

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

BIANCA TOMAZOTI DE SOUZA

PATOLOGIZAÇÃO DAS RELAÇÕES FAMILIARES NOS DISCURSOS  
EDUCACIONAIS: ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA (2007-2017)

MARINGÁ

2017

BIANCA TOMAZOTI DE SOUZA

PATOLOGIZAÇÃO DAS RELAÇÕES FAMILIARES NOS DISCURSOS  
EDUCACIONAIS: ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA (2007-2017)

Trabalho de Conclusão de Curso –  
TCC, apresentado ao curso de  
Pedagogia, como requisito parcial  
para cumprimento das atividades  
exigidas na disciplina do TCC.

Orientação: Profa. Dra. Aline Frollini  
Lunardelli Lara.

MARINGÁ

2017

BIANCA TOMAZOTI DE SOUZA

PATOLOGIZAÇÃO DAS RELAÇÕES FAMILIARES NOS DISCURSOS  
EDUCACIONAIS: ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA (2007-2017)

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, apresentado ao curso de Pedagogia, como requisito parcial para cumprimento das atividades exigidas na disciplina do TCC.

Orientação: Profa. Dra. Aline Frollini Lunardelli Lara.

Aprovado em: 08/12/2017

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Aline Frollini Lunardelli Lara  
(Orientadora)  
Universidade Estadual de Maringá

---

Profa. Analice Czyzewski  
Universidade Estadual de Maringá

---

Profa. Dra. Lucinéia Maria Lazaretti  
Universidade Estadual de Maringá

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus que me permitiu chegar até aqui, dando forças e sabedoria, apesar das dificuldades ao longo do caminho.  
E a minha família que faz parte de toda a minha história.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida e por me abençoar a cada dia.

A toda minha família, em especial, meu pai Milton, a minha mãe Zilda e os meus irmãos Beatriz e Felipe. Que sempre estiveram presentes ao meu lado me dando apoio e incentivos. Acreditando sempre que eu fosse capaz de chegar até aqui, nesse momento tão importante da minha vida.

As minhas amigas de graduação que ao longo desses quatro anos me proporcionaram grandes trocas de experiências, uma amizade que quero levar para sempre em meu coração. Obrigada por todos os estágios e momentos compartilhados juntas.

Também a todos os meus amigos fora da graduação, que sempre estiveram me dando forças e grandes incentivos diante das dificuldades encontradas no caminho.

À professora Aline Lara que me orientou ao longo de todo este trabalho, uma pessoa na qual sempre me orgulhei na graduação, por todo seu conhecimento e competência. Agradeço por toda sua paciência, carinho, atenção e dedicação.

Agradeço aos membros da banca pela disponibilidade do convite e pelas contribuições para este trabalho.

E a todos os professores que de alguma forma passaram pela minha vida acadêmica, contribuindo para minha formação profissional e oportunizando grandes conhecimentos e experiências.

Muito obrigada a todos!

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar como ocorre a patologização das relações familiares nos discursos educacionais. Foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa bibliográfica na qual foram selecionados e analisados 11 artigos do banco geral de dados *Scielo*, que abordavam a temática em revistas de educação e psicologia, publicados no período de 2007 a 2017. A análise do material foi fundamentada em Souza (2010), Patto (1991, 1992) e Moysés e Collares (1994). Os resultados indicam que: a) existem indícios de avanço na investigação sobre a relação escola-família, pois os artigos já reconhecem vários modelos familiares; b) a mudança no discurso também se anuncia quando criticam estereótipos de família, expressos nas falas de professores; c) nos artigos existem propostas de aproximação entre escola e família, sugerindo que a escola deve conduzir esse processo. No entanto, em meio a discursos aparentemente inclusivos, persistem tradicionais preconceitos especialmente contra as famílias das classes populares, de tal forma que, apesar de alguns artigos reconhecerem e aceitarem diferentes configurações familiares, nas entrelinhas mantém-se o desejo da família ideal e estruturada, como condição para o bom desempenho escolar. Considera-se que a produção científica atual ainda reproduz estereótipos das antigas visões patologizantes sobre as famílias. Conclui-se que explicitar essa contradição pode enriquecer o debate na formação de professores.

**Palavras-chave:** Relação escola-família. Estereótipo. Patologização. Pesquisa Bibliográfica.

## ABSTRACT

This research had as general objective investigate how pathologization of family relationships occurs in educational discourses. A qualitative bibliographical research was developed in which eleven articles of the Scielo general database were selected and analyzed, which approached the theme in magazines of education and psychology, published in the 2007 to 2017 period. The analysis of the material was based on Souza (2010), Patto (1991, 1992) and Moysés and Collares (1994). The results indicate that: a) there is evidence of progress in the research about school-family relationship, since the articles already recognize several family models; b) the change in discourse also announces itself when they criticize family stereotypes, expressed in speeches of teachers; c) in the articles there are proposals for an approximation between school and family, suggesting that the school should conduct this process. However, in the midst of seemingly inclusive discourses, traditional prejudices persist especially against popular class families, in such a way that, although some articles recognize and accept different family configurations, between the lines the desire of the ideal and structured family is maintained as a condition for good school performance. It is considered that the current scientific production still reproduces stereotypes of the old pathologizing visions on the families. It is concluded that explain this contradiction can enrich the debate in the formation of teachers.

**Keywords:** School-family relationship. Stereotype. Pathologization. Bibliographical research.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>08</b>
<b>2 O ESTUDO DA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA CRÍTICA DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA.....</b>	<b>25</b>
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>39</b>
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	39
3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	40
3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS .....	44
<b>4 A PATOLOGIZAÇÃO DAS RELAÇÕES FAMILIARES NOS ESTUDOS ATUAIS DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA.....</b>	<b>46</b>
4.1 Modelos familiares presentes nos discursos.....	46
4.2 Características atribuídas às famílias que não correspondem aos modelos ideais estabelecidos nos discursos .....	57
4.3 Implicações desses discursos para a formação docente.....	64
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>69</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>72</b>





## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda os estudos atuais de educação e de psicologia com o intuito de investigar como ocorre a patologização das relações familiares nos discursos educacionais. Assim:

O termo medicalização refere-se ao processo de transformar questões não-médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza. A medicalização ocorre segundo uma concepção de ciência médica que discute o processo saúde-doença como centrado no indivíduo, privilegiando a abordagem biológica, organicista (MOYSÉS; COLLARES, 1994, p. 25).

Dessa forma [...] a substituição do termo medicalização por um outro mais abrangente - patologização -, uma vez que o fenômeno tem-se ampliado, fugindo dos limites da prática médica (MOYSÉS; COLLARES, 1994, p. 26). Portanto, a patologização é uma ampliação da medicalização. É pegar todos esses aspectos da vida das pessoas e transformar em problemas de saúde, como as questões de aprendizagem, ou seja, transformar algo normal em doença, mesmo que não seja.

O que significa então patologizar as famílias – as relações familiares? É transformar o fracasso escolar como doença, é ver a família como causadora das dificuldades de aprendizagem.

As relações entre a escola e a família têm sido analisadas por muitos trabalhos, em várias perspectivas, focando diferentes temáticas. No entanto, em geral, eles tratam do papel da família nas relações escolares, falam sobre o desempenho das crianças, sobre a relação pais/professores, apontam a família como parte fundamental do sucesso ou do fracasso escolar das crianças, tratam do papel que cada uma exerce, das mudanças que vêm ocorrendo no contexto familiar e de quem seria a responsabilidade do processo educativo. Ressaltando que possuem funções sociais diferentes, e que a escola possui uma expectativa em relação a sua finalidade social para cada família. Frequentemente partem do princípio do que seja uma boa relação entre essas duas instituições, apresentam recomendações tanto para a escola quanto para pais, mas são raras discussões que questionam essa relação, como ela acontece. Geralmente, nas investigações sobre o tema, destaca-se que o problema se encontra no próprio

aluno e em sua família, que não dá o suporte necessário para que o aprendizado e o desenvolvimento da criança se efetivem corretamente.

Nosso trabalho surge a partir de experiências em uma escola de ensino fundamental, como participante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Estadual de Maringá (UEM). O Período de realização do projeto foi do ano 2014 e 2015. Os encontros do projeto eram realizados na UEM, às quartas-feiras e as observações em sala de aula às quintas-feiras, na Escola Municipal Angela Virginia Borin, localizada no conjunto Requião.

Durante as observações, conhecemos crianças e professores que enfrentavam dificuldades no processo educativo. Para os professores, os problemas eram decorrentes da falta de apoio dos pais nas atividades escolares. Quando os docentes já haviam tentado de várias formas ajudar e viam que o aluno precisava de um acompanhamento, o que a escola fazia era encaminhá-los para outros profissionais como médicos e psicopedagogos, mas isso demandava tempo na fila de espera para o atendimento. E o que vemos constantemente são pais e professores tentando encontrar respostas para os problemas que atingem a vida escolar, especialmente o desempenho dos alunos.

Inicialmente, em função da nossa experiência anterior, havíamos pensado em tratar do acompanhamento das famílias e sua influência no desempenho dos alunos, pois compartilhávamos da visão tradicional e predominante que espera uma participação efetiva das famílias nas escolas para que os alunos atinjam o desempenho almejado. Todavia, ao ter acesso aos trabalhos da área, passamos a questionar essas explicações focadas em estereótipos do que seja uma boa família e uma boa relação escola-pais. O tema desta pesquisa, portanto, passou a ser a *patologização das relações familiares nos discursos educacionais*.

Existem algumas vertentes de análises que têm se dedicado ao estudo da temática. Soares (2010) apresenta em seu artigo uma pesquisa bibliográfica, com a finalidade de investigar o papel da família e da escola no desempenho escolar, pelo fato de que várias mudanças vêm interferindo e possibilitando transformações na estrutura familiar e no padrão tradicional, pois as famílias estão bem diversificadas. Porém, independente do arranjo familiar ou da forma

como vem se estruturando, os filhos precisam da garantia da proteção e sobrevivência. Chalita (2001, p. 4, apud SOARES, 2010, p.120) destaca que: “[...] a responsabilidade de educar não é apenas da escola, é de toda sociedade, a começar pela família”. De acordo com o autor, o diálogo dentro da família é de extrema importância, no qual se constroem os princípios éticos, as condutas e os valores que são assimilados.

Ainda segundo Soares (2010), na relação entre família e escola, uma sempre vai esperar algo da outra. A escola, como uma instituição formadora de cidadãos, precisa ser capaz de construir uma relação de diálogo mútuo, na qual cada um tem seu momento para a fala, com o intuito de existir uma troca de saberes. A escola deve buscar maneiras de atrair os pais, começando pelos horários mais adequados de atendimentos e reuniões. Rever as práticas e formas das reuniões, contando que sejam menos formais, que falem a linguagem dos pais a fim de que sejam mais interativas e dinâmicas. A autora constatou como resultados, entre outros aspectos, que cabe aos profissionais da educação darem o primeiro passo para que a parceria entre escola e família possa ocorrer de forma verdadeira e eficaz.

Quanto maior for a parceria entre a escola e a família, mais positivos e significativos serão os resultados da aprendizagem da criança. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) em seu artigo 12º abrange os deveres da família como uma das responsáveis pelo desenvolvimento educacional da criança, e a escola em criar processos de articulação com as famílias. Desta forma, verifica-se que na própria ação pedagógica os pais devem interagir com os professores, seja nas reuniões, palestras, eventos da escola etc.

E, assim, seguindo a mesma linha, Souza (2009) apresenta uma pesquisa bibliográfica na qual se obteve embasamento teórico relacionado a alguns conceitos, como: família, escola, aprendizagem e desenvolvimento humano. Por meio do Projeto Relação Família/Escola e o Desempenho Escolar, desenvolvidos na 5ª série “A” do Colégio Estadual Rio Branco-EFMNP de Santo Antônio da Platina – Paraná, foram considerados os vários fatores implicados no desenvolvimento escolar das crianças no início do ensino fundamental, entre eles, o papel da família nesse processo. Para a realização da parte prática do projeto utilizaram-se questionários diversificados para os pais, alunos e

professores. Relata também sobre as profundas transformações que as famílias vêm sofrendo, e que a escola e a família, sozinhas, não dão conta de um bom desenvolvimento. A escola precisa ter com a família uma base de reciprocidade, para que possam proporcionar um bom desempenho escolar e social às crianças.

Para Souza (2009), as mudanças pelas quais a sociedade tem passado se constituem como um grande desafio para a escola, a fim de encontrar formas de interagir com as famílias e a comunidade de modo a favorecer um trabalho conveniente. A autora relata, em sua pesquisa, que os professores puderam expor suas ideias do bom relacionamento entre a escola e a família, e promoveram uma maior relação da família com a escola, proporcionando troca de conversas, debates e reuniões não muito formais. O resultado foi além do esperado, relevou que a boa vontade e simplicidade podem ser a chave para uma aproximação entre família e escola, além do diálogo que é preciso, e em ambas as partes o compromisso, pois assim o trabalho da escola será eficaz.

Consideramos que, não existe uma fórmula mágica para que a relação família/escola se efetive, cada escola e cada família vivem uma realidade diferente. A interação entre elas se faz necessária para que ambas conheçam suas realidades e construam coletivamente uma relação de diálogo mútuo, como um começo de uma grande mudança.

Nessa mesma linha, Fevorini (2009) apresenta em sua tese um estudo exploratório do envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos. Seu objetivo era a investigação sobre o que eles esperavam da educação escolar, estabelecendo vínculos de cooperação com a comunidade de pais. Para isso, procurou avaliar o grau de envolvimento dos pais, das classes sociais média-alta e alta na educação escolar dos filhos. O instrumento para a coleta de dados foi uma entrevista semi-estruturada com casais de pais ou apenas com a mãe.

De acordo com a autora, a ocorrência de muitas mudanças vem sendo observada nas configurações familiares. A chamada família nuclear, composta por pai, mãe e filhos, tendo o pai como o principal provedor do sustento e mãe dedicada para a educação do lar, parece não mais ser tão comum desde a primeira metade do século passado. Outras formas de famílias começam a ganhar visibilidade e uma transformação dentro delas se enquadra.

Donatelli (2004 apud FEVORINI, 2009) também constata que a chamada família moderna nuclear está em crise. Segundo ele, vivemos em um momento de transição, sem a construção de um modelo ideal de família.

A ausência de papéis definidos entre homens e mulheres permite que o vazio moral seja um adjunto na confusão vivida dentro de casa. Uma existência voltada para o acúmulo material, antes de ser uma vida para a construção de um legado, torna-se um dever enfadonho de juntar coisas e não de agregar sujeitos. (DONATELLI, 2004, p. 79 apud FEVORINI, 2009, p. 26).

