, trouxe também alguns ingredientes para que essa relação família/escola, não flua de uma maneira tão bem. Quem é o culpado disso? Acho que a (referiu-se à coordenadora da campanha) falou um pouco, todo mundo esbarrou de algum jeito nisso daí. Quer dizer, é o pai que não, não tem o que oferecer pro filho, porque ou porque não a criança não é bem alimentada, ou porque a criança vem de um universo cultural pobre, então portanto o que ela tem pra trazer pra escola, enfim. Muito tempo se buscou culpar, os culpados desse fracasso e muitas vezes recaiu sobre as famílias, né? E acho que tem um movimento também, e a escola? Qual que é o papel da escola? E aí, fazendo aí esse link com o próprio discurso ou própria proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, quando a gente fala que é

importante trabalharmos na perspectiva do atendimento à diversidade dos alunos, nós precisamos pensar que também se esses alunos são diferentes, os pais também são diferentes. E a gente têm que trabalhar com esses pais que existem. Embora, existam pesquisas, né, mais conclusivas ou não, de que o tipo de participação de pais das classes mais baixas, os mais populares e os de classes mais altas, esclarecidas e médias, etc., que existe uma diferença é de participação em relação a isso, nós sabemos que mesmo dentro de uma, de um grupo de pais de uma escola seja de... rural, seja de... do bairro pobre ou de uma cidade grande, seja, essa escola vai ter pais com posturas diferentes em relação a escola tá, independentemente do nível sócio-econômico-cultural e isso a gente precisa entender e ter claro. E a possibilidade de participação, o envolvimento e a valorização desse processo, também vai ser diferente em cada classe, aqui todo mundo que foi professor sabe, conhece os pais e pode perceber. Nunca teremos uma classe de, de alunos com todos os pais totalmente satisfeitos e nem com todos os pais totalmente insatisfeitos com relação à escola. Cada família, cada pai, cada mãe, cada pai, traz um histórico de vida, um histórico que carrega aí uma é, uma experiência cultural, social, que a gente sempre fala, mais também um histórico de em relação a sua escolaridade, mesmo que ele não tenha ido à escola, ele tem uma representação sobre o que que é a escolaridade, teve uma representação sobre a importância do, da, dessa construção de saberes dentro da escola, né, e isso marca toda a, a forma como os pais vão se relacionar também com a escolaridade dos filhos e pode marcar de maneiras diferentes, quer dizer, um pai que não pôde estudar pode valorizar a escola e um pai que não pôde estudar também pode não valorizar a escola, tá? Porque muitas vezes os pais não gostam que os filhos saibam mais do que eles, quer dizer, é um exemplo, não tô... nada disso que eu tô falando é pra generalizar, pelo contrário, o que eu tô querendo dizer é que as diferenças são muitas, são muitas e são, aí tem uma questão que é individual. E é importante uma discussão mais geral, pesquisa, etc, que a gente possa determinar categorias, mais quem está na escola sabe, que na hora que você chega lá cada um é um, cada história é uma história.



**(Áudio) Apresentadora:** Duas escolas da Seilândia, cidade satélite aqui de Brasília, estão entre as melhores do país. Quem garante é uma pesquisa realizada pelo sistema de Avaliação do Ensino Básico/SAEB. Vamos saber por quê?

**(Vídeo)**

**Música/Imagem da Capa do Guia**

**Abertura estilo gravando com o menino da Campanha “Família e Escola: a parceria que dá frutos”**

**(Áudio) Narrador:** Seilândia, uma cidade do Distrito Federal situada à quarenta quilômetros do Plano Piloto, convive há muitos anos com toda a sorte de violência. Assaltos, crimes passionais e estupros fazem parte da crônica da cidade, que tem cerca de trezentos mil habitantes. Mas, na Seilândia, duas escolas públicas têm hoje o que comemorar na avaliação nacional do Ensino Básico: a Escola Classe número seis e o Centro de Ensino número vinte e um ficaram colocados entre as dez melhores escolas públicas do país.

**(Vídeo)**

Cenas: Aparecem inúmeras imagens da cidade, algumas crianças indo para a escola; crianças subindo as escadas da escola; cenas da sala de aula; muros da escola pichados.

**(Áudio) Diretor do Centro de Ensino Vinte e Um:** Essa nossa visão de que uma região periférica ela não, ela não prepara líderes, não prepara pessoas que teriam é... acesso digamos a cursos superiores, graças a Deus está mudando. E o vinte e um tá aqui pra mostrar isso. Hoje nós temos inclusive casos de professores que dão aula aqui que foram nossos alunos, for... se formaram na UNB, na... em uma uni... na Universidade é Pública de Brasília, em vários cursos e hoje alguns pequenos

exemplos estão dando aula aqui com a gente. Então realmente esta visão de que o aluno de periferia ele não tem acesso ao ensino superior está mudando.

**(Áudio) Narrador:** No Centro de Ensino vinte e um as provas de avaliação foram aplicadas aos alunos da oitava série. Depois dos resultados, pesquisadores da Fundação Carlos Chagas realizaram um trabalho de campo na escola, entrevistando professores, alunos e a família deles. Os resultados desse trabalho, permitiram que um professor da Universidade Federal de Minas Gerais (...) cruzasse os dados e chegasse a uma conclusão simples, mas esclarecedora: os alunos que tiraram notas mais altas têm pais que freqüentam à escola e conversam com os professores e a diretora.

**(Vídeo)**

Cenas: Carros estacionados no pátio da escola; uma professora saindo da escola de carro; alunos no pátio; alunos subindo as escadas; alunos na sala de aula; alunos jogando vôlei.

**(Áudio) Aluno:** A família na escola influencia bastante porque se o aluno é um aluno... é aquele aluno que não quer estudar, que não quer vir pra escola, se os pais estiverem mantendo a relação boa com a escola, não vai acontecer isto, os alunos vão gostar de vir pra escola porque os pais deles estão apoiando.

**(Vídeo)**

Cena: Fala no pátio com alguns colegas à sua volta.

**(Áudio) Narrador:** Os alunos atribuem o bom resultado obtido à qualidade do ensino. Já os professores consideram a boa colocação da escola na média nacional como um reconhecimento de um trabalho que já vem sendo realizado há alguns anos.

**(Vídeo)**

Cenas: Alunos caminhando pelo pátio da escola; cena de sala de aula.

**(Áudio) Aluna:** Ah, eu fiquei super feliz porque... assim, uma escola assim como a nossa, né, que quase, muito, é muito procurada pelas pessoas, aí eu achei legal por isso, né?

**(Vídeo)**

Cena: Fala no pátio com alguns colegas à sua volta.

**(Áudio) Aluno:** Ficar na frente de muitas outras escolas que tem mais capacidade como São Pau... é escolas de São Paulo, do Rio, da Bahia que podem ter muitas mais condições financeiras, a gente ficou entre os dez, eu acho... eu fiquei muito feliz.

**(Áudio) Professora:** Ah, é assim uma sensação muito boa, né? A gente encontra com vários colegas aí, a gente fala, comentando né "Trabalho no Centro de Ensino vinte e um", então "Puxa a sua escola está em evidência, que bom, gostaria de trabalhar numa escola assim". Então dá um prazer muito grande, né, assim. Porque a gente se sente assim... diferente. Nós estamos fazendo algo diferente e isso é muito bom, é não é nem a questão do reconhecimento, a questão do prêmio, mas a questão de você estar fazendo diferença na vida daquela comunidade, não é? Você como professor, né, enquanto direção, então é muito bom, a sensação de vitória.

**(Áudio) Narrador:** A escola estimula também a colaboração dos pais, convidados a ensinar o que sabe aos alunos. Nessa atividade, uma mãe de aluno está ensinando bordado em ponto de cruz para as alunas. Já esta outra mãe se responsabilizou pelos canteiros da escola. Os alunos participam da atividade. E o resultado é que as flores estão por toda parte.

**(Vídeo)**

Cenas: Aparecem algumas alunas no pátio da escola bordando ponto cruz com a ajuda de uma mãe; aparece uma outra mãe orientando os alunos no cuidado com os canteiros (alguns estão capinando e outros regando as plantas).

**(Áudio) Mãe de aluno:** Eu acho que se todas as escolas tivessem um pai de cada aluno ensinando um pouco do que sabe, dando apoio à escola, seria bem melhor, né, bem melhor mesmo. Porque o filho recebe aquele apoio, né, apoio da escola, apoio dos pais, os pais vêm, observa, né, observa o aluno e o desenvolvimento sem dúvida é bem melhor.

**(Vídeo)**

Cena: A mãe que deu esse depoimento é quem está ensinando bordado para as alunas. Ela falou no pátio e atrás dela estavam as alunas bordando.

**(Áudio) Professora:** O nosso trabalho sem a família não vai à frente, não, não adianta, a gente pode tra... fazer o trabalho mais belo que for, o melhor que for, mas se a gente não tiver a participação dos pais a gente não consegue grande coisa. Nós trabalhamos com Conselho Escolar, participação de pais, alunos, professores, sempre através do diálogo.

**(Vídeo)**

Cena: Professora fala sentada no pátio; aparecem pais e alunos reunidos assistindo a uma palestra.

**(Áudio) Professora:** A Seilândia, ela é vista, né, como uma área muito carente, né, onde os alunos têm muita dificuldade de aprendizagem, principalmente pela carência de material, então a gente procura é retirar os recursos que estão no nosso meio, né, o que que a comunidade pode nos oferecer, o que que a família pode nos ajudar nesse sentido, então a gente procura muito, é buscar soluções aqui mesmo,

não é? Porque às vezes a gente espera muito pelo governo e não é... a solução não é cruzar os braços e esperar. É procurar aqui no nosso meio essas soluções pra melhorar o nosso trabalho.

**(Vídeo)**

Cenas: Alunos chegando na escola; alunos no pátio; mãe trabalhando com os alunos nos canteiros; novamente cena da palestra para pais e alunos, sendo que um grupo de crianças está iniciando uma apresentação; mães fazendo imãs de geladeira articulados; oficina de chocolate na cozinha.

**(Áudio) Narrador:** Os muros da Escola Classe número seis da Seilândia mostram bem as marcas deixadas pelos pichadores do lugar. Mais quem vê a escola por fora não tem idéia do mundo de atividades que acontecem do lado de dentro. A Escola Classe que atende alunos da primeira a quarta série, também está comemorando o bom resultado no SAEB.