Para Fevorini (2009), em meio a essas mudanças, a escola reforça a ideia de alguns intelectuais, de que essa nova família parece não ser capaz de cumprir algumas funções educacionais como educação, valores, disciplina, que são a base para a educação escolar e delega essa tarefa para a escola.

Enguita (2004 apud FEVORINI, 2009) deixa claro que o papel principal da escola nunca foi ensinar, mas sim educar. E ao invés de se lamentar e procurar meios para se justificar, a escola deve compreender que ela e a família ficaram sozinhas nessa tarefa e que nenhuma outra instituição as substituirá. No entanto, cabe a elas buscar novas formas de dividir essas funções conciliando o ensino, pois a escola e os educadores estão ficando sobrecarregados de funções que não são suas, como a formação de valores, disciplina etc. e as famílias também se queixam de que seus filhos não aprendem tudo o que deveriam e poderiam nas escolas.

O estudioso português, Marques (2002 apud FEVORINI, 2009) por meio de sua pesquisa realizada em vários países, sobre a relação família-escola, certifica-se:

Os professores esperam que haja continuidade de valores e atitudes entre a escola e o lar e quando isso não acontece tendem a culpar as famílias, acusando-as de falta de interesse na educação dos filhos e falta de cultura. [...] (MARQUES, 2002, p. 3 apud FEVORINI, 2009, p. 36).

A partir das análises de Fevorini (2009), todas as transformações sociais que acabaram por interferir nas famílias deixam os professores, de certa forma,

alienados quando se deparam com as dificuldades de aprendizagem ou de disciplina apresentadas por seus alunos e atribuem às famílias a causa do problema. Porém, as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar são produtos de múltiplos fatores, que inclui a própria instituição escolar. Portanto, por mais que os pais sejam ausentes na educação da criança, essa generalização pode ser indevida como explicação.

Em face dessa realidade, Fevorini (2009) cita alguns estudos (MARQUES, 2002; SZYMANSKI, 2003; POLONIA; DESSEN 2005; GASONATO, 2007) que enfatizam a necessidade de a escola se aproximar da família de seus alunos, buscando uma relação de parceria entre ambas. Com essa parceria, por meio do diálogo e da convivência, pode ser que haja a quebra de preconceitos por parte da escola em relação às famílias e uma compreensão maior delas para com o papel da escola e sua forma de trabalhar.

Conforme Fevorini (2009), na atualidade, a família vive em suas diferentes configurações, ou seja, nem todos os alunos são oriundos de uma família tradicional, com a imagem materna e paterna. Por isso, a família não pode ser culpada como a única responsável pelo insucesso escolar de seus filhos, é possível acreditar e espera-se que sua aproximação com a escola possa trazer benefícios e a potencialização para a aprendizagem da criança.

Como resultados da pesquisa realizada pela autora, observamos que os pais e mães entrevistados, contrariando estereótipos e/ou crenças, a respeito do seu envolvimento na educação escolar dos filhos, mostraram-se envolvidos e afirmaram não delegar para a escola tarefas como a formação de valores e o estímulo à disciplina. Diante dos resultados, Fevorini (2009) sugere, em sua pesquisa, alguns caminhos para que a escola possa desenvolver uma parceria efetiva com a família de seus alunos; estabelecer uma relação de corresponsabilidade com os pais e oferecer a eles espaços de debates e reflexão sobre questões do dia-a-dia de seus filhos.

De acordo com Fevorini (2009), as dificuldades de aprendizagem não podem ser generalizadas por preconceitos em relação às mudanças nas famílias, e nem pelo fato de pertencerem às camadas médias e altas da população que determina o bom aproveitamento do aluno, como mostra na coleta de dados da pesquisa. A capacidade de os pais ouvirem a escola é fundamental para o bom relacionamento família-escola.

Na mesma perspectiva sobre a família atual e a repercussão no envolvimento dos pais na educação escolar e na aprendizagem dos filhos, Orsi (2003) fala sobre a família e a aprendizagem.

De acordo com a autora, a aprendizagem cumpre um importante papel no desenvolvimento da criança e é determinada pela influência do meio, que interfere em todo o processo de conhecimento. E entre os fatores individuais destaca-se a influência dos aspectos afetivos, que determinarão em grande parte a relação da criança com a aprendizagem escolar, seu desempenho e o desenvolvimento de sua personalidade.

Fernandez (1990 apud ORSI, 2003) relata a aprendizagem como um processo que não se limita ao ambiente escolar e nem à criança. Ela constitui-se como elemento próprio do ser humano, que garante a continuidade do coletivo e permite a transformação e diferenciação dos indivíduos.

Ainda sobre o papel da família na aprendizagem escolar, Orsi (2003) com base em outros teóricos, destaca que: a organização do ambiente físico e disponibilidade de materiais educacionais, o envolvimento dos pais no processo de desenvolvimento dos filhos, a interação entre pais e filhos e o uso da linguagem no lar, são alguns exemplos de recursos dentro do ambiente familiar que podem auxiliar ou facilitar a aprendizagem.

Para Orsi (2003), o fracasso escolar, tal como a aprendizagem, também está relacionado a fatores internos e externos, que incluem a estrutura e dinâmica familiar. No final do século XIX, o caráter patológico do fracasso escolar começou a ser considerado quando a escolaridade se instalou como obrigatória, devido às mudanças no rumo à modernidade.

Conseqüentemente, para a autora, com o fracasso escolar, evidencia-se as dificuldades de aprendizagem, intimamente relacionadas aos sistemas: familiar, educacional e social. São muitas as maneiras possíveis de compreensão e pressupõem a análise da investigação desses diversos fatores. A partir da compreensão de Winnicott (1997 apud ORSI, 2003, p.65), considera-se que:

O ambiente familiar por si só não leva ao crescimento, nem tão pouco a aprendizagem; mas a família, uma vez que reconhece



a dependência da criança e busca equacionar e atender suas necessidades, contribui enormemente para o seu amadurecimento, equilíbrio emocional e aprendizagem.

Porém, segundo a autora, as expectativas por si só não determinarão o desempenho da criança, mas sim, todo o conjunto de atitudes que decorrerá delas, diante dos fatores internos e externos.

Ribeiro (2004) aponta em sua tese o objetivo de investigar as representações e vivências de pais e de alunos sobre a escola pública em que os filhos estudam. Foram utilizadas como coleta de dados, observações na escola e entrevistas individuais com os pais. Na tese encontra-se uma mobilização escolar para a escola, mas visto que essa questão de motivação necessariamente não produz o sucesso escolar, porque cada caso mostra uma configuração de traços para cada sujeito estudado. Segundo Viana (2000 apud RIBEIRO, 2004), essa mobilização seria identificar e descrever atitudes para prática das famílias voltadas para o rendimento escolar dos filhos, o que são comportamentos e condutas características das camadas médias, já as famílias populares normalmente são cobradas e responsabilizadas pelo fracasso escolar dos filhos. E ainda que haja mobilização familiar, não existe necessariamente o sucesso escolar.

Assim, segundo Ribeiro (2004), podemos verificar que a relação entre família-escola se mostrou desigual, parecendo não atingir sua meta em proporcionar uma efetiva ajuda na vida escolar dos educandos. E observou-se como essa relação vem ocorrendo e tende a aumentar ainda mais a distância entre elas, com o conhecimento propagado pela escola e a realidade das famílias populares.

Os resultados da tese indicaram que os pais parecem conceber sua atuação na vida escolar dos filhos de acordo com o que a escola prescreve, porém, ao relatar vivências, eles revelaram críticas e dificuldades em cumprir o que deles é esperado.

Souza (2006) investigou as representações dos educadores de uma rede pública municipal de ensino sobre a importância da participação da família no processo educacional dos filhos visando a uma aprendizagem significativa. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário para os professores,

coordenadores e diretores de 19 instituições da rede pública do ensino fundamental de um município paranaense.

Segundo a autora, quando o aluno ingressa na escola é esperado dele o seu sucesso, tanto por seus professores como familiares. Parece um momento mágico: estar na escola, aprender a ler e a escrever e tantas outras aprendizagens fazem com que os pais, alunos e os professores alimentem boas expectativas desde o início desse processo. Porém, nem sempre tudo acontece como almejado. A criança também pode apresentar as mais diversas formas de problemas, desde sua adaptação até as dificuldades de aprendizagem. Com isso, inicia-se a busca constante pelas causas e formas de solução visando a melhor aprendizagem por parte do aluno. As causas para as dificuldades são muitas, mas, conforme a autora, seja qual for o motivo, podem ser eliminadas se a criança receber o apoio necessário da família, desde que a escola faça também o seu papel. Apesar da realidade na qual vivemos hoje da falta de tempo das famílias, é preciso enfatizar que essa relação precisa ser alimentada.

Assim sendo, a família e a escola, juntas, podem promover situações complementares e significativas de aprendizagem, deixando claro que os papéis da família e da escola são distintos, havendo porém, responsabilidades e objetivos comuns entre elas. (SOUZA, 2006, p. 3).

Assim, a autora destaca que é a instituição que reúne as condições para estabelecer, com a família, um modelo de educação participativa no qual se devem envolver os pais, professores e alunos, todos que fazem parte do contexto escolar.

Como vem sendo discutida com maior ênfase a necessidade de uma participação efetiva das famílias na instituição escolar, tal preocupação pode ser visualizada tanto nas propostas presentes na legislação educacional vigente, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), n. 9.394/96, quanto em outras pesquisas e publicações a exemplo do Jornal do Ministério da Educação. No que se refere à legislação, a Constituição Federal, em seu artigo 205, afirma que “[...] a educação é direito de todos e dever do Estado e da família [...]”. (BRASIL, 1988, p. 23)

Ainda segundo Souza (2006), os papéis do Estado e da família são bem definidos nesse processo. E é dever dos governantes garantir à criança o acesso à escola e a tudo o que é necessário; porém preparar a criança para os desafios cabe à família.

A pesquisa de Souza (2006) constatou que os educadores acreditam que o sucesso da criança na escola está diretamente relacionado à participação efetiva da família, apontam diversas atividades que podem ser propostas com o objetivo de refletir sobre a importância de um trabalho em conjunto, visando sempre um maior desempenho na vida da criança.

Dessen e Polônia (2007) têm analisado essa relação escola-família, buscando compreender as suas contribuições, funções e apontam configurações nos vínculos familiares, mostrando a influência que a família exerce no desenvolvimento da criança. De acordo com as autoras, a família possui um impacto muito significativo e de forte influência, especialmente na vida das crianças, pois:

Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva (DESSEN; POLÔNIA, 2007, p. 22).

As autoras abordam essas vivências familiares como formas de subjetivação e interação social. E sendo por meio delas que se concretizam as transformações nas sociedades, que influenciam relações futuras, entre os membros familiares e os diferentes tipos de ambientes que compõem os sistemas sociais, dentre eles a escola, como um fator importante que contribui para o desenvolvimento humano.

Segundo as autoras, as transformações tecnológicas, sociais e econômicas favorecem as mudanças nos padrões familiares, como também nos papéis de seus membros. Desse modo, em relação às configurações familiares as autoras afirmam:

O próprio conceito de família e a configuração dela têm evoluído para retratar as relações que se estabelecem na sociedade atual. Não existe uma configuração familiar ideal, porque são inúmeras as combinações e formas de interação entre os indivíduos que constituem os diferentes tipos de famílias contemporâneas (Stratton, 2003): nuclear tradicional, recasadas, monoparentais, homossexuais, dentre outras combinações (DESSEN; POLÔNIA, 2007, p. 23 e 24)

Assim, segundo as autoras, os arranjos familiares são distintos, não mais “tradicionais”, provocam transformações nas relações familiares, nos papéis desempenhados pelos seus membros, nos valores, nas funções e nas expectativas dos processos de desenvolvimento dos indivíduos, pois a família enquanto instituição está passando por mudanças, e se a sociedade muda, o ser humano conseqüentemente também muda, gerando problemas de ajustamento e dificuldade de interação social.

Para as autoras, a escola, como uma instituição que prioriza as atividades educativas formais, tem por finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem, e o currículo, que deve envolver todas as experiências realizadas nesse contexto, considerando os padrões relacionais, aspectos culturais, cognitivos, afetivos, sociais e históricos que estão presentes nessas interações e relações. Dessa forma, as relações da vivência familiar podem ser empregadas como mediadoras para a construção dos conhecimentos e saberes científicos trabalhados na escola.

Portanto, dessa relação escola-família entendem que:

A família e a escola constituem os dois principais ambientes de desenvolvimento humano nas sociedades ocidentais contemporâneas. Assim, é fundamental que sejam implementadas políticas que assegurem a aproximação entre os dois contextos, de maneira a reconhecer suas peculiaridades e também similaridades, sobretudo no tocante aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, não só em relação ao aluno, mas também a todas as pessoas envolvidas (DESSEN; POLÔNIA, 2007, p. 29).

Para Dessen e Polônia (2007), a família e a escola são duas instituições fundamentais para o desenvolvimento do educando. Na escola, os conteúdos

contidos nos currículos possibilitam a instrução e assimilação de conhecimentos, com ênfase no processo de ensino-aprendizagem. Já a família tem por função a socialização, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento no plano social, cognitivo e afetivo. Desse modo, para as autoras, a família e a escola são significativas no contexto do desenvolvimento humano, cada uma com sua importância e atribuição, contribuem para o bom desempenho do aluno.

Carvalho (2000), que também aborda o assunto, mas a partir de outra perspectiva, faz uma crítica à política educacional, de caráter neoliberal, que pressupõe um modelo ideal de família com capital econômico e uma mãe com total disponibilidade à educação dos filhos. Este tipo de política pode produzir efeitos insatisfatórios: penalizar as famílias e converter diferenças de capital econômico, cultural e social em resultados educacionais desiguais. Com isto, afirma que:

Tradicionalmente a família tem estado por trás do sucesso escolar e tem sido culpada pelo fracasso escolar. Quem não conhece o caso, comum no âmbito das famílias de classe média e das escolas particulares, da mãe que acompanha assiduamente o aprendizado e o rendimento escolar do filho, filha ou filhos, que organiza seus horários de estudo, verifica o dever de casa diariamente, conhece a professora e frequenta as reuniões escolares? E quem não conhece o discurso, frequente no âmbito da escola pública que atende às famílias de baixa renda, da professora frustrada com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos e que reclama da falta de cooperação dos pais? (CARVALHO, 2000, p. 144).

A autora critica o modo como esses discursos são feitos, privilegiando as crianças de escolas particulares, dizendo que só elas possuem um bom desempenho por terem acompanhamento dos pais, enquanto que quase não vemos o mesmo com os alunos de escolas públicas.