**(Vídeo)**

Cenas: Aparece a escola do lado de fora (praticamente só os muros e o portão de entrada); alguns alunos chegando na escola. o pátio; cenas de sala de aula.

**(Áudio) Diretora:** A gente procura sempre trazer o pai pra dentro da escola, saber qual é o problema do... da criança de pertinho, levantando um histórico e sabendo por que o problema da criança. A partir de, disso que a gente trabalha a auto-estima, va... valorização da criança e ela é nossa prioridade num todo.

**(Vídeo)**

Cenas: Ela fala dentro de uma sala de aula. Atrás dela as crianças sentadas, em duplas, estão escrevendo.

**(Áudio) Professora:** Algumas dicas pra vocês sobre receitas, como manipular, como é que a gente pode utilizar o alimento aproveitando da melhor forma possível tudo que aquele alimento tem (exemplo de atividade envolvendo pais e algumas crianças, professora vai dando explicações).

**(Vídeo)**

Cena: Palestra para pais e alunos numa das dependências da escola.

**(Áudio) Narrador:** A escola oferece sempre um dia de oficina para os pais com palestras e atividades. A palestra de hoje é sobre a alimentação mais adequada para os filhos. Cartazes pelas paredes reforçam as noções que a professora está apresentando.

**(Vídeo)**

Cena: Ainda a palestra.

**(Áudio) Professora:** Como que a gente pode usar o alimento de uma maneira gostosa pra criança?

**(Vídeo)**

Cena: Cada participante da palestra recebeu um copo com o alimento que foi preparado para que pudessem experimentar.

**(Áudio) Narrador:** Em outra sala da escola, um grupo de mães está desenvolvendo um trabalho manual. A orientadora é também uma mãe de aluno da escola que está oferecendo seus conhecimentos práticos como uma sugestão para a geração de renda.

**(Vídeo)**

Cena: Oficina prática de imãs articulados de geladeira.

**(Áudio) Mãe de aluno:** Nós estamos fazendo imã de geladeira. Imã articulado de geladeira com porcelana fria. Isso aqui (mostra um imã) eu sustento a minha casa e pago a Faculdade da minha filha com isso aqui. Eu estou ensinando uma forma das mães ganhar dinheiro.

**(Áudio) Narrador:** A cozinha da escola se transforma também em oficina para o curso de ovos de Páscoa que está sendo oferecido às mães.

**(Vídeo)**

Cena: Curso de ovos de Páscoa sendo que três pessoas estão ensinando e o restante assistindo (na sua maior parte alunos).

**(Áudio) Ministrante do Curso:** Alguém quer embalar? (alunos dispostos à frente)

**(Áudio) Aluna:** Eu!

**(Áudio) Ministrante do Curso:** Cuidado, é pra embalar direitinho.

**(Áudio) Narrador:** Oferecer oficinas que possam ajudar a população mais carente a obter renda com o seu trabalho é uma preocupação constante da direção da Escola Classe número seis. É a escola cumprindo a sua função social.

**(Vídeo)**

Cenas: Aparecem embalando os chocolates; os imãs articulados dispostos numa mesa; mães confeccionando bijuterias; mães trabalhando com dobraduras.

**(Áudio) Diretora:** A nossa horta é pra enriquecer o lanche dos nossos alunos. Nós temos aqui crianças da nossa comunidade que só comem a comida da escola. Muitas vezes não têm o que comer em casa, eles chegam e falam “Tia eu ontem, comi ontem aqui na escola, na minha casa só tinha água pra eu beber”. Aí nós, o que que a gente, junta, senta junto com o grupo, vamos fazer o quê? Uma cesta básica, vamos... e, o ano passado, nós, umas cinco famílias nós mantivemos com cesta básica. Vamos atrás de ajuda na Regional, onde a gente puder.

**(Vídeo)**

Cena: Está numa sala de aula.

**(Áudio) Narrador:** A experimentação é uma constante no Projeto Pedagógico da escola e se existe uma receita de sucesso o caminho pode ser acreditar e experimentar. Foi acreditando na educação que recebem, que os alunos da quarta série participaram da avaliação nacional e comemoram hoje os resultados.

**(Vídeo)**

Cenas: Algumas imagens de salas de aula com as professoras caminhando pela sala e auxiliando os grupos no desenvolvimento das tarefas.

**(Áudio) Aluna:** Ah, orgulhosos de nós mesmos, né, porque a gente fez uma prova, concorreremos com o Brasil, né, e ficamos entre uma das melhores do Brasil.

**(Vídeo)**

Cena: Está na sala de aula utilizando roupa de monitora.

**(Áudio) Aluno:** Eu acho que a prova foi fácil, né?

**(Vídeo)**

Cena: Está na sala de aula utilizando roupa de monitor.



**(Áudio) Aluna:** Ah, eu acho assim por ser uma escola pública e estar entre as dez melhores do país e... e ser melhor até melhor que uma escola particular eu acho muito importante isso.

**(Vídeo)**

Cena: É monitora e está na sala de aula.

**(Áudio) Professora:** Eles participaram até mesmo sem saber o que seria, o que seria aquele teste. E eles fizeram na maior naturalidade. E pra felicidade nossa, até sem pressão, né, eles tiveram êxito, muito bom.

**(Vídeo)**

Cena: Está na sala de aula.

**(Áudio) Narrador:** Os alunos da quarta série não garantem apenas boas notas, mas participam de atividades extras na escola. Esse grupo, por exemplo, se ofereceu para atuar como monitores do recreio, para isso usam um avental verde sobre o uniforme.

**(Vídeo)**

Cenas: Grupo de monitores lendo e estudando sentados em círculo. Eles aparecem orientando o recreio, coordenando brincadeiras de bambolê e corda.

**(Áudio) Aluno:** Eu... ajudo no recreio, brin... é... brinco com as crianças menores. Nós não... não deixa que aconteça esse vandalismo na escola em quebrar materiais patrimoniais da escola.

**(Vídeo)**

Cena: Está junto a outros monitores.

**(Áudio) Narrador:** Crianças estimuladas, comunidade participativa, ensino dinâmico e criativo. Esse é um caminho seguro para superar as carências e as dificuldades de um meio social difícil. Um caminho de sucesso.

**(Vídeo)**

Cenas: Retomam cenas das oficinas; crianças se apresentando; cenas de sala de aula.

**(Áudio) Professora:** É muito gratificante. É algo que... tem que ser valorizado, tem que ser divulgado, porque... a escola pública ela está realmente precisando desse incentivo, né, dessa parte de... de valorização tanto do ser humano, dos professores, então, eu fiquei muito, eu particularmente fiquei muito feliz.

**(Vídeo)** Reaparece a apresentadora

**(Áudio) Apresentadora:** Belo exemplo, né? Alguém quer fazer algum comentário? Rapidamente. Só vou pedir que sejam todos rápidos, porque senão não vai dar tempo da gente poder...

**(Áudio) Pres. Fed. Assoc. de Pais e Mestres-RS:** O exemplo que acabamos de ver é a materialização de tudo que nós sonhamos, de tudo porque nós lutamos. E cada vez mais a gente se convence, o diferencial para termos um ensino de qualidade, ou não, é a participação da família.

**(Áudio) Apresentadora:** (passa a palavra para a professora da UFMG)

**(Áudio) Prof. da Fac. de Educ. da UFMG:** Eu queria só ressaltar alguma coisa que foi dita por uma das professoras entrevistadas, é que... ah... o princípio

pedagógico que está na base dessa aproximação hoje é a necessidade de... estar... de que as, as duas ações educativas a da família e a da escola tenham uma certa coerência. Daí a necessidade da família ir pra informar e ser informada, consultar e ser consultada, esta é a razão pedagógica da, do fenômeno.

**(Áudio) Coordenadora da Campanha Família na Escola:** Eu quero, enfim, concordar inteiramente com a (refere-se a professora da UFMG), e dizer que na verdade é esse o objetivo. Essa aproximação é, sobretudo, é, busca sobretudo isso, esse entendimento de quem é quem e como que se pode agir em comum para beneficiar o desempenho do aluno, que na verdade é o sucesso escolar, a gente viu aí a questão da auto-estima do aluno e a questão da auto-estima dos professores. A gente têm que valorizar também esses professores, que a gente sabe que no Brasil aí de meu Deus estão tirando água de pedra. A gente viu nessa escola da Seilândia uma diretora que providenciava cesta básica pras famílias, agora a gente vai ter o Bolsa Escola pra que essa professora possa atuar com a comunidade, podendo fazer um algo mais, porque a Bolsa Escola vai garantir mais ainda a entrada desses que estão fora da escola e que a escola possa, então, dar um passo adiante, em vez de que a diretora tenha que se preocupar com a, com a alimentação dessa família, poder trabalhar um degrau acima.

**(Áudio) Apresentadora:** Quer fazer um comentário?

**(Áudio) Coord. dos PCN-MEC:** Sim, um breve comentário, que eu acho que, como todos vocês já disseram, quer dizer esse vídeo reforça, o quanto que é estruturante pra essas crianças, né, quando elas podem participar de ações onde os pais estejam dentro da escola, onde os pais estejam compartilhando com elas esse espaço, né, às vezes é o tempo e o espaço de estar junto que já é alguma coisa bastante, é, significativa pra esses meninos. É, só. Depois a gente volta, não tem mais discussão.

**(Áudio) Apresentadora:** Vou fazer agora uma pergunta da divisão de Tecnologia de Ensino, TV Escola, Aracajú, Sergipe. Em discurso durante a última visita do Papa João Paulo II ao Brasil, o Presidente Fernando Henrique falou que a promoção e a defesa da família são preocupações centrais do seu governo, bem como, a melhoria de condições de desenvolvimento e justiça social para todos. Como trabalhar a inserção da família na escola direcionada a esses objetivos?

**(Áudio) Coordenadora da Campanha Família na Escola:** A intenção da família na escola tem sobretudo o... o objetivo de resgatar os valores da escola, como valores da comunidade como um todo. Os programas do Ministério da Educação trazendo a família na escola são muitos. Como o (referiu-se ao Presidente da Federação das Associações de Pais e Mestres) tinha falado a pouco tempo quando o Ministro (...) assumiu o seu mandato, existiam no máximo onze mil Associações de Pais e Mestres. Ele criou um Programa que se chama “dinheiro direto na Escola” que é uma pequena verba que vai pra reparos na escola e ele condicionou o envio desse dinheiro direto na escola a existência de uma Associação de Pais e Mestres. Era um grande passo pra inserção da família na escola. Nós temos o Plano de Desenvolvimento Estratégico da Escola pra região norte, nordeste e centro-oeste, o PDE, que também busca que a família traga exatamente os seus valores, a sua cultura para esse planejamento da, da escola. Então são vários os Programas que o MEC ao longo do, da gestão (...) tem feito, buscando é... a inclusão da família. Os próprios conselhos é... de merenda, conselho de FUNDEF, trazem inclusive esse interesse que eu quero responder também a essa questão de (referiu-se a Professora da UFMG), que é justo fazer com que a cultura e o universo dessas pessoas que não conheciam esse mercado escola pelos seus limites, que ela havia falado que a classe econômica mais baixa tem, talvez, é, seguindo uma escala aí do capitalismo, menos acesso a esse mercado escola no sentido que ela falava. Todos esses é conselhos que foram criados em volta dos programas do Ministério da Educação buscam também trazer essa, essa família para este mercado. E o Bolsa Escola que o Governo Federal acabou de lançar, vão ser to... é... vai ser para todos os cinco mil e, não sei, muitos municípios do país, condiciona

que a crian... a família que tenha uma renda é... familiar é... abaixo de um valor estabelecido pelo governo possa ter esse auxílio para que no máximo três crianças é, possam receber esse auxílio através da mãe, vai ser dado um cartão pra que a mãe receba no correio, na Caixa Econômica, enfim, numa é... Caixa Bancária que tenha no seu município...

**(Áudio) Apresentadora:** Noventa reais é a Bolsa Escola...

**(Áudio) Coordenadora da Campanha Família na Escola:** Não, quem tem a renda familiar (coordenadora da Campanha e apresentadora falam juntas ao mesmo tempo sobre o assunto) abaixo de noventa reais poderá até três crianças ter quinze reais, portanto significa que a família que tem uma renda de noventa reais vai poder aumentar o seu, o seu, a sua renda familiar em muito de formas a garantir que esses que ainda estão fora da escola, e isso será feito através da mãe, que receberá o cartão (apresentadora falou junto)...

**(Áudio) Apresentadora:** O incentivo à manutenção...

**(Áudio) Prof. da Fac. de Educ. da UFMG:** Só poderia juntar alguma coisa a isso que ela disse?

**(Áudio) Apresentadora:** Muito rapidamente.

**(Áudio) Prof. da Fac. de Educ. da UFMG:** Rapidíssimamente. Eu entendo que a promoção do pai na escola, ah... em... em poucas palavras significaria conhecer o funcionamento e a dinâmica das famílias populares pra que a escola não peça de todos o que só algumas têm, conhecer, levar em consideração que são famílias em

boa parte monoparentais, com chefia feminina, que têm uma sobrecarga enorme nessas mulheres com dupla e tripla jornada de trabalho...

**(Áudio) Coordenadora da Campanha Família na Escola:** Por isso que a Bolsa Escola vai pra mãe. Conhecemos...

**(Áudio) Prof. da Fac. de Educ. da UFMG:** Promover supõe compreender em primeiro lugar.

**(Áudio) Coordenadora da Campanha Família na Escola:** Isso. E é isso que buscamos por isso que naquela escola eles diziam desenvolvemos uma horta e é... é ervas medicinais, a gente busca também resgatar esses valores, essa cultura, desse meio que pode ser diferenciada, pode ser uma cultura mais popular, uma cultura mais (fala incompreensível) do chão, mais essa daí a gente também tem que valorizar e resgatar como auto-estima porque esse também é um saber.

**(Áudio) Apresentadora:** O Núcleo da TV Escola de Paranaguá no Paraná, pergunta: Até que ponto a família e a escola podem se unir para fazer com que o aluno cumpra os seus deveres uma vez que os seus direitos já estão garantidos no Estatuto da criança e do adolescente? Responde? Diga...

**(Áudio) Coord. dos PCN-MEC:** É eu acho que essa, essa parceria aí entre família/escola pra poder garantir esse direito do aluno ela é essencial, né? E ela só vai ser essen... importante e vai, a gente vai chegar lá se essa relação for uma relação pautada em diálogo, naquilo que a (referiu-se a Professora da UFMG) dizia, né, onde se escute o que cada uma das partes tem pra fazer. Porque essa parceria não é uma coisa é paliativa que se faz porque a escola precisa de uma ajuda ou porque os pais precisam também participar pra poder se sentirem mais valorizados. Não. Quer

dizer, essa integração é uma parceria essencial na formação de todos os nossos alunos. Em qualquer condição, em qualquer classe social, em qualquer escola. Então, ah... e essa relação precisa ser uma relação que não seja acu... de acusação mútua, né? Eu acho que a grande, problema, o que a gente vive aí seja por parte da Associação de Pais e Mestres, toda essa discussão que a gente vê é que assim, ou os pais vão pra escola numa atitude de fiscalização, de cobrança, ou de vou ajudar a gerenciar, ou vou... ou então eles são submissos, eles aceitam o que a escola coloca, né? E por um outro lado, a escola também tem tido uma atitude muitas vezes de acusar o pai pela falta de sucesso dos filhos, ou pelas dificuldades que os filhos apresentam e, o que faz também com que gerem mecanismos de defesa. Então nós temos aí duas partes gerando desconfianças e mecanismos de defesa, uma em relação as outras. E assim a gente não vai conseguir estabelecer essa parceria tão fundamental e estruturante para os nossos alunos.

**(Áudio) Apresentadora:** É, vamos a mais uma pergunta aqui da Universidade Federal de Rondônia, Campos de Rolim de Moura. Como a família brasileira pode participar das atividades específicas na escola uma vez que os pais vivem as voltas com dificuldades de toda a natureza, lutando pela sobrevivência, com uma vida cheia de altos e baixos, massacrados principalmente pelo fantasma do desemprego. Se os pais faltarem o serviço por algumas horas ou chegarem atrasados, seja qual for o motivo, correm o risco de ter descontado dos seus salários ou até mesmo de perder o emprego. Aí, voltando depois desse texto todo, como a família pode participar da escola diante, mediante essas dificuldades?

**(Áudio) Coordenadora da Campanha Família na Escola:** Eu gostaria de dividir essa pergunta com o (referiu-se ao Presidente da Federação das Associações de Pais e Mestres) justo porque eu sei dessa preocupação em perder essa, sobretudo no dia vinte e quatro perder esse momento de trabalho. Quero dizer que nós no MEC, o Ministro (...) considerou essa hipótese e se articulou com os Sindicatos Patronais justamente tentando sensibilizá-los, mobilizá-los, o (referiu-se ao Presidente da

Federação das Associações de Pais e Mestres) estava na reunião (o Presidente da Federação das Associações de Pais e Mestres diz: exato) que tivemos lá com o Secretariado, o Ministro enviou cartas, lhes telefonou, pedindo justamente esse entendimento. E... e é lógico que dissemos que o dia era o Dia da Família na Escola considerando exatamente aqueles que tenham essa impossibilidade podem começar o diálogo com o seu representante, é a vó que vai, é a tia, é o irmão mais velho. Enfim, nós o que queremos é dar um início a essa... a esse entendimento.

**(Áudio) Pres. Fed. Assoc. de Pais e Mestres-RS:** Outra forma da participação que possibilite a participação da família é possibilitando que as mesmas venham a interagir com a sua escola propiciando horários, ah... que possibilitem a participação dos pais. Nosso entendimento a escola não pode estar fechada, seja segunda, terça, sábado ou domingo, possibilita (fala incompreensível) os fins de semana que os pais participem, vão conhecer a sua escola, vão visitar a sua escola...

**(Áudio) Coordenadora da Campanha Família na Escola:** Aliás conhecemos escolas no Brasil que já atuam assim...

**(Áudio) Pres. Fed. Assoc. de Pais e Mestres-RS:** Já atuam dessa forma, sabe? Abrindo os portões pra que a família participe. Sempre possibilitando dentro daqueles horários que fiquem melhor pra família.

**(Áudio) Apresentadora:** O fim de semana pode ser um... um bom local de lazer, né?

**(Áudio) Pres. Fed. Assoc. de Pais e Mestres-RS:** Exemplos belíssimos, nós temos.



**(Áudio) Apresentadora:** E pra troca...

**(Áudio) Pres. Fed. Assoc. de Pais e Mestres-RS:** Troca. Onde os pais vão pra Cursos Profissionalizantes aos fins de semana, os alunos, ah... atividades esportivas, atividades culturais e as próprias Associações de Pais e Mestres fazem almoços, refeições comunitárias e não... porque a escola não é uma ilha e chamando as Associações de Bairro, sabendo da sua realidade do seu bairro quais são os problemas que, que o bairro precisa resolver. Abre as escolas, abrindo as escolas aos fins de semana, à noite, em horários alternativos, certamente os pais estarão presente. Até porque um estudo do IBOPE foram pesquisadas duas mil pessoas, os pais estão dispostos sim a participar. Abram os portões, possibilitem a sua participação e um horário compatível e eles estarão lá.

**(Áudio) Apresentadora:** Vamos assistir o vídeo da Campanha.

**(Vídeo) Propaganda**

**(Áudio) Fernanda Montenegro:** Vinte e quatro de abril. Você tem um encontro especial. É o *Dia Nacional da Família na Escola*, marcado pra que você, converse com os professores sobre a educação de seu filhos. Hoje em dia, pra vencer na vida, não basta que as crianças freqüentem a escola. Eu sei que em casa você procura educá-los da melhor maneira possível e na escola os professores também fazem a parte deles. Mas é preciso mais. É preciso que as famílias e professores trabalhem juntos, pra que eles tenham uma educação de qualidade.

**(Vídeo)**

Cena: Até essa parte aparece a Fernanda Montenegro sentada numa cadeira falando. Ela está vestindo um conjunto amarelo e uma camisa verde. As cores de fundo do cenário são em tons esverdeados e azuis. Na filmagem a Fernanda vai aparecendo cada vez mais de perto .

**(Áudio)** Eu entendo que você trabalha duro e não tem tempo, mas participar da escola é viver momentos muito importantes com seus filhos. Momentos que farão diferença no futuro deles. Educar uma criança é tarefa de todos, é um ato de amor.