Segundo a autora “[...] o sucesso escolar tem dependido, em grande parte, do apoio direto e sistemático da família que investe nos filhos, compensando tanto dificuldades individuais quanto deficiências escolares” (CARVALHO, 2000, p. 144). Assim, coloca o sucesso do bom rendimento escolar nos alunos que contam com uma família favorecida de recursos econômicos e culturais, e com as mães que possuem tempo integral para ajudar nas lições de casa. De fato:

Ao atribuir à família a obrigação de propiciar o desenvolvimento acadêmico das crianças, criando um ambiente educativo doméstico alinhado ao currículo escolar, omitindo as diferenças de capital econômico, social e cultural [...] poderá acentuar as desigualdades de aprendizagem e resultados escolares, culpando perversamente os pais e mães pelo fracasso escolar (CARVALHO, 2000, p. 149).

Assim, com as considerações da autora, percebemos que cada vez mais se cobra a participação das famílias na vida escolar. Porém, nessa política, a escola conta com um único modelo de família, não pensando na disponibilidade de todos os pais e esquecendo-se daquele aluno que não possui as condições que se considera ideais para um bom desempenho. Dessa forma, Carvalho (2000) analisa que o sucesso escolar não depende apenas do apoio da família.

Notamos que as pesquisas até aqui consultadas possuem aspectos comuns, pois trazem a família com um papel importante na vida escolar das crianças e sua influência na aprendizagem; as diferentes transformações/configurações que vêm sendo tomadas dentro das famílias; o papel que a escola e a família exercem, suas responsabilidades, algumas ações tomadas pela escola a fim de promover a relação da família com a escola. E falam também do sucesso e do fracasso escolar das crianças.

A leitura de algumas pesquisas que abordam a relação escola-família aponta que, em geral, elas colocam a criança e sua família como foco para alcançar bom desempenho escolar. Em alguns trabalhos sugere-se, inclusive, o que seja um modelo familiar normal, o que são famílias comprometidas social e psicologicamente. Em outras pesquisas, ainda, vemos o que cabe à escola e à família, como se fosse cada uma realizando sua responsabilidade.

Muitos estudos abordam a relação escola-família, mas a maioria parece caminhar pelo mesmo sentido de que a criança tem bom desempenho só se a família corresponder ao modelo ideal saudável e comprometida, o qual é esperado pela escola, como sendo aquela família que acompanha o filho nas tarefas de casa e nos pedidos da escola. Porém, ao afirmar isso tiramos a possibilidade das crianças aprenderem, pois esse modelo ideal não é o real. A

culpa pelo fato de não aprenderem não pode ser justificada pelo próprio aluno e nem por falta de responsabilidade dos pais e/ou da família.

Nesta pesquisa pretendemos discutir se de fato a família só traz benefícios se atender esse modelo idealizado, por meio das análises dos discursos educacionais que, provavelmente, transformam em doença relações familiares saudáveis. Temos como intuito nos afastarmos do senso comum e da visão tradicional e predominante que espera uma participação efetiva das famílias nas escolas.

Se a maioria dos estudos partem do modelo tradicional estereotipado de família como determinante para o sucesso das relações ensino-aprendizagem, cabe questionar não a família, mas os discursos sobre ela que invadem “a sala dos professores”. Partimos do pressuposto que pode estar ocorrendo a patologização das relações familiares, assim como ocorreu dos comportamentos infantis e dos processos de aprendizagem, segundo Moysés e Collares (1994). Assim, esta pesquisa poderá contribuir com a formação docente, na medida em que questiona estereótipos e discute o que tem sido convencionalmente aceito sobre relações entre escolas e famílias apresentado nos estudos sobre essas instituições.

Dessa forma, nos perguntamos: *Como ocorre a patologização das relações familiares nos discursos educacionais?*

Como hipótese a esta pergunta, consideramos que, possivelmente, os discursos educacionais são marcados por estereótipos de modelos familiares tidos como normais, corretos e sadios, transformando em anormalidade e doença tudo o que foge ao padrão anteriormente estabelecido.

Com as mudanças nos padrões familiares, muitas crianças chegam às escolas e os professores/pedagogos já colocam a culpa do fracasso escolar no aluno, individualmente, ou em sua família, sem antes averiguar os múltiplos determinantes envolvidos na questão.

Podemos ver então que a patologia envolve a transformação de um problema coletivo em uma questão individual. Tomemos como exemplo aprender na escola, que é um problema coletivo: do aluno, da professora, dos colegas, da coordenação, etc. E quando transformado em aspecto individual, passa a ser visto como um problema só da criança e de sua família.

Segundo Moysés e Collares (1994), a educação vem sendo medicalizada em grande velocidade, ressaltando o fracasso escolar e seu reverso, a aprendizagem, como essenciais desse processo. A aprendizagem e a não-aprendizagem são vistas como algo individual do aluno, ao qual o professor não tem acesso, também não tem responsabilidade. Supostamente, esse processo de aprendizagem iria muito bem, se não fossem os problemas existentes naqueles que aprendem. As autoras argumentam:

Até alguns anos atrás, a biologização da Educação era feita basicamente pela ciência médica, concretizada pelos profissionais médicos, atuando tanto na Rede Pública de Saúde, como em consultórios particulares e, principalmente, nas faculdades. Dessa circunstância advém o termo medicalização para nomear essa prática. Entretanto, mais recentemente, com a criação/ampliação de campos do conhecimento, novas áreas, com seus respectivos profissionais, estão envolvidas nesse processo. São psicólogos, fonoaudiólogos, enfermeiros, psicopedagogos que se vêm aliar aos médicos em sua prática biologizante. Daí a substituição do termo medicalização por um outro mais abrangente - patologização -, uma vez que o fenômeno tem-se ampliado, fugindo dos limites da prática médica. (MOYSÉS; COLLARES, 1994, p. 26).

De acordo com o Dicionário Aurélio de Português Online (2017), encontramos o significado do termo patologia como: "desvio em relação ao que é considerado normal do ponto de vista fisiológico e anatômico e que constitui ou caracteriza uma doença"; "desvio em relação ao que é considerado normal". A outra maneira de se patologizar a não-aprendizagem consiste nas disfunções neurológicas, sendo os distúrbios de aprendizagem sua forma de expressão mais em moda atualmente (MOYSÉS; COLLARES, 1994).

Com isso, se dá uma grande proliferação de clínicas de distúrbio de aprendizagem, que consistem em encontrar "diagnósticos" que expliquem, justifiquem o fato de não-aprender. Moysés e Collares (1994) ressaltam ainda que essa patologização da aprendizagem se dissemina com muita aceitação. Pois, os pais reagem como se fosse uma fatalidade e os professores como se estivessem desviando suas responsabilidades. A instituição faz o que pode dentro do sistema, mas as crianças não aprendem, dizem que o problema decorre de doenças que impedem a criança de aprender.



A difusão acrítica e crescente de "patologias" que provocariam o fracasso escolar - de modo geral, "patologias" maldefinidas, com critérios diagnósticos vagos e imprecisos, tem levado, de um lado, à rotulação de crianças absolutamente normais e, de outro, a uma desvalorização crescente do professor, cada vez menos apto a lidar com tantas "patologias" e "distúrbios. (MOYSÉS; COLLARES, 1994, p. 29).

A criança, conforme as autoras, passa a incorporar rótulos e internaliza a doença, como se fosse uma criança doente, causando consequências sobre sua autoestima, sobre seu autoconceito e, também sobre sua aprendizagem.

Com isso, segundo Moysés e Collares (1994), não buscam um diagnóstico real para uma ação efetiva, no sentido de minimizar ou anular o problema. Os professores é que deveriam ser os responsáveis por analisar e resolver os problemas educacionais, mas acabam se transformando em mediadores e encaminhando seus alunos para os especialistas da saúde, como se já tivessem tentado de várias maneiras ou outras didáticas para ensinarem. Transferem responsabilidades, porque deslocam as preocupações do coletivo para o individual, e sendo transformado em individual, passa a ser visto como um problema só da criança e de sua família. E é aí que os professores tinham que propor reflexões acerca do processo pedagógico, mas o objeto de reflexão e mudança acaba sendo ocultado pelo diagnosticar, como o "mal" que está sempre localizado no aluno.

Todavia, a instituição escolar tem desqualificado o trabalho pedagógico e cedido o terreno para os outros profissionais pelo crescimento do mercado de trabalho e das indústrias farmacêuticas.

Muitos trabalhos abordam a relação família-escola, naturalizando essa relação: como se fosse natural e desejado que pais apoiem os filhos; como se fosse natural que pais acompanhem as tarefas escolares, como se fosse natural que os pais frequentassem regularmente a escola etc. Mas isso não é natural, é social, cultural, diz respeito às expectativas que construímos. Mais do que isso, diz respeito a um modelo que se espera da família. A psicologia contribui para a construção dos modelos de família tidos como saudáveis.

Como a maioria das pesquisas parte desse princípio – família saudável e família ideal ajudam a criança em casa e acompanham os pedidos da escola –

nesta pesquisa pretendemos colocar em xeque a ideia, e discutir se de fato família só traz benefícios se atender a esse modelo idealizado. De tal forma que faremos a análise dos discursos educacionais, porque, provavelmente, eles transformam em doença relações familiares saudáveis.

Assim sendo, esta pesquisa tem como **objetivo geral** investigar como ocorre a patologização das relações familiares nos discursos educacionais. Apresenta, ainda, como **objetivos específicos**: identificar quais modelos familiares estão presentes nos discursos, verificar quais características são atribuídas às famílias que não correspondem aos modelos ideais estabelecidos nos discursos e analisar suas implicações para a formação docente.

Nas próximas etapas do trabalho, apresentaremos o referencial teórico, a metodologia, a análise dos dados e nossas últimas ponderações sobre o foco de pesquisa.

## **2 O ESTUDO DA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA CRÍTICA DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA**

Para esta pesquisa buscamos contribuições na Psicologia, com a fundamentação nos estudos de Maria Helena Souza Patto (1991, 1992), autora que estuda os processos de escolarização e a produção do fracasso escolar principalmente das crianças pobres de escolas públicas, desmistificando preconceitos, propondo a crítica à idealização da família, questionando a padronização das relações familiares e da aprendizagem. E com apoio das contribuições de Marilene Proença Rebello de Souza (2010), que trata das justificativas do não aprender na escola, que também é da área da psicologia. Na medicina e Pedagogia com bases nas investigações de Maria Aparecida Affonso Moysés e Cecília Azevedo Lima Collares (1994), pois com elas compreenderemos o processo da patologização dos problemas de aprendizagem, estendendo nossas análises para a patologização das relações familiares nos discursos educacionais.

Como pretendemos analisar um fenômeno complexo, torna-se importante buscar referências em várias áreas do conhecimento. Assim sendo, as autoras estudam temáticas variadas, mas possuem algo em comum: elas partem de uma mesma base filosófica materialista e preocupam-se em mostrar o que está por trás das tradicionais explicações sobre o fracasso escolar e social. Sendo assim, todas elas questionam os discursos científicos que contribuem para produzir estereótipos especialmente contra crianças e famílias das classes populares.

Souza (2010) analisa as explicações centradas nos distúrbios e transtornos de aprendizagem para justificar o não aprender na escola, que foram se configurando ao longo do tempo e assim o caráter ideológico tornar-se presente nesses esclarecimentos, repletos de equívocos e preconceitos.

A análise do fracasso escolar tem como um de seus principais argumentos, o fato de que os problemas de aprendizagem incidem maciçamente sobre as crianças das classes populares e é sobre elas que durante décadas recaem as explicações a respeito dos chamados problemas de aprendizagem: ou porque apresentam problemas psicológicos, ou biológicos, ou orgânicos ou mais recentemente, sócio-culturais; bem como analisando o

caráter ideológico e repleto de equívocos presentes nessas explicações, resultado de concepções preconceituosas a respeito do pobre e da pobreza no Brasil (SOUZA, 2010, s/p).

Desse modo, para a autora, a partir dos anos 1980, pesquisar as relações escolares e seu processo de escolarização significou buscar uma escola que foi e está sendo atravessada por um conjunto de reformas no âmbito educacional.

Souza (2010) considera que, ao longo da história, a Psicologia Escolar e Educacional tornou acessível um corpo teórico e uma forma de intervenção que acabaram fortalecendo uma concepção biologizante ou medicalizante do desenvolvimento humano e, em consequência, as causas que levam o aluno a não aprender.

Em meados dos anos 1990, a Psicologia tradicional realizava testes somente focados nas crianças, e o outro grupo da psicologia crítica, já analisava um amplo contexto como o familiar e o escolar. O que a autora faz é uma crítica a esse modelo tradicional, que desempenhava diagnósticos de atributo cognitivo, afetivo, pedagógico ou psicomotor e propunha acompanhamentos individuais da criança ou do adolescente, “[...] reforçando a ideia de que o problema do não aprender está na criança e que o tratamento [...] permitirá que esta criança volte a aprender” (SOUZA, 2010, s/p). Dessa forma, a psicopedagogia e a psicomotricidade ganham força.

Conforme a autora, com o fortalecimento da genética, da neurologia e da neuropsicologia, os aspectos biológicos voltam a ser considerados como apoio dos problemas pedagógicos. Com isto, fica claro que:

Embora esses recursos da área da saúde e da biologia sejam fundamentais enquanto avanços na compreensão de determinados processos humanos, quando aplicados ao campo da educação retomam a lógica já denunciada e analisada durante décadas de que o fenômeno educativo e o processo de escolarização não podem ser avaliados como algo individual, do aprendiz, mas que as relações de aprendizagem constituem-se em dimensões do campo histórico, social e político que transcendem, e muito, o universo da biologia e da neurologia (SOUZA, 2010, s/p).

No entanto, para Souza (2010), na escola não se questiona mais a dificuldade da criança, seja ela na leitura ou na escrita, não interrogam o método e suas condições de aprendizagem. Questionam áreas de seu cérebro, tendo em vista o seu comportamento evidente, as causas das dificuldades de leitura, escrita, cálculo e no acompanhamento escolar. Assim, o aluno passa a ser diagnosticado, procuram-se as causas e em seguida a medicação.

E o que é mais perverso nesse processo [...] é que os defensores das explicações organicistas apresentam a patologização da criança que não aprende ou não se comporta na escola, como um direito. Utilizam a mesma lógica que se faz presente para as modalidades de doenças para o processo de aprendizagem. Dizem aqueles que defendem a medicalização do aprender que é um direito da criança ser medicada, ser atendida e ser diagnosticada (SOUZA, 2010, s/p).

Este processo acontece na avaliação da qualidade da escola pública e privada de crianças e adolescentes brasileiros. O avanço da mercantilização da educação e da concepção neoliberal apresenta o professor como facilitador do processo de aprendizagem, destacando a necessidade da autonomia do aluno em aprender, diminuindo conteúdos escolares, dando a vez para currículos mais flexíveis (SOUZA, 2010).