**(Vídeo)**

Cena: Aparece uma mãe costurando e atrás dela sua filha está em pé, escorada num armário, lendo; a mãe se vira e olha para a filha. Em seguida, aparece uma outra mãe acompanhando o filho que está escrevendo (ao lado dele tem uma menina mas quase não aparece no vídeo). Um pai levando seu filho de bicicleta para a escola; o pai vira e olha para o filho sorrindo. Aparece a mãe que estava costurando sentada e sua filha ao seu lado em pé, ambas bem pertinho, sorrindo e estudando; a mãe está acompanhando a sua tarefa. Um pai está na sala de aula conversando com a professora, ambos sentados; a sala de aula está vazia. Aparecem as crianças na sala de aula sentadas estudando, uniformizadas; porém, aparece principalmente uma menina sorrindo com o lápis na mão.

**(Áudio)** O encontro está marcado. Dia vinte e quatro de abril, alguém muito importante, espera você, na escola.

**(Vídeo)**

Cena: Aparece um pai dentro de casa atrás do vidro sorrindo; neste vidro está afixado um bilhete escrito em letra cursiva "A professora quer falar com você. Não fiz nada". Aparece novamente a Fernanda Montenegro.

(Aparecem crianças cantando): **(Áudio)** Estou te esperando esse dia é nosso, é o meu encontro com você! Quero te ver na escola, com o meu professor me ajudando a aprender, quero te ver na escola, com o meu professor me ensinando a viver. (A Fernanda Montenegro fala): *Dia Nacional da Família na Escola*, compareça. (Encerra com a voz de um Narrador que diz): Ministério da Educação, boa escola para todos. Governo Federal, trabalhando em todo o Brasil.

### **(Vídeo)**

Cena: Aparece novamente uma cena de sala de aula e um menino chamando a família; cena de um teatro na escola; uma mãe conversando com a professora na sala de aula e a sua filha olhando para elas e fazendo sua tarefa sentada; as crianças passando por um corredor na escola (aparece mais o primeiro menino da fila) cantando (a música da campanha) e sorrindo; um menino cantando e apontando com o dedo na parte da música “Com você”, atrás dele tem um mapa do Brasil bem grande; aparece o menino que estava fazendo teatro também cantando e apontando “Com você”. Um pai com as mãos sobre a cabeça do seu filho está conversando com a professora no pátio da escola; pai e professora apertam as mãos; o menino sorri, abraça o pai e olha para a professora. Cena de sala de aula: a professora próxima ao quadro-negro e uma menina com o dedo levantado; a professora faz sinal de quem está chamando a família. Aparece um menino jogando bola; outro menino com uma mochila nas costas, sorrindo (atrás dele tem um mapa do Brasil bem grande); três meninas sentadas no pátio da escola sorrindo; três meninas pulando corda; vai aparecendo uma criança de cada vez sorrindo e chamando a família. Aparece novamente a Fernanda Montenegro concluindo sua fala. O vídeo encerra com a imagem da campanha.

### **(Vídeo) Reaparece a apresentadora**

**(Áudio) Apresentadora:** Nesse bloco vamos falar dos Parâmetros Curriculares e da participação da comunidade. Começamos assistindo a um vídeo que mostra algumas experiências na Bahia.

**(Vídeo)**

**Novamente imagem da Campanha. Menina/gravando: “A comunidade na sala de aula”**

**(Áudio) Narrador:** Conhecer o mundo em que se vive e as formas de enfrentar os seus perigos é uma contribuição que a escola dá a família através do processo de aprendizagem. De acordo com a realidade onde está inserida, a escola pode incluir no currículo temas importantes para a comunidade local. Desse modo, a realidade se torna um objeto de reflexão, de estudo, de construção de identidade e de respeito as diferenças. Uma escola na periferia de Salvador, Bahia, leva a sério as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, sobre os temas locais e traz à comunidade suas manifestações culturais para dentro de seus portões.

**(Vídeo)**

Cenas: O vídeo inicia ao som de tambores e mostrando vários quadros (cenas) concomitantes (de três em três). Dentre as cenas aparece: alunas e a professora dançando; o radialista conversando com a comunidade e com as crianças na escola; algumas peças de artesanato indígena; uma imagem da vila; uma cena de sala de aula com o índio palestrando; uma mãe fazendo um trabalho manual; fotos indígenas; pessoas caminhando pelas ruas; capoeira no pátio da escola; foto indígena novamente; atividade na escola (duas crianças e uma mulher cantando). Quando o narrador começa a falar: Aparece uma pintura do planeta terra e uma montagem com inúmeros recortes (fatos). Em seguida parecem crianças indo para a escola; pátio da escola; vila; cena da sala de aula na qual o índio está palestrando; o grupo de danças (alunas e professora) dançando uma música que fala da Bahia e alunos e pais assistindo; crianças no pátio da escola; outras crianças olhando uma exposição montada na escola (sobre os índios, as diferenças); o grupo de danças novamente.

**(Áudio) Professora de dança:** A dança é um... é até um referencial pros adolescentes, né, que estão muitas vezes se desviando pro caminho das drogas, né, pro caminho da violência, e a dança ela resgata aquela felicidade, a vontade de você continuar vivendo, né, e até influenciando a própria pessoa que... que passou por essa experiência da violência e da droga, influenciando a ter noção de que ela vai poder ajudar outras pessoas a se salvarem do mesmo jeito que ela.

**(Vídeo)**

Cena: Fala isto no pátio da escola. Após sua fala aparece novamente o grupo dançando.

**(Áudio) Narrador:** A escola está situada no Distrito de Portão, no município de Lauro de Freitas e nasceu da vontade de uma educadora que ofereceu o terreno para que o governo Estadual construísse a escola e a fizesse funcionar. Surgia assim, a Escola Estadual de Portão.

**(Vídeo)**

Cenas: Imagens do bairro que é um tanto humilde; crianças de pés descalços pelas ruas; carroceiro; crianças chegando na escola.

**(Áudio) Diretora da Escola:** Era uma choupana, quatro paredes, não tinha como, verba, o que que eu ia fazer? Eu trocava meus quadros, eu vendia, eu trocava por material de construção, mais vamos construir, chamava as pessoas “ Gente, você é professora, dê um dia só pra gente na nossa comunidade”. E aí foi crescendo, foi crescendo, isso é PCN também! Porque aí já vai vivendo ele.

**(Vídeo)**

Cena: Fala isto no pátio da escola.

**(Áudio) Narrador:** Viver as diferenças e aprender a respeitar todos os grupos culturais é um aprendizado que se dá no dia-a-dia das tarefas escolares. Essa exposição, montada pelos alunos a partir da aula de Artes, destaca aspectos da cultura indígena. Na sala de aula o índio (...), um voluntário que sempre vai à escola para conversar com os alunos.

**(Vídeo)**

Cena: Música indígena. São mostradas várias peças da exposição que é composta principalmente por peças de artesanato da cultura indígena. Mostram também quadros sobre índios. No final desta parte aparece novamente o índio palestrando numa sala de aula (alunos adolescentes).

**(Áudio) Pres. da Org. Águia Dourada:** O índio tem um conhecimento, como preservar o meio ambiente (fala para os alunos), (a partir de agora fala para as câmaras) Nós não conhecemos branco, nós não conhecemos o negro, nós não

conhecemos o índio, nós conhecemos nativos, sobreviventes, de um mesmo mundo. O que nós estamos fazendo é só apenas buscando a consciência de que o mundo foi feito pra humano, não pra índio, pra branco e pra negro, foi pra humano.

**(Vídeo)**

Cena: O índio está usando alguns colares, camiseta e uma pena na cabeça. Quando conclui sua fala ao som da música indígena, são filmadas inúmeras fotos de índios.

**(Áudio) Mãe e aluna:** Desenvolvo poemas e poesias muitas noites “As três e trinta da madrugada fui deitar, comecei desanimar, meu sonho vou realizar, esse trabalho irei divulgar, lutei e acreditei, coordenador não vai faltar para analisar”.

**(Vídeo)**

Cena: Lê sua poesia num grupo de pais.

**(Áudio) Narrador:** As mais diferentes formas de manifestação local se fazem também representar no Conselho Escolar. (...) é mãe de um aluno da escola e resolveu voltar a estudar também para completar o segundo grau. Participa do conselho e está desenvolvendo um trabalho como voluntária para trabalhar a poesia com os alunos.

**(Vídeo)**

Cenas: Aparece a diretora da escola e pais reunidos num círculo (numa reunião). Algumas mães estão falando, se manifestando no grupo (grupo pequeno e na sua maior parte composto por mulheres). Aparecem crianças no pátio; crianças fazendo teatro na sala de aula; um menino lendo para seus colegas no pátio.

**(Áudio) Mãe e aluna:** A poesia é... resgata a emoção, né, a emoção é, é, é uma reação súbita, né? Você nunca sabe de repente o que vai sair dentro de um poema

e dentro de uma poesia. Surge e é coisa da emoção, é coisa muito bonita. Isso é só positividade.

**(Vídeo)**

Cena: Fala no pátio.

**(Áudio) Colaborador da comunidade (cantou):** A minha casa está ficando velha e tem buraco de tanto sambar, e o cimento já virou poeira e não dá jeito (fala incompreensível)...

**(Vídeo)**

Cena: Aparece cantando.

**(Áudio) Narrador:** Também membro do Conselho Escolar, representando o Bairro (...) é mais conhecido como o (...) ele é um dos voluntários do Projeto Amigo da Escola e está organizando um Grêmio recreativo com os alunos para, depois, realizar um festival na Escola com a apresentação de todas as bandas.

**(Vídeo)**

Cena: Aparece novamente a reunião do Conselho Escolar do qual seu (...) faz parte; a diretora aparece falando na reunião; seu (...) sambando (ele está sozinho, ou seja, outra cena que não a da reunião).

**(Áudio) Colaborador da comunidade:** A esco... o colégio não vive sem a comunidade e a comunidade precisa da, do, do, do ensinamento do colégio pra aprimorar as crianças e aí, enfim, e os adultos também.



(Áudio) Radialista: As pessoas que moram na periferia, que periferia sempre será periferia, vocês já são sabedores do que passa pela periferia e nós estamos tirando essa marca que é a dificuldade que as pessoas têm de se deslocar até o meio de comunicação, seja lá ele televisiva ou radiofônica, nós que já estamos no rádio fazendo esse trabalho voluntário pra dentro da escola. Tem muitos ganhos, só com as despesinhas pequenininhas que nós sabemos (riso) e trazendo pros alunos e informando a eles direto “Olha é assim que se faz na rádio”. Bah... são vinte horas, quatorze minutos e os segundos e possível de alcançá-lo. E ele aí aprende que nós vamos também ensinar a ele como se comunicar ao público. E assim estamos agregados aqui mais uma vez na escola (toda a fala dele foi muito enfática).

**(Vídeo)**

Cenas: Antes de começar a falar o radialista aparece numa atividade com a comunidade e crianças num ginásio; ele aparece com o microfone na mão abraçando uma mãe de aluno. Durante sua fala ele está no pátio da escola. Num determinado momento da sua fala aparece rapidamente uma cena sal falando no microfone para crianças e familiares.

(Áudio) Narrador: E se alguém está pensando que tudo é festa na escola do Portão, precisa saber que o aperfeiçoamento dos professores é um projeto permanente. Incentivado a partir do Plano de Desenvolvimento da Escola, o PDE.

**(Vídeo)**

Cenas: Um menino com uma criança no colo; algumas mães e alunos fazendo arranjos de flores naturais; a reunião do Conselho e uma das integrantes falando.

(Áudio) Diretora da Escola: Acabei (fala incompreensível) curso que eu cheguei cheia de novidades (início de frase um tanto incompreensível, a sua fala é bastante empolgada) porque cada curso que a gente toma, gente, a gente chega cheia de gás e

praticar (falou: pra ti car), que é o melhor, e aí você vê, acontecer as coisas. E nossos professores eles fazem o quê? Estudam, é... a gente procura eh... meia bolsa que eu sou meio pidona, aí eu vou as universidades, peço, porque tem a UNC que é uma parceria com a nossa escola e os nossos professores de Pós-Graduação (toda a fala dela é enfática e entusiasmada).

**(Vídeo)**

Cena: Fala no pátio da escola. Gesticula o tempo todo e sorri. Após sua fala aparece novamente o grupo de danças.

**(Áudio) Narrador:** Um trabalho aberto as mudanças que ocorrem na comunidade, trazendo o saber da rua e sistematizando esse saber pela atividade nas disciplinas. Tendo presente as urgências que a realidade apresenta. É assim que os Parâmetros Curriculares definem os temas locais no trabalho da escola. Com um colorido que só o baiano sabe dar à vida, a diretora descreve o que pensa dos PCN.

**(Vídeo)**

Cenas: Imagens da vila; mães e alunos fazendo os arranjos de flores naturais; o índio palestrando para uma turma (alunos extremamente atentos); uma aluna cantando na atividade no Ginásio e a diretora ao seu lado sorrindo e segurando duas crianças pequenas no colo, uma de cada lado.

**(Áudio) Diretora da Escola:** Eu acho que o PCN é o sabor do professor, é o sabor da nossa vida, porque o educador, não digo o professor que vai pra receber o seu salário que é um acarajé, mas aquele professor que recebe esse acarajé, como acarajé, que alimenta a família, que traz, que vem, que vive, que vibra. Isso é o mais importante (a fala toda foi enfática e entusiasmada).

**(Vídeo)**

Cenas: Após sua fala ao som de um pagode aparece novamente um aluno no pátio com uma criança pequena no colo; seu (...) dançando; imagens da vila; crianças indo para a escola; o radialista falando para alunos e familiares.

**(Áudio) Radialista:** Aviso pra vocês que, vinte e quatro de abril, *Dia Nacional da Família na Escola*, se você está distante da escola, aproxime-se da escola, una-se à escola! Porque você é pai, você é mãe, você é bisavô, você é avô, é tataravô, então você tem que ficar untado conosco aqui na escola! Venha à escola! Adentre a escola! A escola também é o seu lar! (fala enfática e entusiasmada)

**(Vídeo) Reaparece a apresentadora**

**(Áudio) Apresentadora:** Quem quer comentar o vídeo? Ana Rosa? (passa a palavra para a coordenadora dos PCNs)

**(Áudio) Coord. dos PCN-MEC:** Posso falar. É... esse vídeo coloca as questões aí dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a gente não pode nessa discussão deixar de falar dos temas transversais, né? O que que são esses? São os temas das... importantes da comunidade e que se são temas da comunidade são temas da escola também. Porque a escola é uma instituição social e o que acontece dentro e fora são, estão sincronizados, né? E... e isso eu acho que é uma questão é... fundamental nesse trabalho de integração família/escola. A gente pode, tem muitas formas de participação e integração, nós já dissemos aqui e outras tantas é... podem existir. É... existe, a gente viu nos vídeos é... um convívio social, as apresentações de música e de dança pra família, festas que podem ser realizadas é... algumas orientações até de, de como que os pais podem ajudar em casa que a escola pode estar discutindo com eles. Mas tem uma coisa que é fundamental que é, compartilhar, uma, opções pedagógicas. Compartilhar opções educacionais, é, valores e atitudes basicamente. Quer dizer, a gente não vai esperar que o prof... o pai ele vá entender da Didática da

Matemática lá nas suas minúcias, isso é uma coisa específica, que o professor está lá investindo e se formando muito pra isso. Mas têm questões amplas e gerais que precisa ter, ser feito de uma maneira compartilhada, tem aí um espaço de negociação pra que essa escola além de poder desenvolver um projeto educativo pautado em todas essas investigações, natureza pedagógica, curricular, etc., possa também incorporar toda a cultura e a realidade local. E a gente sabe que isso não só é desejável, como é possível, e algumas experiências já estão aí pra gente ver.

**(Áudio) Apresentadora:** Informamos que mais de setenta pessoas estão assistindo no Posto do SENAC em Araçatuba/São Paulo, o nosso Programa. E a equipe da TV Executiva esteve em alguns municípios para ouvir o que a população quer saber, vamos ver?

**(Vídeo) Quadro: O Brasil quer saber**

**(Áudio) Prof. Palmas-TO:** Por que que as escolas das zonas rurais com menos de 200 alunos não têm o PDE?

**(Vídeo) Reaparece a apresentadora**

**(Áudio) Apresentadora:** Quem responde? (passa a palavra para a coordenadora da Campanha)

**(Áudio) Coordenadora da Campanha Família na Escola:** Respondo. É... mais, é, na verdade o PDE é um programa novo, do fundo escola, e está em plena fase de implantação. Eu não posso responder positivamente, afirmativamente, mais esse programa está sendo avaliado também com vistas à universalização porque faz parte do Programa Escola Ativa.

**(Áudio) Apresentadora:** A Escola Municipal Professora Judite dos, dos Reis Espíndola de Laguna de Carapam Mato Grosso, parabeniza o Ministro da Educação Paulo Renato pelo avanço que a educação brasileira tem alcançado através de seu trabalho. E a Secretaria de Educação da Paraíba, Escola Estadual General Osvaldo Pinto da Veiga de Santa Catarina e a Escola Estadual Professor Miércio Cavaleiro Bonilha de Lins/São Paulo, parabenizam o MEC pela criação de tantos programas importantes e ao Ministro Paulo Renato que de forma brilhante revoluciona a educação brasileira. A escola enfrenta problemas de indisciplina e violência, a informação é de Pirapora, Minas Gerais, Arlinda Santiago Aranha, e quando os pais são chamados pra discutir essa questão da indisciplina e da violência declaram que não sabem mais o que fazer. A pergunta dela é simples e objetiva (riso): Como lidar com essa situação? A resposta é complicada...

**(Áudio) Coordenadora da Campanha Família na Escola:** Eu vou responder então como mãe, não é? Eu acho que essa conclamação, essa nossa chamada pra essa aproximação é justo para que, quem lida com esse aluno, as duas pontas, né, o professor e a família, possam encontrar uma maneira de resgatar o aluno desses problemas. Mas isso tem que ser uma coisa como a (refere-se à coordenadora dos PCNs) é... salientou, numa outra fala dela, isso é um assunto muito pessoal, ou seja, aquela criança é uma criança diferenciada das outras, porque tem uma família diferenciada, uma posição nessa família que também é diferente, que isso é importante, do olhar do pai que ela diz sobre o filho, sobre o aprendizado dele, tem também, os filhos não ocupam o mesmo espaço na família de maneira geral, até porque as famílias, os filhos aparecem em momentos diferentes da família, um filho nasce quando o pai está empregado, outro quando o pai está desempregado, então tudo isso também causa é... maneiras diferentes de se ver essa criança e, exatamente esse momento de aproximação é o que buscamos pra também que a... a escola não fique responsabilizada por um problema que a família também tem parte nisso.

**(Áudio) Coord. dos PCN-MEC:** Só posso complementar rapidinho?

**(Áudio) Prof. da Fac. de Educ. da UFMG:** Também gostaria (riso).

**(Áudio) Pres. Fed. Assoc. de Pais e Mestres-RS:** Também gostaria.

**(Áudio) Coord. dos PCN-MEC:** A questão da, da, que se fala muito da violência, né, eu acho que a escola, o papel da escola nesse momento é abrir espaço pra construção de identidades desses alunos lá dentro. Quer dizer é... a escola muitas vezes ela, ela expulsa esses meninos, né? E aí o que tem de opção pra eles é se integrar em outros grupos que podem ser grupos de dança, etc. e tal, mas podem ser também grupos onde (falaram: maior violência) tem aí violência, as drogas, etc. Eu acho que a escola tem uma ação preventiva quando ela abre espaço para que eles possam se... participar de grupos, né, e todos os jovens precisam...

**(Áudio) Coordenadora da Campanha Família na Escola:** Eu quero antes, também... (risos).

**(Áudio) Apresentadora:** (passa a palavra para a professora da UFMG)

**(Áudio) Prof. da Fac. de Educ. da UFMG:** Eu penso que na... na raiz desse problema da disciplina entre outras questões está a questão do saber do sabor. Alguém falou (risos) do sabor do saber, alguém falou isso no vídeo. Ou seja, há sentido pra esses meninos nos saberes que a escola está transmitindo hoje? A minha questão é a seguinte, eu fico pensando que partir da cultura local é muito importante, pra questões de identidade, pra motivar, são saberes que fazem sentido. Mas parar aí também não, porque senão nós vamos ter uma situação em que pra alguns eu

forneço a cultura local, pra outros as grandes obras do pensamento ocidental; pra uns os conceitos cotidianos e pra outros os conceitos científicos, é só o problema...