As considerações da autora nos levam a voltarmos para dentro da escola, revendo nossas políticas educacionais, a prática e a formação docente, os métodos de ensino e as práticas político-pedagógicas. Dessa forma, é o momento de refletir a estrutura do sistema educacional, a fim de não atribuir às crianças as causas do não aprender, pois, assim, estaremos deixando de cumprir nosso papel social e ausentando-nos de oferecer uma escola de qualidade.

Patto (1992), pioneira no estabelecimento de uma psicologia escolar crítica no Brasil, mostra a história do chamado fracasso escolar das crianças das classes populares que é feita por uma sequência de ideias. Chama atenção para os negros e minorias latinas que são tidos como portadores de deficiências físicas e psíquicas em seus ambientes de origem, principalmente em suas famílias, como insuficientes na criação dos filhos. As crianças das chamadas minorias raciais não se saíam bem na escola porque seu ambiente familiar

impediria o desenvolvimento necessário a um bom desempenho escolar. Essas interpretações têm em comum o fato de situarem as causas das dificuldades escolares nos alunos e em suas famílias:

[...] todas elas definem “ambiente” de maneira naturalista, a-histórica, não levando em conta as relações de produção e as questões do poder e da ideologia e, nessa medida, deixam espaço para a penetração da Ciência pelo senso-comum, pelo que parece ser, pelos preconceitos e estereótipos sociais relativos a pobres e não-brancos (PATTO, 1992, p. 109).

Para Patto (1992), esta representação pejorativa em relação aos pobres, gerada no lugar da classe dominante e em torno de interesses foi encapada pela Psicologia e pode ser encontrada na carência cultural quando diz que o ambiente familiar é deficiente de estímulos sensoriais, de interações verbais e contatos afetivos entre pais e filhos.

A afirmação da patologia generalizada das crianças pobres, a patologização de suas dificuldades escolares tem algumas consequências que convém destacar: dispensa a escola de sua responsabilidade; induz a uma concepção simplificadora do aparato psíquico dos pobres, visto como menos complexo do que o de outras classes sociais. (Em nome desta concepção, muitas vezes as crianças são submetidas na escola a práticas humilhantes, sob a alegação dos professores de que elas “não percebem”, “não sentem” as agressões); justifica a busca de remédios mais simples e baratos para as suas dificuldades emocionais. (PATTO, 1992, p. 112).

Desse modo, a autora considera que, com as transformações na escolaridade das crianças, não é de se estranhar uma nova concepção em termos de “aptos” e “inaptos” referindo-se aos alunos nos últimos anos como: “burros”, “preguiçosos”, “imatuross” etc. expressões utilizadas por educadores, porta-vozes nas escolas, de estereótipos da cultura brasileira. Alguns ainda relatam o quão difícil é para os alunos que moram em periferias, pois tem aqueles que possuem uma classe boa, com família estruturada e outros não. E tem aquelas crianças que possuem condições de aprender, porém seu ambiente familiar é visto como inadequado, por se encontrarem sem preparos emocionais para o conhecer, ao fato de sofrerem agressões dos pais entre si e contra os

filhos. As mães não demonstram carinho e nem sensibilidade para com as crianças (PATTO, 1992).

No entanto, é preciso transformar o olhar para a realidade presente nas instituições escolares brasileiras, reconhecer que muitos problemas existem, como a exclusão que atrapalha o processo de aprendizagem, que leva ao sofrimento de todos aqueles envolvidos no âmbito escolar, como alunos, pais e professores.

Segundo a autora, não se pode responsabilizar os professores pelas mazelas da escola pública fundamental, pois recebem uma formação insuficiente, vítimas de uma política educacional burocrática, desconhedora dos problemas que diz querer resolver. “A produção do fracasso escolar está assentada, em grande medida, e na insuficiência de verbas destinadas à educação escolar pública e na sua malversação” (PATTO, 1992, p. 114).

Portanto, um fator para a eliminação dessa problemática, é que não se trata de colocar a culpa no próprio aluno como único responsável por seu aprendizado ou na obrigação dos pais e da escola, se não há interesse por parte do sistema político em tentar sanar os problemas. É preciso pensar que são necessários investimentos, tanto econômicos como sociais e políticos na escola, com todos que fazem parte do cenário escolar, para que, a partir de melhores condições de trabalho, salários e de vida tanto para profissionais quanto para os alunos, possa ocorrer uma reestruturação em toda a educação pública brasileira.

Conforme a autora, diante desse estado de coisas, do qual muitos educadores possuem ideias fragmentadas, professores e diretores, tendem a atribuir o baixo rendimento da escola à incapacidade dos alunos, ao desinteresse e a má organização das famílias. O que seria viável para a relação da escola com as famílias é a convocação de pais, com a finalidade de ouvirem a queixa de seus filhos ou para serem informados de alguma dificuldade, caso haja. Porém, a reação das famílias se difere perante os casos, há as que são gratas aos educadores pelo parecer da escola e outras que são capazes de articular alguma vingança se forem se queixar. No entanto, há uma coisa em comum entre ambos: todas valorizam a escolaridade e lutam para manter os filhos na escola.

Patto (1991) em seu livro, *A produção do fracasso escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia*, retrata as causas e explicações do fracasso escolar. A

autora realiza uma pesquisa de campo, numa escola da periferia da cidade de São Paulo, por volta do ano de 1983, na qual analisa a postura de diversas professoras em sala de aula e sua relação com seus alunos.

Dessa forma, o livro trouxe vários exemplos de relatos das professoras, porém extraímos um deles. Conforme a autora, não estava nos planos da professora dar aula para a primeira série, principalmente por ser uma série que frequentemente lidava com a falta do professor, além de necessitar de maior dedicação pedagógica e para não pegar os “repetentes fracos”. Não foi informada sobre a natureza da classe, sua fala deixa claro isso: “Não sabia que era uma classe ruim. Não sabia que era esta primeira. Quando foram me apresentar, ‘este tem um problema’, este é ‘fraco’...ai!” (PATTO, 1991, p. 271). Isso já demonstra seu descontentamento com a classe que pelo ano todo teria que realizar seu trabalho.

Assim sendo, segundo a autora, a professora mostrou-se insegura e desconfiada por ser observada, contaminada pela imagem negativa de seus alunos, com os quais compartilha um “destino comum” social e institucional que se empenha em negar. Um depoimento da professora, revela como o apelo à incriminação e desqualificação das crianças pode estar a serviço do professor contra sua insegurança e de sua consciência de precariedade de sua atuação profissional, ao ser observado, pois acha que está sendo avaliado.

Patto (1991) relata que a professora conta sua história de vida, que não difere muito da vida de seus alunos. Sua experiência como docente foi frustrante desde o início, pois teve que trabalhar como bancária, enquanto fazia o curso de pedagogia, a fim de obter melhores condições salariais. Como muitas mães da escola onde trabalha, não planejou seus dois últimos filhos, causando-lhe um grande transtorno. Por isso, quando se refere aos filhos nascidos sem planejamento nas famílias de seus alunos, o faz de um modo ambivalente. Ela também encontra dificuldades na criação dos filhos, sem poder contar muito com a ajuda de familiares, possui problemas na família e ressentido por ter deixado para trás seu bairro de origem e sua mãe, devido às oportunidades de trabalho do marido.

De acordo com a autora, a professora tece alguns comentários sobre as causas do fracasso escolar das crianças pobres; atribui a principal responsabilidade à mobilidade geográfica das famílias (“mudam demais,



parecem nômades”), ao número excessivo de filhos decorrente da irresponsabilidade das mulheres. Estabelece comparações com sua infância, marcando diferenças:

Não é tanto a criança. Se o pai dá uma orientação boa... Nós éramos pequenos, minha mãe deixava um nenezinho com a gente. Eu cuidava dos meus irmãos, dava neles, queria ser a dona de casa [...] Minha mãe era exigente, deixava atividade para cada um, tirava da cama, batia. Eu também obrigo minhas filhas a arrumar a cama de manhã. Minha mãe fez assim comigo e me virei bem, me dei muito bem (PATTO, 1991, p. 277).

Diante disso, Patto (1991) descreve a intrigante concepção da professora se referindo a alguns alunos reprovados no ano anterior. Sua visão era de que as habilidades mentais interferem na aprendizagem de matérias diferentes, como exemplo: em matemática é indicativa de “dificuldade de raciocínio”. Chega a afirmar que a criança não tem raciocínio nenhum, porque não consegue aprender operações aritméticas, dispensando-se a capacidade de pensar. Assim, deparamo-nos na fala da professora com uma progressão de termos, que demonstram algum problema na criança ou na família:

É nervoso, é fraquinho, é desinteressado, é tímido, é vadio, falta muito, a mãe é desleixada, é parado, abandona a escola, é doente, é preguiçosa, tem pronúncia de nordestino, o pai foi preso, é mimada, é descoordenada, os pais são separados, a mãe é doente, parecia “pancada” mas é preguiçosa (PATTO, 1991, p. 279).

O discurso da professora está recheado de estereótipos e preconceitos, tomando o predomínio de crenças, valores e expectativas do senso comum, valendo-se de conceitos ultrapassados para explicar o rendimento de seus alunos (PATTO, 1991).

Segundo a autora, no cotidiano da professora, ela não encontra espaço para superar a maneira completa como concebe as coisas relativas à aprendizagem e às práticas pedagógicas. Próxima da clientela por sua origem social e condições de vida, expressa preocupação e aflição em relação às carências afetivas das crianças e tem a atenção e o carinho como ferramentas de trabalho para ajudar a superar as dificuldades de seus alunos.

Portanto, a autora mostra que esta concepção da sua sala contagia a execução de práticas pedagógicas mecanizadas, das quais não se envolve, não se compromete com a aprendizagem, nada faz para tornar as lições significativas e vivas. Reage sempre com as mesmas acusações, com a mesma indiferença ou, raramente com alguma tentativa de ajuda que consiste mais em dar a resposta correta do que explicar o processo da aprendizagem. Parece não se preocupar muito, pois o problema não se encontra somente dentro da escola, e sim também fora dela.

Desse modo, a autora relata os problemas em termos mais críticos, além das práticas mecanizadas, segundo a fala da professora: “A escola não vai resolver os problemas, os problemas estão lá fora: é desemprego, bebida, pai descontrolado, mãe descontrolada “ (PATTO, 1991, p. 302).

A pesquisa realizada pela autora aponta as características da mãe ou da família como decisivas no processo de avaliação de um aluno e na decisão de sua aprovação. Valorizam as mães que não trabalham fora de casa, que se mostram sempre limpas e bem apresentáveis, que colaboram com a escola, que ajudam os filhos nas lições de casa.

Ficou claro, com base nas análises de Patto (1991), que muitos são os estereótipos criados pela professora para avaliar seus alunos, como vindos de famílias desestruturadas, sem nenhum apoio como os deveres de casa, desinteressados, entre outros. Esses estereótipos são baseados nos discursos populares. Porém, ao mesmo tempo faz uma comparação da vida de seus alunos com a sua, dizendo que não é muito diferente ao modo como viveu, ou como precisa criar seus filhos. E suas práticas pedagógicas são mecanizadas, sempre com as mesmas acusações e raramente disposta a mostrar o erro de seu aluno, ou seja, ao invés de ajudar a entender o erro mostra a resposta correta.

Na pesquisa da autora, algumas mães são chamadas na escola para uma entrevista, na qual a entrevistadora deseja saber como é o filho em casa e se na família vai tudo bem. Algumas mães apresentam-se tímidas ao serem entrevistadas, falam pouco de seus filhos e sua família, outras já chegam se justificando como é sua realidade, com medo do que pode ser perguntado a elas. Os relatos das mães ficam em torno de em casa ir tudo bem, mas jogam a culpa no aluno que é nervoso, tímido; e em outros casos o pai, ou a mãe que bebem

e a criança presencia tudo. Porém, com orgulho, algumas mães dizem que toda luta não foi inglória. Outras ainda dizem que comparecer à entrevista é uma obrigação sem questionar, tratando-se dos filhos.

Assim, em muitos casos a respeito do fracasso escolar dos alunos, a desconfiança dá lugar a uma fala que remete ao passado e o revive com emoção. Porém, além da desconfiança, dos expedientes de que se valem para não comparecerem as reuniões e a fluência quando superam o medo de se abrirem sem ser punidas de algo, uma característica que chama atenção “[...] é a unanimidade com que valorizam a escolarização dos filhos” (PATTO, 1991, p.331).

Conforme a autora, na fala das mães encontramos ainda aquelas que reclamam sobre as exigências materiais que sacrificam os mais pobres, assim ameaçam a possibilidade de permanência do aluno na escola. “Muitos pais e crianças falam da pressão por parte das professoras para que os alunos tenham uniforme e material escolar completo” (PATTO, 1991, p. 332).

Portanto, a idealização da escola como caminho do desejo permanente de uma vida melhor, situa-se em inúmeras mentiras, como Mello (1985, apud PATTO, 1991, p. 335) aponta: “[...] se uma criança não consegue escolarizar-se, a causa deve ser buscada nela mesma ou nos socialmente apontados como seus responsáveis”. Assim, a autora critica essa concepção de que a causa do fracasso escolar deve ser buscada na própria criança ou nos responsáveis.

Desse modo, de acordo com a autora, quando falam sobre a escolarização dos filhos e tentam explicar as reprovações, os entrevistados, voltam-se para a versão ideológica, ou seja, suas concepções sobre os determinantes do fracasso escolar, que tem nas próprias educadoras suas principais porta-vozes de contatos informais a respeito das crianças que não estão correspondendo com às suas expectativas. Assim, faz referências “[...] ao ‘nervosismo’, à ‘falta de cabeça para estudar’, à ‘irresponsabilidade’ da criança frente às tarefas escolares [...]” (PATTO, 1991, p. 335). Dando a impressão de que vão para escola para ouvir e dizer sempre as mesmas coisas.

Para a autora, fica explícito a visão que uma das mães entrevistadas tem em relação à criança que não aprende:

[...] Quando a criança repete de ano, tem dificuldade para assimilar os estudos, é a vida do pai e da mãe que interfere na vida criança. Quando está tudo bem em casa, a criança não tem aquele peso em cima dela, não tem que se preocupar com os desentendimentos dos pais. Eu acho que vai da criança mesmo [...] (PATTO, 1991, p. 336).

Dessa forma, de acordo com a autora, os discursos das mães repetem sempre o que as professoras dizem, em torno de suas concepções sobre as dificuldades escolares de seus filhos. Com isso, pode fazer precipitar as versões sobre o fracasso escolar, pois o discurso da escola não corresponde ao que as famílias veem em situações não escolares.