**(Áudio) Coord. dos PCN-MEC:** Pelo amor de Deus, isso de jeito nenhum...  
(risos)

**(Áudio) Prof. da Fac. de Educ. da UFMG:** Eu sei que não é, eu sei que não é, mas eu quero alertar pra esse risco (coordenadora dos PCNs concorda), a possibilidade da gente se encaminhar pra um modelo (falam juntos...)

**(Áudio) Coord. dos PCN-MEC:** Senão a escola investe na manutenção do que já existe (todos concordam).

**(Áudio) Pres. Fed. Assoc. de Pais e Mestres-RS:** Meu complemento seria rápido. Eu acho que tanto família como escola tem que se reunir pra rediscutir a questão de limites nas escolas. Nós saímos, enquanto pai eu coloco, de uma geração que nada podia para depois uma geração que tudo pode, só direitos e sem deveres. Os limites da família ela deve discutir enquanto família. Os limites da escola sim, devem ser novamente discutidos. A retomada. Dizer: A escola tem dono? Tem. A escola é da sociedade. O aluno ter a... valorizar a sua escola e ter regras de convivência com os seus colegas com a própria comunidade que o cerca. Então este é um trabalho que tanto família quanto escola novamente devem sentar e rediscutir. Regras de convivência e a questão de limites.

**(Áudio) Coordenadora da Campanha Família na Escola:** Eu quero falar aí também é, em favor da escola nesse momento e esquecer a minha posição de pai é... colocar justo esta questão. Hoje, as famílias e a economia diferenciada fazem mesmo em famílias nucleares com pai e mãe, na maioria dessas famílias os dois trabalham,

então a criança quando volta pra casa ou está sozinha, ou com o irmão mais velho ou com alguém que não tem autoridade suficiente...

**(Áudio) Pres. Fed. Assoc. de Pais e Mestres-RS:** Com a televisão como seu mestre...

**(Áudio) Coordenadora da Campanha Família na Escola:** Ou com a televisão, como seu mestre. Então esses limites que também deveriam estar sendo dados em casa, não são dados. Fica a escola com a sobra, ou seja, a escola muitas vezes recebe um ônus maior do que lhe é devido, né? Porque fica o professor e o diretor o único responsável por colocar esses limites, que às vezes as crianças não aceitam e os próprios pais também não aceitam, mas em casa não têm tido tempo de resgatar essa sua posição.

**(Áudio) Apresentadora:** Eu vou fazer uma pergunta da (...) da Escola Estadual Presidente Vargas no Paraná, porque é o outro lado da moeda: Por que é difícil trabalhar com a Associação de Pais e Mestres? Qual o melhor procedimento para escolher os membros da APM de tal forma que sejam eficazes?

**(Áudio) Pres. Fed. Assoc. de Pais e Mestres-RS:** Olha, é, dentro da diversidade das escolas, qual é o melhor método? O método democrático. Pressupõe-se que a... uma APM tem um estatuto, deve-se cumprir primeiro o que reza o estatuto convocando, abrindo espaço pra todos os interessados que venham a se candidatar pra representar a sua APM e através de uma assembléia, de uma eleição venha, no caso, a elegê-los. E esta direção da APM deve sim, continuar fazendo um trabalho junto com a sua comunidade através das assembléias gerais. Nada pode ser deliberado somente na figura de um presidente ou somente na figura de um vice-presidente. O conjunto é que delibera quais são os melhores caminhos pra sua escola. Mas, da mesma forma, que a do Paraná coloca que é difícil trabalhar com a APM, às



vezes as APMS dizem que também é difícil trabalhar com as direções de escola. É um meio termo, os pais querem auxiliar muitas vezes e não sabem como, a escola precisa dos pais mas muitas vezes também não abre os portões para sua participação. Tem que cada escola dentro da sua diversidade encontrar o seu caminho. O somatório levará à um ensino de qualidade.

**(Áudio) Apresentadora:** O Ministro da Educação (...) está percorrendo várias cidades do país para convidar a população a participar do *Dia Nacional da Família na Escola*. Daqui a pouquinho ele vai contar essa experiência pra gente, antes nós vamos saber como está essa campanha.

**(Vídeo)**

**(Áudio) Narrador/Repórter (só a voz):** Uma verdadeira maratona é o que tem feito o Ministro da Educação Paulo Renato Souza, desde o dia vinte e três de março ele está percorrendo o Brasil de norte a sul para levar pais e mães para dentro das escolas. A idéia é fazer a família acompanhar de perto o estudo das crianças. Tanto no interior quanto nos grandes centros a resposta da população mostra que pais e alunos estão com nota dez na lição dada pelo Ministro. A Campanha Família na Escola foi lançada no nordeste. Ceará Mirim no interior do Rio Grande do Norte fez festa para receber pela primeira vez um Ministro da Educação. Em Recife escola lotada para visita de Paulo Renato Souza. No centro-oeste o lançamento da campanha foi em Cuiabá onde teve até banda de música para recepcionar o Ministro. Em Campo Grande pais e professores ouviram atentos as explicações de como integrar a família na escola. Na Região Sul a mobilização começou por Joinville Santa Catarina, o Centro de eventos foi pequeno para acomodar as mais de cinco mil crianças que recepcionaram o Ministro. Pais e filhos já sabem o quanto essa parceria é importante.

**(Vídeo)**

Cenas: Aparece o Ministro Paulo Renato com alguns acompanhantes políticos acenando para a população ao chegar numa escola; crianças num grande ginásio acenando bandeirinhas; o Ministro apartando a mão de várias crianças concentradas no pátio de uma escola; o Ministro acenando para pais e crianças (numa outra escola) que estão segurando bandeiras da campanha e bandeiras do Brasil; o Ministro reunido numa sala com pessoas que compõem a comunidade escolar de uma determinada escola, ele está discursando ao microfone, na sala tem painéis com a imagem da campanha, algumas pessoas usam camiseta da campanha e outras usam adesivos ou crachás; aprecem cenas de crianças no pátio da escola; pessoas caminhando nas ruas; mães com seus filhos caminhando nas ruas; crianças e famílias chegando na escola; numa escola uma faixa bem grande diz “Programa Família na Escola, uma proposta realista”; em Ceará Mirim uma faixa bem grande numa das ruas diz “Parabéns Ministro, pelas políticas que desafiam a Educação na formação do cidadão”; ministro no pátio apertando a mão das crianças.

Em Recife: Aparece o Ministro falando para as famílias num salão. Está acompanhado por políticos sendo que todos eles, inclusive o próprio Ministro, estão utilizando um adesivo da campanha. No Centro-oeste: Aparecem crianças no pátio da escola; o Ministro falando para crianças e famílias no pátio (quadra de esportes) e a banda da escola fazendo uma apresentação. Em Campo Grande: O Ministro fala para um grande número de famílias num ginásio. Na Região Sul: O Ministro Paulo Renato cumprimenta as crianças no pátio da escola; as crianças acenam bandeirinhas com a imagem da campanha num ginásio lotado.

**(Áudio) Repórter (pergunta para uma aluna):** Quando seu pai e sua mãe acompanham de perto você acha que você aprende mais?

**(Áudio) Aluna:** Acho. Porque daí, daí ele, eles dão a maior força também.

**(Vídeo)**

Cena: Está no pátio da escola.

**(Áudio) Depoimento de um pai:** Eu acho que todos os pais devem acompanhar os filhos, pra ter um bom aprendizado.

**(Vídeo)**

Cena: Está no pátio da escola.

**(Áudio) Aluno:** É bom o pai acompanhar os estudos, né, da criança, né, é sempre tá... vendo materiais, sempre tá organizando as coisas, né?

Cena: Está no pátio da escola com outros colegas.

**(Áudio) Repórter:** Ajuda a aprender mais?

**(Áudio) Aluno:** Isso.

**(Áudio) Aluna:** E ele estando perto da gente, a gente não têm medo de nada (riso).

**(Vídeo)**

Cena: Está no pátio da escola com outros colegas.

**(Áudio) Repórter:** Aprende mais? (aluna afirma que sim e daí o repórter pergunta para um outro menino): E quando o seu pai e a sua mãe acompanham os seus estudos o que que acontece?

**(Áudio) Aluno:** Eles dão mais força de estudar.

**(Vídeo)**

Cena: Está no pátio da escola com outros colegas.

**(Áudio) Depoimento de uma mãe:** Se eles chegar em casa, daí, largar os material e a gente não for olhar, não for saber o que que eles fizeram na escola, daí, não vai adiantar eles estar vindo pra escola, né? Porque se a gente não... não acompanhar eles, é tempo perdido, né?

**(Vídeo)**

Cena: Mãe sentada no chão no pátio da escola, um menino está sentado atrás dela.

**(Áudio) Repórter:** O Ministro esteve também em Canoas, no Rio Grande do Sul e em Curitiba, no Paraná. E lançou a campanha no sudeste em visita a Jundiaí, interior de São Paulo. Em todas as cidades (o então Ministro) se reuniu com professores e diretores para explicar como mobilizar a família. A Campanha vai ter seu ponto principal no dia vinte e quatro de abril, quando pais e mães de todo o país devem visitar as salas de aula dos filhos. É o *Dia Nacional da Família na Escola*, dia de aprender como ajudar a melhorar não só a educação mas a vida de crianças e jovens.

**(Vídeo)**

Cena: Em Canoas aparece o Ministro escrevendo no quadro “24 de abril – *Dia Nacional da Família na Escola*”. Em Curitiba aparecem familiares reunidos. Em Jundiaí duas faixas: “Jundiaí saúda o Ministro da Educação (...)” e “24 de abril *Dia Nacional da Família na Escola*”. No mais aparece o Ministro falando para um grande número de famílias, alunos e professores. Imagens de salas de aula: uma com adolescentes dispostos em grupos e outra com a professora explicando a matéria no quadro e os alunos sentados um atrás do outro.

**(Áudio) Ministro da Educação:** Não é só a questão do Português e Matemática é a formação geral da pessoa, a formação geral da criança que tem na, na parceria de

pais e professores algo que é insubstituível para que nós possamos ter menos drogas, menos violência, possamos ter uma escola realmente formadora da pessoa, formadora do cidadão de amanhã.