Logo após esse estudo de caso, Patto (1991) ressalta quatro aspectos a serem pensados acerca do fracasso escolar. O primeiro deles é o professor que idealiza um aluno e pensa que somente aquele educando é o melhor, no qual muitas vezes não corresponde com sua realidade escolar. E com essa visão torna-se o ensino inadequado, uma vez que:

A inadequação da escola decorre muito mais de sua má qualidade, da suposição que os alunos pobres não têm habilidades que na realidade muitas vezes possuem, da expectativa de que a clientela não aprenda ou que faça em condição em vários sentidos adversos à aprendizagem, tudo isso a partir de uma desvalorização social dos usuários mais empobrecidos da escola pública elementar. É no mínimo incoerente concluir, a partir de seu rendimento numa escola cujo funcionamento pode estar dificultando de várias maneiras sua aprendizagem escolar, que a chamada criança carente traz inevitavelmente para a escola dificuldades de aprendizagem (PATTO, 1991, p. 407).

Segundo a autora, o modo como se dá esse preconceito em relação as crianças pobres obtém muitas opiniões do senso comum, constituindo desde decisões relativas à política educacional até o convívio diário da professora com seus alunos. Pois “[...] temos muitas suposições, muitas vezes de cunho nitidamente ideológico, que estamos acostumados a tomar, sem contestar, como verdades definitivas” (PATTO, 1991, p. 409).

Para Patto (1991), o segundo aspecto, destaca o fracasso da escola pública como o resultado de um sistema educacional causador de obstáculos

para a realização de seus objetivos. As relações que se tem dentro do ambiente escolar levam cada um a acreditar que se baseia nas hierarquias de poder, na burocratização, marcadas por interesses partidários, promovendo o comportamento do descompromisso social, levando em conta os números e não as crianças. Assim, torna-se um equívoco afirmarmos que a causa da ineficiência da escola está no professor, uma vez que precisam seguir um sistema, um modelo. Pois, “Não estamos, portanto, diante de falhas sanáveis num sistema formalmente perfeito, mas diante de um sistema organizado segundo princípios que o fazem essencialmente perverso” (PATTO, 1991, p. 412).

Considera a autora que este contexto de hierarquia e desigualdade, é marcado por relações que causam superioridade/inferioridade. Desse modo, gera dominações entre os próprios indivíduos, como se as pessoas que vivessem em condições mais baixas fossem inferiores. Essas explicações sobre o fracasso escolar das crianças pobres fazem parte da fala dos professores “[...] resta indagar sobre a natureza do discurso científico em questão e sobre seu papel na vida da escola” (PATTO, 1991, p. 414).

A autora cita que o terceiro aspecto é o fracasso da escola administrado por um discurso científico, que naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo. Como vimos em sua pesquisa, entrevistou professoras e nos depoimentos demonstraram uma visão das famílias pobres como causadoras dos problemas morais e psíquicos na criança, sem ao menos refletirem sobre suas ações pedagógicas. No entanto, essa discriminação contra as famílias pobres faz com que as pessoas transformem o fracasso escolar numa questão de incapacidade pessoal ou grupal anterior à escola. Patto (1991, p. 416), afirma que:

A constatação desta íntima relação entre o discurso dos educadores e o discurso científico colocou como necessária a reflexão sobre o problema de escolarização das parcelas mais empobrecidas das classes subalternas a tarefa de examinar criticamente as versões sobre as causas do fracasso escolar presentes ao longo da história da educação do país. Sua realização pode não ter só resultado numa pequena contribuição ao estudo da formação do pensamento educacional no Brasil, como confirmou a natureza instrumental da ciência que, desde o final do século passado, subsidia a política educacional e as

orientações pedagógicas voltadas para a escola pública elementar.

Dessa maneira, segundo a autora, a natureza do discurso científico leva a necessidade de examinar com atenção os cursos e treinamentos dos professores, pois “[...] submetidos a estes cursos, geralmente encontram confirmação de seus preconceitos e estereótipos sociais a tão logo entram em contato com a ‘teoria da carência cultural’ em suas várias versões [...]” (PATTO, 1991, p. 416).

E por fim, o último aspecto, para a autora, é a convivência de mecanismos de neutralização dos conflitos de insatisfação colocados pelas organizações burocráticas. Enquanto as organizações burocráticas se valem de mecanismos para anular conflitos, manipulando todas as instâncias, não existe a total impessoalidade nem subsentimento.

Segundo Patto (1991), a rebeldia está presente no corpo da escola e a contradição é constante no discurso de todos os envolvidos no ambiente escolar. Assim, a burocracia não tem o poder de eliminar o sujeito, pode no máximo, reprimi-lo. Contudo,

[..] A escola existe como lugar de contradições que, longe de serem disfunções indesejáveis das relações humanas numa sociedade patrimonialista, são matéria-prima da transformação possível do estado de coisas vigentes em instituição como as escolas públicas de primeiro grau situadas nos bairros mais pobres (PATTO, 1991, p. 417)

Para Patto (1991), de acordo com as entrevistas realizadas com as professoras, verificamos que enfrentam uma dupla ou tripla jornada de trabalho, isso impede devolver boas estratégias para fins pedagógicos, e tentam atingir um bem-estar pessoal que o sistema promete, porém não lhe permite alcançar, deixando de comprometer-se com os alunos. Sem contar com a opressão e frustrações que sentem pelo sistema.

Assim, cursos são oferecidos pelo sistema, que propõe mudanças na educação, contando com recursos administrativos e pedagógicos reproduzindo a lógica que precisa ser repensada. Porém, os professores são obrigados a

frequentarem estes cursos e até cresce certa crítica a eles, pois são “[...] tratados como objetos e não como sujeitos pensantes e desejanter [...]” (PATTO, 1991, p. 418). Desse modo, se apropriam como podem, confiam, sem duvidar das teorias que lhes são apresentadas.

Desse modo, conforme Patto (1991), os professores precisam de um ambiente, no qual possam trabalhar em conjunto, com o intuito de melhorar a instituição escolar, por meio dessas relações humanas, dando condições de sanar com a revolta e a insatisfação. “Para isso [...], basta oferecer-lhes espaço e tempo para que reflitam coletivamente sobre sua experiência [...]” (PATTO, 1991, p. 421).

As considerações do livro de Patto (1991), sobre o fracasso escolar, mostram que as relações entre a escola e as famílias refletem, muito além da teoria e entre os profissionais da escola, pois concebem muitos preconceitos e estereótipos referindo-se à educação familiar e educação escolar, no que diz respeito às crianças mais pobres, especialmente, à vida familiar que predomina entre elas. E muitas vezes a experiência escolar é avaliada sem considerar como a escola se relaciona com seu aluno.

Para a autora, alguns alunos são estigmatizados, por marcas de sua herança familiar, étnica ou por suas condições culturais de vida. Assim, o seu destino escolar passa a ser marcado. Com isso, os profissionais da escola, estigmatizam e discriminam o aluno, quase sempre rotulado como “deficiente mental”.

Desse modo, a autora se direciona para mostrar como é preciso acabar com esses preconceitos e estereótipos que chamam a atenção para os determinantes da produção do fracasso escolar, rompendo assim como as visões psicologizantes.

Portanto, para a autora, a família é importante na escolarização do aluno, porém não é a determinante para esse processo, pois cabe a escola o dever de garantir conhecimento ao cidadão, não levando em conta as configurações familiares.

E por fim, outras autoras que questionam o aprender, compreendo melhor a patologização, Moysés e Collares (1994), apresentam no artigo, “*A Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico (A Patologização da Educação)*”, que na educação a aprendizagem e a não-aprendizagem são vistas

como algo individual do aluno, ao qual o professor não tem acesso, também não tem responsabilidade. E nisso coloca-se muitas vezes a família como causadora do problema. Acabam por transformar algo em doença, mesmo que não seja, patologizando, então, as relações familiares.

Entretanto, mais recentemente, com a criação/ampliação de campos do conhecimento, novas áreas, com seus respectivos profissionais, estão envolvidas nesse processo. São psicólogos, fonoaudiólogos, enfermeiros, psicopedagogos que se vêm aliar aos médicos em sua prática biologizante. Daí a substituição do termo medicalização por um outro mais abrangente - patologização -, uma vez que o fenômeno tem-se ampliado, fugindo dos limites da prática médica. (MOYSÉS; COLLARES, 1994, p. 26).

Esta patologização se dissemina muito com grande aceitação tanto para os pais quanto para os professores, um reage como uma fatalidade e outro como se estivesse desviando responsabilidades.

Essas autoras questionam a padronização das relações familiares, a culpa que o próprio aluno e pais recebem pela não aprendizagem das crianças e do modo como elas são vistas. A criança passa a ser vista como doente, que necessita de um apoio, de um acompanhamento de especialistas da saúde; crescendo uma desvalorização do professor, que cada vez menos está apto para lidar com essas patologias.



### 3 METODOLOGIA

Esta pesquisa teve como **objetivo geral** investigar como ocorre a patologização das relações familiares nos discursos educacionais. Apresentou, ainda, como **objetivos específicos**: identificar quais modelos familiares estão presentes nos discursos, verificar quais características são atribuídas às famílias que não correspondem aos modelos ideais estabelecidos nos discursos e analisar as implicações desses discursos para a formação docente.

Foi desenvolvida uma investigação bibliográfica de análise de artigos científicos, buscando revistas nacionais de educação e psicologia no banco geral de dados *Scielo*, o qual representa uma grande biblioteca virtual nacional.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Segundo Lima e Miotto (2007), é preciso destacar as formas de encaminhar e de se construir o processo de pesquisa, definindo os procedimentos metodológicos que nortearão todo o encadeamento, baseando-se em observações de outros relatos de pesquisa, com a clareza do pesquisador no método a ser empregado. Desse modo, nossa pesquisa, de cunho bibliográfico, “[...] implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 38). Assim, cabe a importância de exibir com clareza o método e os procedimentos metodológicos que subsidiaram nosso trabalho, detalhando fontes e apresentando toda essa construção.

A pesquisa configura-se como bibliográfica, pois foram analisadas as leituras de artigos científicos, buscados em revistas de educação e psicologia, de forma exploratória, dando abertura para a reflexão do nosso objeto de estudo, nos auxiliando para atingirmos os objetivos propostos.

Consideramos ainda, uma abordagem qualitativa, pelo fato de apresentar algumas especificidades contidas no objeto de investigação, preocupadas com a qualidade das produções científicas e o contexto social em que são produzidas. Dessa forma “[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2001, p. 22).

### 3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Inicialmente buscamos artigos que investigassem a patologização das relações familiares nos discursos educacionais, para isso escolhemos o banco de dados do *Scielo* - A Scientific Electronic Library Online, que é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros, o qual proporciona um grande acesso a coleções de publicações como um todo, aos fascículos de cada título de periódico, assim como aos textos completos dos artigos.

Utilizamos os seguintes critérios para a seleção dos artigos:

- Em um primeiro momento ao escolhermos esse banco de dados, o modo de busca foi por índice de assunto e vários testes foram realizados a partir das palavras-chave: educação, escolar, relação, escola, família, pais, parental, patologização, dificuldades de aprendizagem e ambiente familiar, com a finalidade de um número maior de artigos. Muitos trabalhos foram encontrados, e os testes diziam respeito à combinação de duas palavras-chave cada;
- Artigos publicados no período de 2007 a 2017 (última década), com a data do último dia de busca em 14 de setembro de 2017;
- No segundo momento seguimos pela escolha de títulos, incluindo trabalhos entre educação e psicologia de acordo com nossa temática;
- A princípio selecionamos 13 artigos pelo título, e logo realizamos a leitura dos resumos para constatar se estavam de acordo com o nosso foco. E ao fazermos a leitura encontramos dois trabalhos que não eram compatíveis com nosso objeto de estudo, assim, em seguida, utilizamos o critério de exclusão da amostra de artigos, desses que não apresentavam relação mais direta com a área do conhecimento da nossa pesquisa. Os artigos excluídos foram, por exemplo: “Eventos artístico-culturais e Participação da Família na Escola de Educação Infantil” e “Progressão Continuada e Patologização da Educação: um debate necessário”. Os títulos até sugeriam alguma relação com a nossa temática de pesquisa, porém verificamos que se distanciavam de nosso objeto de estudo, por isso foram excluídos;

- Dessa forma, dos 13 artigos encontrados 11 foram selecionados para a amostra que foi lida na íntegra;
- A coleta de dados foi por meio de download de todos os artigos que apresentavam relação com o nosso objeto de estudo acerca das relações familiares. Foram selecionados a partir de palavras-chave, da leitura dos títulos, do resumo e das referências.

Na tabela abaixo encontramos a amostra de artigos selecionados por testes de palavras-chaves.

**Tabela 1.** Descrição da quantidade de artigos encontrados e selecionados em cada teste.

<b>Palavras-chave</b>	<b>Total encontrado</b>	<b>Número de artigos selecionados</b>
<b>Teste 1-</b> Educação, Escolar, Familiar	48	1
<b>Teste 2-</b> Parental, Educação, Escolar	28	1
<b>Teste 3-</b> Educação, Escola, Família	187	1
<b>Teste 4-</b> Escola, Família, Pais	33	6
<b>Teste 5-</b> Relação, Família, Escola	368	0
<b>Teste 6-</b> Patologização	8	1
<b>Teste 7-</b> Dificuldades de aprendizagem	25	0
<b>Teste 8-</b> Ambiente familiar	10	0
<b>Teste 9-</b> Modelo familiar	1	0
<b>Teste 10-</b> Educação, Relações, Familiares	27	0
<b>Teste 11-</b> Família, Escola, Aprendizagem	31	1
<b>Quantidade de Trabalhos</b>	766	11

Na sequência, organizamos a tabela abaixo de acordo com os 11 testes, o total de artigos selecionados a cada ano.