**(Vídeo)**

Cena: É entrevistado numa das escolas que está bastante movimentada.

**(Vídeo) Reaparece a apresentadora**

**(Áudio) Apresentadora:** O Ministro da Educação (...) vai daqui a pouquinho pra Goiânia a, é convocar Goiás a participar da Campanha do *Dia Nacional da Família na Escola*. Mas antes ele passou aqui na nossa TV Executiva exatamente pra explicar porque ele, ele resolveu lançar essa campanha e fazer um... né, dar um incentivo geral que todo mundo participe.

**(Áudio) Ministro da Educação:** Um bom dia a todos. É uma grande satisfação estar participando aqui da nossa TV Executiva, e eu gostaria de destacar que a razão, eu acho que foram duas razões que me levaram a lançar essa campanha e duas razões um pouco a intuição diz que pais e professores trabalhando juntos faz com que a educação melhore, isso é uma, uma intuição que eu tenho é... desde o tempo que eu era Secretário de Educação de São Paulo. E, uma vez me perguntaram num Programa de Televisão, uma menina de 13 anos da Bahia me perguntou num Roda Viva é... em que fui entrevistado apenas por crianças ela me perguntou: Ministro o que que faz, qual é a diferença, por que que há escolas públicas boas e escolas públicas ruins? É uma pergunta muito difícil porque o poder público dá as mesmas condições pra todas as escolas. São os mesmos salários, os mesmos professores, os mesmos alunos, é tudo igual. Por que umas são boas? Por que há filas na frente das escolas, escolas, de algumas escolas no início do ano e sobram vagas em outras? A escola pública é boa, eu respondi, quando a comunidade participa. Mas agora eu tive a satisfação, eu acho que já foram mencionados os dados (mostra uma folha com os

dados do SAEB) da, da pesquisa do SAEB que mostram claramente que, inclusive comprovados agora cientificamente, que quando pais e professores trabalham juntos, em primeiro lugar as crianças aprendem mais, não é porque os pais sabem mais Português e Matemática do que as crianças muitas vezes, né, mas é porque, é porque a... aquela senhora a pouco disse, chega em casa ela quer saber o que aconteceu, porque ela sabe, ela conversou com a professora, ela quer, ela se interessa, o aluno se sente valorizado, sente que ir a escola é uma coisa que os pais valorizam, isso é muito importante pra educação. É, por outro lado, eu fiz uma pesquisa também nacional é, de opinião pública em que eu perguntei, nós perguntamos aos pais é, as pessoas que têm filhos na escola pública, 34% da população brasileira tem filhos na escola pública, se ele acha... se a pessoa acha... achava importante é... visitar a escola, 97% das pessoas que têm filhos na escola pública disseram ser muito importante visitar a escola e conhecer o professor, 97%, portanto, a unanimidade dos que têm filho na escola pública. É... e aí perguntamos quantas vezes você estaria disposto a visitar a escola, por ano? A média foi oito anos entre todos, todas as respostas, então, quer dizer, se brincar os pais querem estar lá todos os dias (risos). É, obviamente, é, esse é um tema muito, muito importante para as famílias também. Eu acho que hoje, no nosso país, há uma valorização da educação como nunca tivemos na história. É por isso que tivemos, estamos tendo os avanços que estamos tendo, por isso que temos hoje essa inclusão social através da educação que nós observamos nos últimos anos. Mas, além disso, eu acho que há uma consciência de que não basta a criança ir à escola, há uma consciência de que a escola precisa ter qualidade, há uma consciência de que o futuro de cada pessoa está na educação, depende da educação. Isso é uma consciência que está entre os pais, em geral entre toda a sociedade, isso aparece muito claramente nas pesquisas, aparece muito claramente naquilo que a sociedade pensa em qualquer manifestação. Então nós é... eu acho que podemos fazer esse esforço que é um esforço que não nos custa dinheiro, não nos custa mais investimento, mas que vai ter um impacto positivo na educação que é o esforço de juntar pais e professores. Eu tenho dito em todas as minhas andanças, eu tenho visitado todos, alguns estados, infelizmente não ouve tempo de ir a todos, tenho visitado aqueles que foi possível compatibilizar com a agenda para no âmbito local

fazer esse chamamento. Nós estamos tendo a TV Executiva, temos a, a, Fernanda Montenegro com a nossa campanha na televisão, mas eu acho que é importante também que a mídia local destaque essa convocação. Então quando eu vou ao Estado, vocês viram aí, fui a outros ainda, ontem, ontem e anteontem estive em quatro além desse que mostraram, estive é... na... Salvador, João Pessoa, Fortaleza e Vitória, aliás cinco do Espírito Santo, portanto quatro estados nesses dois dias, hoje eu vou a Goiânia, sexta-feira vou estar no Maranhão, segunda-feira no Rio de Janeiro e terça, o grande dia, eu espero estar em Brasília e São Paulo. É, agora, este o que eu tenho observado é primeiro o entusiasmo com que é recebido, segundo o destaque que a imprensa local dá, não é, e isso é importante pra esse chamamento. Portanto eu quero aproveitar essa oportunidade de falar com todos vocês pra uma vez mais fazer a convocação pro dia vinte e quatro, dizer que cada escola tem a liberdade de organizá-lo da melhor maneira possível, da maneira como achar mais conveniente esse dia e... e eu confio que aquelas escolas que vão começar esse trabalho agora vão sentir a diferença na educação, no comportamento, na atitude dos alunos na escola a partir dessa experiência de trazer os pais para conversarem com os professores.

**(Áudio) Apresentadora:** Ok! Obrigada, Ministro.

**(Áudio) Ministro da Educação:** Muito obrigada você!

**(Áudio) Apresentadora:** Tenha uma ótima campanha! É, vamos a uma pergunta da TV Escola de Paranaguá no Paraná: Muitos casamentos terminam em divórcio, temos que levar em conta que a família moderna já não é mais pai, mãe e filhos. Como a escola poderá administrar sozinha essa questão sem a ajuda de um profissional qualificado? (silêncio) Você já viveu alguma situação dessas na, na sua Associação?

**(Áudio) Pres. Fed. Assoc. de Pais e Mestres-RS:** Várias situações, várias.

**(Áudio) Apresentadora:** E como se administra? Que que ela está sugerindo aqui a TV Escola de Paranaguá, que se contrate um profissional qualificado como um psicólogo?

**(Áudio) Pres. Fed. Assoc. de Pais e Mestres-RS:** A família ou a família do século XXI, digamos assim, aquela família que nós tínhamos no início dos anos cinquenta, no início dos anos quarenta, pai, mãe, tio, tia, vó, todos congregados, juntos, obviamente ela di... ela mudou, hoje nós temos família, pais separados, pais divorciados, somente a mãe como responsável dos filhos, somente o pai responsável ou a vó, mas nós falamos família “Quem se responsabiliza por esta criança? Quem se responsabiliza por este aluno?”. A família que nós entendemos ela pode estar representada na figura do pai, na figura do pai e da mãe, ou da mãe, ou da vó, do tio, da tia, do primo, do irmão mais velho, a família se modifica, mas os valores de responsabilidade quanto aos alunos, esses não podem. As pessoas se modificam, mas a guarda, o interesse este per... deve permanecer, seja através dos pais ou de um dos pais, ou de um familiar, ou de alguém da sociedade. Mas a criança, o aluno, ele tem o direito de se sentir valorizado, ele tem o direito de ter um futuro educacional e uma escola de qualidade pela frente e essa é a nossa responsabilidade.

**(Áudio) Apresentadora:** O que que a senhora acha Professora (...)?

**(Áudio) Prof. da Fac. de Educ. da UFMG:** A respeito, eu não entendi, eu acho que eu não entendi bem a pergunta (...) se você puder repetir para mim.

**(Áudio) Apresentadora:** Essa questão da família divorciada, a nova família brasileira, o, o, o filho que é filho de um casal e não é filho de uma parte do casal,



sabe... o divórcio e todos os, as conseqüências da nova família. O irmão do, do seu filho que não é seu irmão.

**(Áudio) Pres. Fed. Assoc. de Pais e Mestres-RS:** Uma palavra, uma frase: A criança precisa se sentir amada, mais do que nunca. Ela precisa se sentir respeitada e amada. O amar pode estar na figura do padrasto, da madrasta, do pai ou da mãe, mas este amor (referiu-se a apresentadora) ela não pode ficar sem.

**(Áudio) Apresentadora:** Engraçado, a (referiu-se a coordenadora da campanha) estava falando exatamente isso no intervalo, né, que a questão do amor parte na frente, né, de, de toda... (a coordenadora da Campanha diz: com certeza) até mesmo da... antes da educação né, ele vem (a coordenadora da Campanha diz: isso) e traz a educação no bojo, a... a (fala incompreensível) de todo jeito.

**(Áudio) Coordenadora da Campanha Família na Escola:** Traz uma postura de vida (a apresentadora diz: é). Traz uma postura de vida.

**(Áudio) Apresentadora:** É impressionante como pode, pode promover mudanças, pode mudar tudo.

**(Áudio) Prof. da Fac. de Educ. da UFMG:** Mas de qualquer forma eu fico imaginando que essa nova relação que se estabelece hoje entre famílias e escolas, onde por exemplo, a escola detém segredos familiares e elementos da intimidade familiar que no passado era impensável, hoje o professor e o orientador se sentem com necessidade de conhecer o mais íntimo da família: crises de depressão, separações conjugais, desemprego, doenças, isso em nome de melhor ajudar a criança, a educação da criança. Mas isso supõe por outro lado, uma preparação maior tanto dos professores pra lidar com essa realidade das quais hoje eles têm em mão, às

vezes a gente fica admirada de ver que tipo de informações sobre a família um orientador educacional detém e se sente no direito de deter, exatamente, em nome de ah... ajustar a sua ação pedagógica a essa realidade do menino. Mas supõe uma preparação maior tanto do professor, quanto da família pra lidar com essa relação que muitas vezes é uma relação tensa.

**(Áudio) Apresentadora:** Qual deve ser a atitude da escola em relação a criança quando a mesma está errada em certas atitudes e é apoiada pela família? Escola Estadual Professor Furtado de Mendonça, Cachoeira de Minas, Minas Gerais.

**(Áudio) Coord. dos PCN-MEC:** Como é que é? Que a escola...

**(Áudio) Apresentadora:** Qual deve ser a atitude da escola... bom, eu vou contar um fato é, tipo assim, Escola Privada AA, caríssima, etc. e as crianças colocam os pacotinhos de... aquela coisa que bota em cachorro quente, gente, esqueci o nome, catchup, no ventilador de teto e claro, espalha na escola é, no teto da sala de aula. O colégio caríssimo decide que as crianças vão limpar aquilo e... algumas famílias protestaram. É nesse sentido que eu acho que a pergunta é, sabe, os pais disseram “Mais como?”. Eu falei: Mais como se sujaram? (riso) Entendeu? Como é que você ensina uma pessoa que sujou a limpar? Não sei se vocês concordam com isso ou se acharam pesado esse exemplo (a coordenadora dos PCNs falou: Não eu acho que é importante, é esse exemplo é...) mas eu acho que é nesse sentido que a é porque eu me lembrei desse fato na hora que eu li isso aqui, porque tem uma hora que a criança toma uma atitude errada e a família diz: “Não. Meu filho vai fazer...”, sabe? (a coordenadora dos PCNs falou: Sei) É assim mesmo.

**(Áudio) Coord. dos PCN-MEC:** O interesse da família, independentemente de qualquer outra coisa (a apresentadora diz: Agrediu professor mas ele tem direito) é garantir e proteger, vamos dizer, o seu filho, né? Fala “Não, meu filho ninguém vai

agredir, não vai poder ser punido, etc e tal". Eu acho que isso também é fruto de uma falta de estar compartilhando o que que é a educação de uma criança. Quer dizer, um... nesse caso pode até ser um pouco exagerado, mas assim é, a, os encaminhamentos a serem dados pela escola tem que estar de acordo também com o que os pais pensam. E em alguns momentos é esse o espaço de negociação onde vai ter que ter um entendimento. Agora no meu modo de ver é fundamental que a criança não veja os pais e a escola como adversários em determinados momentos, ou sempre, né? Então se eu como mãe tenho alguma divergência em relação a como a escola encaminhou alguma coisa com o meu filho, eu vou falar com a escola antes de falar com ele. Porque senão você fica um jogo de autoridade, de quem manda mais e as relações de poder, e aí que vira aquela coisa de fica uma relação de acusação e uma relação de defesa e não se entende e acho que esse exemplo é típico.

**(Áudio) Apresentadora:** (pergunta alguma coisa que não é possível compreender pois fala junto com a coordenadora dos PCNs).

**(Áudio) Coord. dos PCN-MEC:** Infelizmente sim (a apresentadora diz: Infelizmente), mas é porque não existe um trabalho e aí voltando pra idéia da campanha, quer dizer a campanha é um momento onde se estimula esse trabalho, onde se divulga, onde se chama a atenção pra esse aspecto, mas tem que continuar. E aí continua nesses casos, quer dizer isso é integração família/escola, quando acontece alguma coisa desse tipo, quando a lição de casa tinha uma coisa errada, quando, então, tem milhares de detalhes do cotidiano e que aí é que a coisa fica mais difícil, porque aí você vai ter que buscar aquele entendimento que não é o entendimento discursivo, de princípios, de que queremos estar juntos para melhorar as condições de formação do nosso, ali aí nesse hora do dia-a-dia a coisa é diferente (falam juntas) e por isso que no dia vinte e quatro tem que estar todo mundo pensando e com clareza disso (Leda diz: É complicado). Que não basta fazer uma confraternização pra achar que nós estamos com essa questão garantida. Vai ser uma construção contínua,

não tem um momento que está pronto, ela vai sendo construída no dia-a-dia mesmo (a coordenadora da Campanha diz: Ao longo e no cotidiano).

**(Áudio) Apresentadora:** É como a família, não é, quando fala o pai acha uma coisa e a mãe acha outra e os dois batem de frente, não pode, né, está errado (todos falam juntos sobre o assunto).

**(Áudio) Prof. da Fac. de Educ. da UFMG:** Talvez a gente tenha enfatizado demais aqui na mesa a harmonia e a tensão chegou no fim, valia até a pena uma próxima discussão pra gente discutir os pontos de conflito, de contradição, de tensão que existe nessa relação. Nós enfatizamos muito a harmonia (a coordenadora da Campanha diz: a busca da harmonia) no entanto, no entanto, trabalhar a tensão iria nos instruir muito também sobre essa relação (a coordenadora da Campanha diz: com certeza).

**(Áudio) Apresentadora:** Por que não, né? (a coordenadora da Campanha diz: com certeza).

**(Áudio) Pres. Fed. Assoc. de Pais e Mestres-RS:** A questão de tensão na família e escola?

**(Áudio) Prof. da Fac. de Educ. da UFMG:** Entre família e escola.

**(Áudio) Pres. Fed. Assoc. de Pais e Mestres-RS:** Mas eu acredito que no geral se nós formos dar pesos e medidas a harmonia prevalece sobre as tensões. A harmonia ainda prevalece porque o pai vai com a vontade de auxiliar, se eu tenho uma escola preparada e aberta a receber esse auxílio, certamente, tirando as diversidades, as particularidades a harmonia prevalece peran... frente as... as tensões.

Depois eu... que nem casamento, nada como um dia após o outro, vamos trabalhando, vamos regando, pra que haja um futuro.

**(Áudio) Apresentadora:** Preocupados com isso, né, em trabalhar, em regar, pra poder (fala incompreensível) Olha só os inúmeros fax que nós recebemos durante esse programa e que não foram atendidos, serão encaminhados a coordenação do Programa Família na Escola para serem respondidos. Isso quer dizer que nós estamos chegando ao final do Programa, nós agradecemos a participação de todos vocês aí, mas queremos pedir a cada um dos participantes da mesa as suas considerações finais. Começo aqui com a (referiu-se a coordenadora dos PCNs).

**(Áudio) Coord. dos PCN-MEC:** Bom, vou continuar aquilo, aquela nossa conversa. Eu acho que esse dia vinte e quatro deve ser entendido como um momento de um processo que, tomara, já tenha começado antes e que continue e que seja construído realmente no dia-a-dia. A harmonia existe? Pode existir. Tensões existem? Existem. Nada, uma coisa não exclui a outra e a gente tem que batalhar pra que essa harmonia se dê em bases sólidas e não a partir de vínculos pessoais, porque, ah... uma mãe acha aquela professora boazinha, simpática, ou tem problemas porque..., mas porque existe um projeto educacional compartilhado entre esses dois mundos da criança.

**(Áudio) Apresentadora:** Ok! Vamos agora ouvir o (...) da Federação das Associações de Pais.

**(Áudio) Pres. Fed. Assoc. de Pais e Mestres-RS:** Dizer o que desse dia vinte e quatro? As relações pais e filhos são uma constante, é um somatório de atividades, é o somatório de momentos. E este é o momento que cada pai, cada mãe, cada familiar, pegue o seu filho pela mão e leve e volte à escola com ele. Dê um beijo no seu filho! Diga o quanto ele é importante e que as escolas, cada uma dentro da sua maneira, de

como acharem melhor, recebam essas famílias, dêem um bom dia, uma boa tarde aos pais. E que no, o dia vinte e quatro não seja uma data isolada, dia vinte e quatro seja o primeiro dia do resto dos dias da nossa vida. Aqueles pais que já participam sabem quando eu estou falando. Continuem participando, vocês sabem a dife... o diferencial que a família traz pra sua escola. Aqueles que não participam dia vinte e quatro, volte a escola com seu filho, entre portão a dentro e diga “Essa escola é minha também, eu quero aprender também, eu tenho auxiliar”.

**(Áudio) Apresentadora:** Professora (...).

**(Áudio) Prof. da Fac. de Educ. da UFMG:** Olha, a minha torcida é pra que no dia vinte e quatro estejam dadas as condições pra que as partes em presença, educadores e educandos, consigam ah... fazer desse dia uma ocasião de reflexão para a... com relação ao papel que a participação dos pais na escola pode ter no desenvolvimento da escolarização, no aumento das possibilidades de sucesso escolar, mas que eles reflitam também sobre os entraves, os limites que isso tem, as resistências, pra que a gente não caia numa atitude voluntarista e de ah... pensando que esta será uma solução pra todos os problemas educacionais brasileiros, que são muitos. Mas, em contrapartida que se veja qual é o papel que esse fator pode ter dentro do contexto global.

**(Áudio) Apresentadora:** (...) Coordenadora da Campanha Família na Escola.

**(Áudio) Coordenadora da Campanha Família na Escola:** Eu não deixaria de conclamar a todos que venham, que iniciem esse diálogo, que se... que deve ser dado ao longo do tempo e no cotidiano como enfatiza a (refere-se à Coordenadora dos PCNs) e também gostaria de falar sobre a questão das tensões que poderíamos ter discutido mais. É, por acaso o exemplo que (refere-se à apresentadora) deu aqui pra gente foi uma questão que diz menos respeito ao currículo e até mais respeito a

formação do cidadão, que é este o papel da escola também. O centro fecundante da cidadania é a escola, através da educação e através dessa convivência. Então eu insisto no que eu disse antes, o que a gente está buscando é a qualidade na educação, a manutenção dos alunos na escola, a gente quer um Brasil com oito anos ao menos de escolaridade e a gente quer que a educação seja valorizada como o maior bem, aquele que ninguém lhe pode tirar e que os pais entendendo isso possam entender exatamente a educação como sinônimo de cidadania na medida em que a educação lhe oferece a oportunidade de ir galgando posições numa escala social de sucesso pessoal, porque aqui não estamos falando de sucesso apenas econômico no sentido da formação de um cidadão pleno.

**(Áudio) Apresentadora:** Agradecendo a vocês todos que vieram aqui ao Auditório da Embratel em Brasília, a vocês que estão aqui na mesa, também aos prefeitos, secretários estaduais e municipais de educação, aos diretores de escola, professores, Conselhos Tutelares, a todos vocês que com a sua audiência ajudaram a fazer mais esse programa. E não se esqueçam, dia vinte e quatro é o *Dia Nacional da Família na Escola*, participe! Vale a pena conferir, com certeza, hem? Conto com vocês! Bom dia! Obrigada e até lá!

**CRÉDITOS/ FECHAMENTO DA TV EXECUTIVA**