**Tabela 2.** Quantidade dos artigos selecionados a cada ano.

Testes ANO	Teste 1	Teste 2	Teste 3	Teste 4	Teste 5	Teste 6	Teste 7	Teste 8	Teste 9	Teste 10	Teste 11	Total de artigos
2007											1	1
2008		1		1								2
2009				1								1
2010	1		1									2
2011												0
2012				1								1
2013				2								2
2014												0
2015						1						1
2016				1								1
2017												0
Total de artigos selecionados												11

No quadro abaixo são descritos os artigos selecionados:

**Quadro 1.** Descrição dos artigos por ano, título, autor e revista.

Artigos	Ano	Títulos/ Autores	Revistas
ARTIGO 1	2007	<ul style="list-style-type: none"> <li>A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano (DESSEN; POLONIA)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Paidéia</li> </ul>
ARTIGO 2	2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares (CIA; PAMPLIN; WILLIANS).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Psicologia em Estudo</li> </ul>
ARTIGO 3		<ul style="list-style-type: none"> <li>Entre escolas e famílias: revelações dos deveres de casa (RESENDE).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Paidéia</li> </ul>
ARTIGO 4	2009	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores (SILVEIRA; WAGNER).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Semestral da Associação Brasileira de Psic. Escolar e Educacional (ABRAPEE)</li> </ul>
ARTIGO 5	2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>A convivência familiar e comunitária é direito da criança e do adolescente e uma realidade a ser repensada pela escola (NERY).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Caderno Cedes</li> </ul>
ARTIGO 6		<ul style="list-style-type: none"> <li>A relação família-escola: intersecções e desafios (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estudos de Psicologia</li> </ul>
ARTIGO 7	2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comunicação e Envolvimento: Possibilidades de Interconexões entre Família-escola? (MARCONDES; SIGOLO).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Paidéia</li> </ul>
ARTIGO 8	2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>A Relação Família-Escola sob a ótica de Professores e Pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental (SARAIVA; WAGNER)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ensaio: aval. pol. públ. Educ.</li> </ul>
ARTIGO 9		<ul style="list-style-type: none"> <li>A relação família e escola em um contexto de escolarização do aluno com deficiência: reflexões desde uma abordagem sociológica figuracional (SOBRINHO; ALVES)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Educar em Revista</li> </ul>
ARTIGO 10	2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>Medicalização dos Modos de Ser e de Aprender (CHRISTOFARI; FREITAS; BAPTISTA)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Educação e Realidade</li> </ul>
ARTIGO 11	2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014) (RESENDE; SILVA)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ensaio: aval. pol. públ. Educ.</li> </ul>

Em seguida desses critérios, definimos a leitura como a principal técnica para a investigação das soluções. Assim, por meio dela, pudemos identificar as informações e os dados contidos no material selecionado (LIMA; MIOTO, 2007). Procuramos seguir todos os tipos de leitura que as autoras estabeleceram como: Leitura de reconhecimento do material bibliográfico, leitura exploratória, leitura seletiva, leitura reflexiva ou crítica e a leitura interpretativa.

Dessa forma, realizamos uma leitura exploratória, considerando que:

[...] se constitui em uma leitura rápida cujo objetivo é verificar se as informações e/ou dados selecionados interessam de fato para o estudo; requer conhecimento sobre o tema, domínio da terminologia e habilidade no manuseio das publicações científicas. Momento de leitura dos sumários e de manuseio das obras, para comprovar de fato a existência das informações que respondem aos objetivos propostos (LIMA; MIOTO, 2007, p.41).

Logo, realizamos, também, uma leitura interpretativa, com o objetivo de relacionar ideias dos autores, interagindo com o nosso propósito de pesquisadores, como um “[...] exercício de associação de ideias, transferência de situações, comparação de propósitos, liberdade de pensar e capacidade de criar” (LIMA; MIOTO, 2007, p.41).

Além disso, fizemos a leitura seletiva, que procurou relacionar os materiais realmente interessantes, fazendo ligação direta aos objetivos da pesquisa, sendo um “[...] momento de seleção das informações e/ou dados pertinentes e relevantes, quando são identificadas e descartadas as informações e/ou dados secundários” (LIMA; MIOTO, 2007, p.41).

### 3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Para esta próxima etapa é importante a análise dos conteúdos dos artigos, logo, observamos os que trazem semelhança, diferença ou relevância. Ainda, articulamos com os dados ao longo da pesquisa. Desse modo, com a análise dos dados buscamos responder ao objetivo de nossa pesquisa que foi investigar como ocorre a patologização das relações familiares nos discursos educacionais.

Com base em Minayo (2001, p. 69), temos três fases da etapa de análise de dados:

Estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder as questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte.

Ainda, utilizamos o critério de categorização, que é a “[...] classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p. 127). Dessa forma, os artigos foram analisados de modo que englobavam as ideias em comum. Fizemos a leitura dos artigos e logo após realizamos o agrupamento do material que foi classificado por meio dos nossos objetivos:

- Identificar quais modelos familiares estão presentes nos discursos;
- Verificar quais características são atribuídas às famílias que não correspondem aos modelos ideais estabelecidos nos discursos;
- Analisar as implicações desses discursos para a formação.

Esta etapa teve por finalidade a análise do que vem sendo discutido acerca da temática nos discursos educacionais. As categorias foram discutidas com bases nos estudos de Patto (1991, 1992), Souza (2010) e Moysés e Collares (1994).

## **4 A PATOLOGIZAÇÃO DAS RELAÇÕES FAMILIARES NOS ESTUDOS ATUAIS DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA**

Neste capítulo apresentamos os resultados e análises dos estudos atuais de educação e de psicologia que tratam das relações entre escola e família. Foram selecionados artigos do banco de dados *Scielo*, do período de 2007 a 2017 que abordavam nossa temática.

A seguir será detalhada a análise de conteúdos, agrupada em três categorias de acordo com nossos objetivos específicos, exemplificando com alguns trechos dos artigos analisados.

### **4.1 Modelos familiares presentes nos discursos científicos**

Na sequência, apresentamos trechos dos artigos que identificam quais modelos familiares estão presentes nos discursos. Portanto, reunimos o que há em comum entre o material, analisando.

Do conjunto de 11 artigos, os artigos 1, 5, 7 e 9, parecem considerar outros arranjos e configurações familiares para além do modelo nuclear tradicional, aquele tido como o ideal e que favoreceria o desempenho escolar das crianças. A princípio, parece que os diferentes modelos familiares não são avaliados como um problema nesses materiais, como um desvio ou distúrbio das famílias.

No artigo 1 são destacadas as contribuições da família e da escola como contextos para o desenvolvimento humano, o qual enfatizou questões sobre configurações, vínculos familiares e a importância da rede social de apoio para o desenvolvimento da família. Apontando algumas considerações sobre a necessidade de compreender as inter-relações entre escola e família, visando à aprendizagem e ao desenvolvimento humano:

A família, presente em todas as sociedades, é um dos primeiros ambientes de socialização do indivíduo, atuando como mediadora principal dos padrões, modelos e influências culturais (Amazonas, Damasceno, Terto & Silva, 2003; Kreppner, 1992, 2000). É também considerada a primeira instituição social que, em conjunto com outras, busca assegurar a continuidade e o bem estar dos seus membros e da coletividade, incluindo a proteção e o bem estar da criança. A família é vista como um



sistema social responsável pela transmissão de valores, crenças, idéias e significados que estão presentes nas sociedades (Kreppner, 2000). **Ela tem, portanto, um impacto significativo e uma forte influência no comportamento dos indivíduos, especialmente das crianças, que aprendem as diferentes formas de existir, de ver o mundo e construir as suas relações sociais** (ARTIGO 1, 2007, p. 22, grifos nossos).

O artigo 5, teve como objetivo principal, a partir do que está preconizado no Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária e em leis anteriores, apresentar uma análise sobre os destaques das transformações que envolvem os principais aspectos das políticas sociais brasileiras, com ênfase na educação pública. Assim, vê a família “[...] como espaço vital em que toda criança tem direito a nascer e crescer em situação de proteção, afeto, segurança e cuidados, pode ser considerada um consenso na sociedade” (ARTIGO 5, 2010, p. 190).

Porém, a autora enfatiza que, ainda que o termo família carregue suas especificidades, vem ao longo dos anos passando por transformações.

A família reflete, de muitas maneiras, as mudanças que ocorrem na sociedade e tem um papel, através dos seus atores, seja de pai, mãe, avô, filho, criança, adolescente, idoso, provedor (a), chefe de família etc. **Cada um, nos seus limites, vai gerando transformações, se mudando e modificando até os papéis** (ARTIGO 5, 2010, p. 190, grifos nossos).

No artigo 1 também encontramos alguns exemplos que enfatizam essas transformações.

Os membros de famílias contemporâneas têm se deparado e adaptado às novas formas de coexistência oriundas das mudanças nas sociedades, isto é, do conflito entre os valores antigos e o estabelecimento de novas relações (Chaves, Cabral, Ramos, Lordelo & Mascarenhas, 2002) (ARTIGO 1, 2007, p. 23).

Por exemplo, ser adolescente crescendo em uma família ‘nuclear tradicional’, com irmãos biológicos, é diferente de sê-lo em uma família recasada, coabitando com padrasto e irmãos não biológicos (ARTIGO 1, 2007, p. 23).

O próprio conceito de família e a configuração dela têm evoluído para retratar as relações que se estabelecem na sociedade atual. **Não existe uma configuração familiar ideal, porque são inúmeras as combinações e formas de interação entre os indivíduos que constituem os diferentes tipos de famílias contemporâneas** (Stratton, 2003): **nuclear tradicional, recasadas, monoparentais, homossexuais, dentre outras combinações**. Os padrões familiares vão se transformando e reabsorvendo as mudanças psicológicas, sociais, políticas, econômicas e culturais, o que requer adaptações e acomodações às realidades enfrentadas (Wagner, Halpern & Bornholdt, 1999). **E, os arranjos familiares distintos que vão surgindo, por sua vez, provocam transformações nas relações familiares, nos papéis desempenhados pelos seus membros, nos valores, nas funções intergeracionais, nas expectativas e nos processos de desenvolvimento do indivíduo** (ARTIGO 1, 2007, p. 23-24, grifos nossos).

Em um estudo de campo, que teve por objetivo investigar a relação entre o desenvolvimento dos pais na educação dos filhos e seu desempenho acadêmico, observou-se que quanto maior a frequência de comunicação entre ambos os pais e os filhos e participação nas atividades escolares, culturais e de lazer, melhor o desempenho das crianças:

De fato, os pais estabelecerem um ambiente familiar acolhedor e organizarem contextos favoráveis para o desenvolvimento da criança é tido como fator de proteção diante de eventos ameaçadores a que usualmente as crianças estão expostas (Del Prette & Del Prette, 2005; Dessen & Costa, 2005). (ARTIGO 2, 2008, p. 352).

Quais seriam os eventos ameaçadores? Do que depende um ambiente familiar para ser acolhedor?

No artigo 5 encontramos, mais uma vez, o reconhecimento de diferentes organizações familiares, ressaltando as transformações que ocorreram nos últimos anos. A autora ressalta que:

[...] Independente do tipo de arranjo familiar, não importando se a família seja classificada como “nuclear, monoparental ou reconstituída”, a ênfase está na existência de vínculos de filiação de origem natural ou adotiva, conferindo-lhe igualdade de direitos. Este formato, seguramente, propõe superar o modelo

“ideal de família”, que tem ênfase na “estrutura” para enfatizar a sua capacidade de exercer a função de proteção, de socialização e de cuidados das suas crianças e adolescentes, considerando também outras possibilidades de arranjos (ARTIGO 5, 2010, p. 196).

Desta realidade começa a emergir um modelo de família que se estende para além da unidade casal (papai, mamãe e criança), da unidade pais e filhos, vivendo ou não no mesmo domicílio, na concepção tradicional. Este novo modelo considera uma família ampliada, a “família extensa”. Em suma, propõe a compreensão para além do espaço físico, para um modelo que reconhece e valoriza a rede de vínculos. **É preciso compreender a diversidade de organizações familiares, a complexidade e riqueza dos vínculos familiares e comunitários. Mais do que isso, é preciso superar o modelo estático e reconhecer um modelo dinâmico, ainda que convivam, concomitantemente, os diferentes modelos e que o tradicional carregue seu valor intrínseco. Não se trata aqui de valorizar um novo modelo familiar e desconstruir o anterior** (ARTIGO 5, 2010, p. 196-197, grifos nossos).

Analisamos que a autora traz a concepção de igualdade de direitos, independente de arranjo familiar e suas classificações, para propor a superação do modelo “ideal de família”, não se tratando de valorizar um novo modelo e nem desconstruir o anterior.

O entendimento do plano passa pela atualização do conceito da instituição “família”, reconhecendo sua dinâmica, a diversidade da organização familiar, as possibilidades de novos arranjos, a complexidade e riqueza de vínculos, superando o modelo tradicional que, na prática, há muito se esgarçou. (ARTIGO 5, 2010, p. 201).

O artigo 6 apresenta a definição de família, suas diferentes composições e sua função específica; aborda a especificidade da escola e a interdependência existente entre a família e esse sistema. E, segundo a visão de alguns professores, “[...] o modelo de família que se configura é uma família idealizada, que oferece suporte, aconchego e que tem funções diferentes para cada fase da vida (Oliveira, 2002)” (ARTIGO 6, 2010, p. 104).

O estudo descrito no artigo 7 teve por objetivo analisar as relações estabelecidas entre a escola e família de crianças com baixo rendimento escolar, participaram da pesquisa seis crianças, seus respectivos responsáveis e professoras. As autoras trouxeram o modo como a escola pensa essa relação família-escola:

Como afirma Perez (2009), as famílias têm passado por mudanças em sua estrutura e organização devido às transformações sociais que têm ocorrido nos contextos mais amplos. **No entanto, a escola baseia-se em um modelo ideal de família, qual seja, a família nuclear. O apego a esse modelo acaba por fortalecer um discurso preconceituoso, o qual atribui toda e qualquer dificuldade dos membros da família constituída de forma diferente à nuclear à desestruturação familiar** (ARTIGO 7, 2012, p. 96, grifos nossos).

Nota-se uma crítica à visão estereotipada dos professores e da escola com relação à família ideal e se isso foge dos padrões, do modelo ideal, já se atribui a dificuldade do aluno em não aprender devido à desestruturação familiar. Porém, devemos ter em mente que hoje em dia não são todas as crianças que vivem em famílias tradicionais, com um pai e uma mãe, existem muitos outros casos de mães e pais solteiros, ou que moram com avós, tias e etc. Precisamos pensar que isso vem se modificando com a transformação da sociedade. E não podemos ver isso como um distúrbio, pois morar com avós, tias, com a mãe e os irmãos, não é um defeito, uma doença, um problema.

Um exemplo no artigo 5, mostra a realidade de muitas crianças.

Centenas de anos se passaram e, ainda hoje, muitas são as famílias que vivem em situações de dificuldades para criar e educar seus filhos. Muitos são os meninos e meninas vivendo em condições de abrigamento institucional, apesar de todas as modificações e progressos demonstrados nas práticas e preconizados pela legislação (ARTIGO 5, 2010, p. 192).

Podemos ver um discurso que patologiza o desenvolvimento das crianças abrigadas, pois tradicionalmente elas são vistas como crianças que podem

possuir dificuldades na escola, pelo fato de não virem de uma chamada família estruturada, ideal, que oferece suportes necessários para a aprendizagem.

Outro texto que faz ligação com esse exemplo é o artigo 9, que reflete os dilemas e perspectivas na relação família-escola, apresentando um estudo de caso em uma escola municipal, em um bairro com muitos desempregados e trabalhadores em subempregos ou em atividades econômicas autônomas. Desse modo,

Em situações muito peculiares, observam-se casos de estudantes que moram em abrigos ou obras sociais do bairro em decorrência de diferentes conflitos familiares. Registra-se que um número significativo de crianças são “adotadas” por tios, avós e vizinhos e que um elevado número de mulheres assumem a responsabilidade familiar (ARTIGO 9, 2013, p. 329).

Crianças abrigadas são vistas como aquelas que possuem o desenvolvimento emocional comprometido e isso geraria dificuldades escolares. Tradicionalmente, foi assim, que esse grupo de crianças recebeu um “carimbo” da psicologia tradicional. Como não vivem em famílias ideais, com pai e mãe biológicos, entendeu-se que teriam, necessariamente, dificuldades no processo de escolarização, porque viveriam em ambientes desestruturados.

Dessa forma, também encontramos nos documentos da Constituição de 1988 e no ECA, nos artigos 5 e 6, leis que caracterizam o conceito de família:

No que tange ao marco conceitual, é indispensável chamar a atenção para a questão da compreensão do termo família – o sentido, o significado, o entendimento da forma mais ampla. A Constituição Federal (1988), em seu artigo 226, parágrafo 4º, explicita: “Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais ou descendentes”. Na mesma esteira, o ECA, no artigo 25, assim preconiza: “Entende-se por família natural a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes (ARTIGO 5, 2010, p. 196).

Focalizando a realidade brasileira no que concerne à definição de família, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) estabelece os princípios fundamentais em relação à instituição familiar e reconhece como entidade familiar a união estável entre homem e mulher, ou a comunidade formada por quaisquer dois pais e seus descendentes. Nota-se uma diferença significativa na definição estabelecida pela

Constituição Brasileira em relação às apresentadas anteriormente quanto à não inclusão das relações não heterossexuais enquanto unidade familiar (ARTIGO 6, 2010, p. 100).

Além disso, em outro artigo baseado em uma pesquisa documental, encontramos mais um pouco da legislação brasileira, com a articulação entre essas duas instâncias.

O Artigo 205 da Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 2013a) define a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”. Embora não se trate, aí, da relação família-escola propriamente dita, o texto de alguma forma remete a essa relação, na medida em que aponta a educação como responsabilidade comum do Estado e da família. Sendo a escola pública, na nossa sociedade, o principal equipamento para o desempenho da responsabilidade do Estado pela educação, configura-se, nessa corresponsabilidade, o estabelecimento de um vínculo que está na base da relação entre família e escola (ARTIGO 11, 2016, p. 36).

O Artigo 4º da LDB, modificado pela Lei 12796/2013, reafirma tais determinações da CF e o Artigo 5º define, como responsabilidade do Poder Público, “recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar”, “fazer-lhes a chamada pública” e “zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola”. Já o Artigo 6º da LDB (modificado pela Lei no 12.796/2013) determina que “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (ARTIGO 11, 2016, p. 37).

Dessa forma, diante da lei encontramos que a educação é direito de todos, sendo responsabilidade comum do Estado e da família e cabe aos responsáveis encaminhar as crianças para a escola, caso contrário é crime de abandono deixar de prover instrução aos filhos em idade escolar.

Aparentemente, em uma avaliação superficial, parece que os artigos mencionados até aqui reconhecem a existência de inúmeras configurações familiares, destacando aquelas diferentes do modelo nuclear tido, historicamente, como ideal. Reconhecer diferentes modelos de organização familiar, já nos parece significativo avanço nas produções científicas. No entanto, sabemos que a família ideal, suas funções e seu papel no desenvolvimento infantil foram naturalizados, impregnando e adestrando nosso olhar para

considerar normais famílias e crianças que vivem de acordo com o padrão esperado. Será que os avanços aqui encontrados permanecem numa análise mais profunda do material selecionado nesta pesquisa?

Outra pesquisa que trata da relação família-escola teve por objetivo apresentar a perspectiva da escola e da família sobre as vicissitudes dessa relação a partir dos depoimentos de pais e professores.

O enfoque psicológico, mencionado por Oliveira e Marinho-Araújo (2010), remete à crença de que o bom desempenho do aluno decorre de uma “boa” dinâmica familiar. Assim, esse enfoque considera prioritariamente os determinantes psicológicos presentes na estrutura familiar como os responsáveis pelas consonâncias e dissonâncias entre objetivos e valores nas duas instituições. Tais determinantes dizem respeito ao funcionamento familiar no que se refere à capacidade das famílias em serem flexíveis para lidar com as demandas do dia a dia, apresentarem proximidade afetiva e capacidade de comunicação profunda entre seus membros (ARTIGO 8, p. 741).

Afirmam que o desempenho escolar depende de uma boa estrutura familiar. Mas o que seria uma boa estrutura? Uma boa dinâmica? Toda configuração familiar permitiria essa estrutura adequada ou, mais uma vez, espera-se que somente a família nuclear – ideal – possa oferecer condições apropriadas para o desenvolvimento infantil?

Em outra pesquisa de campo descrita no artigo 3, nos parece ter um retrocesso do discurso que transforma famílias normais em famílias doentes. Foram investigadas práticas e concepções relativas ao dever de casa, em camadas populares e nas camadas médias, buscando desvelar aspectos do processo educacional referentes às relações família-escola e ao currículo escolar. Os participantes foram professores, alunos e pais de três turmas de 3ª série do ensino fundamental, de duas escolas privadas e uma pública. As escolas receberam nomes fictícios, como Estrela, Lua e Sol:

[...] Entretanto, deve-se ressaltar que, apesar do claro pertencimento às camadas populares, o grupo de famílias que respondeu aos questionários e, principalmente, aquele que participou das entrevistas, **na Escola Sol, parece apresentar, em sua maior parte, um patamar mínimo de estabilidade e**

**segurança material, geralmente assegurado pelo trabalho dos dois genitores. Em conformidade com o que aponta De Queiroz (1981), em seu estudo sobre famílias populares urbanas na França, essa situação parece permitir, no caso das famílias investigadas na Escola Sol, um certo envolvimento com a vida escolar dos filhos, o qual o autor não verificou entre grupos submetidos a uma vulnerabilidade econômica mais severa (ARTIGO 3, 2008, p. 388, grifos nossos).**

Vulnerabilidade econômica é sinônimo de falta de envolvimento com a vida escolar dos filhos? A autora ressalta que devido ao trabalho dos pais a fim de garantir a estabilidade financeira, isso impede, de certa forma, envolvimento com a vida escolar dos filhos, fazendo uma crítica às camadas populares.

As principais diferenças, no que tange às concepções familiares sobre o dever de casa, foram identificadas em relação a dois eixos. Em primeiro lugar, ao justificar a importância do dever de casa, **as famílias de camadas populares enfatizaram principalmente a fixação do aprendizado que ele pode proporcionar**, sendo que algumas mães também mencionaram o fato de o dever ocupar o tempo da criança de forma “útil”, evitando que ela fique “solta” ou vá para a rua. Já nas camadas médias, houve argumentações mais diversificadas, as quais, ao lado da fixação do aprendizado e revisão dos conteúdos da aula (aspecto sempre recorrente), bem como da ocupação do tempo da criança com uma atividade “saudável, construtiva”, destacaram também: **o desenvolvimento do hábito de estudo; o desenvolvimento de atitudes de autonomia, compromisso e responsabilidade (idéia de que o dever é o “trabalho” da criança); a concepção de que o dever é um canal para a participação dos pais na vida escolar dos filhos, permitindo acompanhar o que estão estudando e verificar seu desenvolvimento; e a idéia de que o acompanhamento ao dever de casa proporciona um momento de vínculo e interação entre pais e filhos (ARTIGO 3, 2008, p. 390, grifos nossos).**

Mais relevante para a compreensão das práticas familiares de acompanhamento aos deveres é considerar o tipo de ajuda oferecida à criança. Nesse caso, **verifica-se uma diferença significativa entre as escolas privadas e a pública**, considerando as respostas aos questionários e também as entrevistas. **Nas escolas privadas, as tarefas que os pais afirmam exercer com maior frequência indicam um papel,**



**exercido pelos adultos, de apoio e suporte à atividade do filho: ajudar a criança na busca de informações em livros, revistas, enciclopédias, internet, dentre outros; fornecer materiais de consulta e de apoio; esclarecer dúvidas sobre o enunciado das questões; revisar o dever depois de pronto e sugerir correções.** Na maior parte dos casos, nesse meio social, os entrevistados afirmam que as crianças já têm certa autonomia para a realização das atividades, demonstrando a internalização de hábitos e disposições em relação ao dever de casa (ARTIGO 3, 2008, p. 391-392, grifos nossos).

**Já na escola Sol, a situação se inverte.** Embora a tarefa mais freqüente no acompanhamento aos deveres seja a mesma dos colégios Estrela e Lua – ajudar a criança na busca de informações em diferentes veículos –, são freqüentemente citadas tarefas pouco assinaladas nos colégios privados, tais como lembrar a criança do dever e assegurar que o faça, verificar se os deveres estão completos, exigir capricho e organização no trabalho. **Considera-se que essa diferença pode estar relacionada tanto a uma menor internalização do hábito de fazer o dever de casa entre as crianças da Escola Sol, que se manifesta no alto índice daquelas que freqüentemente deixam de cumprir as tarefas, quanto ao baixo nível de escolaridade dos pais, que dificultaria a execução de tarefas como “esclarecer dúvidas sobre o enunciado das questões”** (ARTIGO 3, 2008, p. 392, grifos nossos).

Parece-nos que as contradições começam a ficar mais explícitas quando adentramos nas entrelinhas dos textos científicos que falam sobre as relações família e escola. Ainda que descrevam mudanças sociais responsáveis por permitir novos arranjos familiares, o desenvolvimento das crianças depende de estabilidade, segurança material, apoio emocional, acompanhamento do dever de casa, presença frequente nas escolas etc. por um tipo específico de família. O modelo composto por pai e mãe e poucos filhos, classe média, ainda prevalece.

Se a criança tiver um bom ambiente familiar, condições favoráveis, proteção e a comunicação dos pais com a escola for efetiva, ela terá um melhor desempenho. É preciso, todavia, pensar na sociedade como um todo, não apenas no modelo patriarcal imposto pela sociedade de que é a mulher que precisa cuidar da casa e dos filhos, desconsiderando que muitas mães executam atividades de trabalho como os pais. Conforme pesquisa realizada por Patto

(1991), as professoras valorizam as mães que não trabalham fora de casa, que se mostram sempre limpas e bem apresentáveis, que colaboram com a escola, que ajudam os filhos em casa.

Na pesquisa descrita no artigo 3, não se trata apenas de uma apresentação isenta ou despreziosa das características das famílias das classes populares e das classes média e alta. Há um julgamento embutido, implícito, preconceituoso contra as famílias mais pobres. O que uma mãe pobre espera do dever de casa é de menor valor do que aquilo que uma mãe de classe média atribui às tarefas. Patto (1991) já afirmava que as famílias das classes populares são vistas como sem condições para acompanhar adequadamente os filhos na escola, já as famílias das classes médias com um suporte um pouco melhor para ajudar nos deveres de casa.

No entanto, verificou-se que na prática escolar do dever de casa, há dissonâncias e consonâncias entre os modos familiar e escolar.

Ou seja, embora, no plano do discurso, tenha se observado um consenso, na população investigada, em torno da importância do dever de casa e de seu acompanhamento pelas famílias, verificou-se também, tanto no grupo de famílias de camadas médias quanto no de camadas populares, **a desigualdade de condições para esse acompanhamento**. Trata-se, aqui, de desigualdades não apenas no que se refere a condições materiais ou a condições simbólicas mais explícitas – como as relativas ao capital cultural, evidentes nas diferenças de nível de escolaridade entre os pais participantes dos dois grupos da pesquisa –, mas também no que tange a aspectos mais difusos, como as práticas e os valores constituidores do processo de socialização (ARTIGO 3, 2008, p. 393-394, grifos nossos).

No trecho acima destacado, temos um exemplo de patologização, como vemos segundo a visão das autoras Moysés e Collares (1994). No qual estão transformando a pobreza em uma doença, vendo as famílias pobres como aquelas sem condições para o acompanhamento escolar dos filhos na escola. Como se isso fosse um defeito, um distúrbio, uma doença de pobreza. Percebemos aqui que se espera somente um tipo de participação ideal como daquelas famílias das classes média e alta, quando dizem que: a participação de uma mãe que possui um suporte maior para o acompanhamento das crianças é melhor, porque sabe o que é bom para criança, sabe dar um apoio melhor aos

filhos. E o velho discurso contra as famílias pobres, denunciado por Patto há quase quarenta anos atrás, é o processo de patologização explícito: no qual transformam uma questão coletiva e social – a pobreza – em um defeito individual – mãe pobre que não acompanha o filho na escola adequadamente.

A partir dessas análises, podemos dizer que, embora existam indícios de avanço na investigação sobre a relação escola-família, porque os artigos já reconhecem vários modelos familiares, é possível, por ora, confirmar nossa hipótese, pois, os discursos educacionais foram marcados por estereótipos de tipos familiares tidos como normais, corretos e sadios, transformando em anormalidade e doença tudo o que foge ao padrão anteriormente estabelecido.

Podemos ver então que a patologia envolve a transformação de um problema coletivo em uma questão individual. Tomemos como exemplo aprender na escola, que é um problema coletivo: do aluno, da professora, dos colegas, da coordenação, etc.

Conforme Patto (1992, p. 112), podemos ver esse olhar preconceituoso para as crianças das chamadas famílias pobres:

A afirmação da patologia generalizada das crianças pobres, a patologização de suas dificuldades escolares tem algumas consequências que convém destacar: dispensa a escola de sua responsabilidade; induz a uma concepção simplificadora do aparato psíquico dos pobres, visto como menos complexo do que o de outras classes sociais.

No entanto, o que pôde ser observado é a desvalorização das famílias que não atendem o padrão tido como normal. Ela pode ocorrer quando falamos de crianças abrigadas ou quando supervalorizamos o tipo de envolvimento das mães da classe média com as tarefas escolares. Pois, a concepção dada para as crianças de famílias pobres, é aquela de que possuem menos condições para aprender, em relação a outras classes, que detêm uma boa condição de vida e suportes para o acompanhamento escolar dos filhos.

#### **4.2 Características atribuídas às famílias que não correspondem aos modelos ideais estabelecidos nos discursos**

A seguir teremos os trechos que verificam quais características são atribuídas às famílias que não correspondem aos modelos ideais estabelecidos nos discursos.

Encontramos no artigo 4 um estudo que analisou as continuidades e descontinuidades da relação família-escola frente aos problemas de comportamento da criança investigando as práticas educativas de pais e professores. Dessa forma:

Participaram do estudo quatro pais (três mães e um pai) e quatro professoras de crianças, entre 7 e 11 anos de idade, que apresentavam problemas de comportamento na escola. As crianças foram indicadas pelo SOE (Serviço de Orientação Educacional) das escolas, entendendo os problemas de comportamento como dificuldades de relacionamento/socialização de tais crianças. Os pais possuíam entre 33 e 42 anos, **sendo uma das famílias monoparental (gerenciada pelo pai), uma cuja mãe é casada pela segunda vez e outras duas originais**. Dentre as professoras, a experiência profissional variou entre 7 e 19 anos de magistério, sendo que todas atuavam em escolas confessionais de grande porte da rede privada da cidade de Porto Alegre, atendendo a um público de nível socioeconômico médio (ARTIGO 4, 2009, p. 285, grifos nossos).

Neste estudo, encontramos estereótipos em relação a certos modelos familiares. A descrição das características das famílias seria necessária? Faz diferença para o desempenho escolar de uma criança a forma como sua família se organiza? Por que os autores destacam que a mãe é casada pela segunda vez? Por que destacam que o pai gerencia a família? Qual seria a relação da ideia de original? Original é uma qualidade? Segundo casamento pode ser defeito? Está posto em algum lugar como deveria ser essa idealização de família? Aparentemente, a descrição sobre as características das famílias pode indicar apenas uma tipificação normal dos estudos. No entanto, consideramos que não se trata de uma informação qualquer, já que, anteriormente os autores afirmam que as crianças foram indicadas porque apresentavam problemas de comportamento, de socialização. Não são mencionadas informações sobre seu processo de escolarização e o foco recai sobre as configurações familiares. Neste sentido, compreendemos que tal descrição pode se constituir como um

discurso que patologiza famílias que não correspondem ao padrão tido como ideal, composto por pai, mãe e poucos filhos, frutos sempre de uma só relação.

No exemplo a seguir, temos os discursos das professoras, que chegam a justificar-se mostrando o que os pais deixam de fazer em casa para com os filhos. Alguns exemplos como:

A primeira categoria revela que as professoras observam, por vezes, uma parentalidade invertida, descrevendo a ideia de que os pais são submetidos aos filhos, ao invés do contrário. Elas acreditam que a criança tenha “liberdade demais...” (profª. 3), ou ainda “comanda muito essa família” (profª. 4). Nesse sentido, apontam a necessidade de resgatar o uso de regras pelas mães, dando limites mais claros aos filhos, como, por exemplo: “pai e mãe têm que ter regras claras, que nem a gente tem combinações em sala de aula” (profª. 4). Além destas questões familiares, as professoras também identificam dificuldades que se referem à comunicação entre o casal, sinalizando que “eles tinham que se comunicar mais entre eles... e assim dar um norte” (profª. 1). Conforme as falas das mesmas, há também a necessidade de atividades da família em conjunto, que os pais proporcionassem “uma atividade que todos participem” (profª. 3) (ARTIGO 4, 2009, p. 287).

Quanto ao conhecimento de situações semelhantes na escola e/ou família, algumas descontinuidades ficaram evidentes. Chamou-nos a atenção, especialmente, o desconhecimento dos pais a respeito de como as professoras agem com seus filhos em situações difíceis. Ao mesmo tempo, eles comentaram confiar no trabalho das professoras e assim não julgam nem buscam interferir no trabalho das mesmas. Esse dado contrapõe-se ao que é descrito em estudos anteriores (Chechia & Andrade, 2005; Oliveira, 2002), nos quais as autoras descrevem que os pais tendem a se mostrar descontentes com o afastamento da escola, mostrando-se fiscalizadores das ações dos professores e evidenciando sentimentos de desconfiança e ciúmes. Compreendemos também que estas ideias podem se apoiar no que referem Carvalho (2004) e Viana (2005) sobre a falta de participação dos pais na escola por aceitarem o saber “dos especialistas” como superior. Podemos questionar também: como eles confiam no que não conhecem? Acreditamos que, talvez pelo senso comum e pelas ideias perpetuadas a respeito do saber da escola, esta assumiu tal supremacia, fazendo com que os pais não questionem e confiem nas suas práticas (ARTIGO 4, 2009, p. 288-289).

Assim, com esses exemplos notamos que as professoras tendem a criticar o direcionamento das famílias para com os filhos, nas falas fica claro que os pais que não estão dando total educação, os filhos que possuem liberdade demais, e com isso podemos dizer que se perde a autoridade do pai sobre a

criança. Pois, acabam fazendo o que querem. E na visão dos autores não seria bom essa falta de autoridade, os pais tinham que impor mais limites e regras. E por que será que a forma como os pais se relacionam incomoda as professoras? Por que a maneira como os pais conduzem a educação dos filhos em casa incomoda as professoras na escola? Como uma professora pode determinar o que é autoridade parental? O que a professora conhece sobre a rotina familiar? Por que quer conhecer a rotina da família? O que isso muda na relação que a professora tem com os alunos? Se ela valoriza os combinados que fez com as crianças, isso não seria suficiente para encaminhar as atividades dentro da sala de aula? Por que a forma de viver da família interferiria na condução das aulas que é feita pela professora? Ou seria o contexto escolar que ainda não está preparado para lidar e não compreendem essas transformações?

Outro artigo que teve por objetivo analisar as relações estabelecidas entre a escola e a família de crianças com baixo rendimento escolar, trouxe também um certo modelo “ideal” de família. Colocando a família como culpada pelas dificuldades que a criança venha a apresentar, caso não estejam dentro dos padrões tradicionais.

[...] uma família “estruturada” se caracteriza pela convivência, na mesma casa, do pai, mãe e filhos. Apesar de destacarem que o divórcio não seja um problema, mas sim o distanciamento do pai, as professoras se contradizem ao declararem que uma organização familiar diferente dos moldes tradicionais é “culpada” pelos “problemas” que a criança venha a apresentar (Artigo 7, 2012, p. 95).

Cabe ressaltar que hoje em dia devido a muitos problemas econômicos, e sociais, nos distanciamos do que se diz ser um modelo nuclear, pois a família idealizada não existe em lugar nenhum. Porém, mesmo assim é tida como a única capaz de criar crianças saudáveis que tenham um bom desempenho escolar e, caso isso não ocorra, passam a rotular as famílias como desinteressadas. Por que esse estereótipo norteia as análises dos pesquisadores sobre a vida escolar? Assim sendo,

Como afirma Carvalho (2000), o modelo nuclear “se distancia de um grande número de famílias nestes tempos de crescentes índices de pobreza econômica, emprego materno, estresse familiar, divórcio e mulheres chefes de família” (p. 149), provocando o estigma e a rotulação, definindo-as como famílias

“erradas”, “desinteressadas” e “desestruturadas (ARTIGO 7, 2012, p. 96).

No artigo 5, podemos ver que, independentemente do arranjo familiar, a autora possui um outro olhar a respeito da família:

É importante também considerar que, além das obrigações de caráter legal, de natureza jurídica, existem aquelas de caráter simbólico e afetivo, construídas pela presença, amizade, convivência e/ou apadrinhamento. Podem ser profundamente fortes, espontâneas e, por vezes, mais significativas que algumas relações de parentescos. Ainda que estas relações espontâneas tenham esse grau de relevância, elas também não são suficientes, do ponto de vista estrito da lei, para a garantia de direitos. Elas devem ser preservadas, mas serão necessários os trâmites que regularizam toda a complexidade jurídica do processo e de responsabilização das funções, seja de pai, mãe ou guardião (ARTIGO 5, 2010, p.197).

No entanto, a autora não buscou construir ou desconstruir um modelo de família, e sim, superar o modelo imóvel e reconhecer outro dinâmico, ainda que convivam, ao mesmo tempo, com os diferentes modelos e o tradicional com sua especificidade.

Já no artigo 6, abordam a especificidade da escola e a interdependência existente entre a família e esse sistema. As famílias que não se enquadram no suposto modelo desejado pela escola são consideradas as grandes responsáveis pelas disparidades escolares (ARTIGO 6, 2010, p. 102).

Nesse enfoque, as razões de ordem emocional e afetiva ganham um colorido permanente quanto ao entendimento da relação família-escola e da ocorrência do fracasso escolar. **Ganha status natural a crença de que uma “boa” dinâmica familiar é responsável pelo “bom” desempenho do aluno. As descrições centradas no plano afetivo ganham a atenção dos professores que, com algum conhecimento de psicologia, levam esse discurso para dentro da sala de aula e passam, em um processo naturalizado por todos, a avaliar e analisar o comportamento dos alunos (ARTIGO 6, 2010, p. 102, grifos nossos).**

Este artigo vai na contramão dos demais, pois apresenta uma visão mais crítica, não naturaliza as famílias, não se constituiu como um discurso de patologização. As autoras indagam que acerca das possíveis definições, não é possível afirmar que exista uma definição que seja aceita e adotada pelos

estudiosos da área, pelas instituições governamentais e pela sociedade. No entanto, em função da ampliação de conceitos sobre família, o termo permite, atualmente, a inclusão de vários modelos familiares, para além daquele tradicionalmente conhecido.

Os artigos 4, 6 e 8 destacam a autoridade dos pais ou a falta dela como um aspecto que influencia no desempenho da criança na escola.

[...] os muitos problemas que os alunos apresentam têm origem no ambiente familiar, em função do desinteresse dos pais, da falta de apoio e valorização dos deveres escolares, da não imposição de regras, do desinteresse e ausência de envolvimento. Para esses profissionais, os pais deixam os filhos entregues a si próprios e encaram a escola como um depósito de crianças (ARTIGO 8, 2013, p. 742-743).

Temos aqui a formação de um discurso que patologiza as famílias que não atendem as expectativas da escola. Podemos distinguir o saber de uma criança somente pelo acompanhamento dos pais na escola? Como de fato seria essa valorização imposta pela escola?

Segundo Patto (1992), diante dessas ideias fragmentadas de tender atribuir o baixo rendimento da escola à incapacidade dos alunos, ao desinteresse e a má organização das famílias, seria viável uma convocação de pais, com a finalidade de ouvirem a queixa de seus filhos ou para serem informados de algum problema, ou algo importante, caso haja, para tentar realmente essa relação família-escola. Porém, a reação das famílias se difere perante os casos. No entanto, há uma coisa em comum entre ambos: todas as famílias valorizam a escolaridade e lutam para manter os filhos na escola.

Na fala de uma professora temos um exemplo do que venha a ser uma família desestruturada segundo sua concepção:

Nas palavras de E.: “A família é desestruturada hoje... é a mãe com cinco filhos, cada um de um pai diferente e esses pais não estão nem aí para as crianças”. Revelam que nesses núcleos há diversos problemas e crianças que provêm destas organizações familiares estão mais propícias ao envolvimento em situações mais graves, tais como o uso de drogas, por exemplo (ARTIGO 8, 2013, p. 749).



Novamente encontramos a desestruturação por não seguirem um modelo padrão que, segundo as autoras, “[...] aparece uma sensação de que as famílias estão ‘perdidas’ por não saberem como lidar com seus filhos ou que são ‘desestruturadas’, por não seguirem um padrão tradicional de configuração (pai, mãe e filhos)” (ARTIGO 8, 2013, p. 749). Relacionamos esse trecho com Souza (2010) que analisa as explicações que justificam o não aprender na escola, que foram se configurando ao longo do tempo e assim o caráter ideológico tornou-se presente nesses esclarecimentos, repleto de equívocos e preconceitos.

Em uma outra pesquisa, como o artigo 10, se analisou os modos de ser e aprender na escola, considerando a medicalização como dispositivo que transforma comportamentos da vida humana. Alguns discursos patologizantes foram vistos como causadores do fracasso escolar.

Para o campo da educação, a relação família e comportamentos considerados inadequados, ou mesmo a suposta incapacidade cognitiva, sempre formaram um elo importante de constituição dos discursos sobre os alunos considerados fora dos padrões de aluno ideal. Até hoje, tais discursos justificam a suposta não-aprendizagem de muitos alunos, baseados na concepção de uma espécie de herança familiar dos males genéticos e de conduta (ARTIGO 10, 2015, p. 1081-1082).

Atualmente, essa distorção, esse grande hall de rotulações, direciona-se a todas as crianças, independente de sua classe econômica. Filhos de pais alcoólatras, drogados, crianças oriundas de famílias desestruturadas, com pais ausentes: essas crianças têm seu histórico de vida analisado como causadores de seu suposto fracasso escolar. Uma condição de vida considerada desregrada torna-se justificativa de provável fracasso e, desse modo, a escola exime-se de uma análise mais abrangente e contextualizada daquilo que foi categorizado como problema de aprendizagem (ARTIGO 10, 2015, p. 1092).

O artigo 10 possui algo diferente em relação aos outros artigos, ele vai ao encontro das nossas considerações, pois mostra exatamente a patologização desses discursos, de como as famílias estão sendo vistas. E conforme Patto (1991), observamos que as causas do fracasso escolar estão localizadas nas famílias, concebem muitos preconceitos e estereótipos no que diz respeito às crianças mais pobres, especialmente, à vida familiar que predomina entre elas. Segundo a autora, os alunos são estigmatizados por sua herança familiar, étnica ou por suas condições naturais de vida, passando a justificar tudo isso como um

problema de aprendizagem da criança. Desse modo, a escola vem dispensando uma análise mais abrangente daquilo que seria categorizado de fato como uma dificuldade de aprendizagem.

Dessa forma, podemos ver que alguns artigos apresentam em suas pesquisas uma visão mais crítica da fala das professoras e vários deles questionam a respeito do preconceito que elas têm em achar que só as crianças das famílias estruturadas teriam boas condições para um bom desempenho escolar. Porém, em alguns casos, como no artigo 10, há um avanço, pois faz uma crítica a um discurso que patologiza.

No entanto, como no artigo 4, temos um discurso mais estereotipado, preconceituoso, quando criticam o direcionamento das famílias para com os filhos, e também no momento em que transformam as famílias normais em famílias com problemas, pois veem uma mãe casada duas vezes, ou uma família gerenciada só pelo pai ou pela mãe, como aquelas que não atendem ao modelo ideal. Mas ainda como nos artigos 6 e 8, permanece esse tipo de preconceito, pelo desinteresse que muitos pais apresentam, pois se as famílias não se encaixam no suposto modelo desejado pelas professoras, são consideradas como as grandes responsáveis pelas dificuldades escolares. Todavia, no artigo 10, encontramos um discurso mais diferenciado que se distancia do estereótipo, do preconceito.

#### **4.3 Implicações desses discursos para a formação docente**

Em seguida, apresentamos trechos que exemplificam as implicações desses discursos para a formação docente, relacionando-os com nosso referencial teórico.

Como já citado, no artigo 1, são destacadas as contribuições da família e da escola como contextos para o desenvolvimento humano, o qual enfatizou questões sobre configurações, vínculos familiares e a importância da rede social de apoio para o desenvolvimento da família. Apontando algumas considerações sobre a necessidade de compreender as inter-relações entre escola e família. Encontramos que:

[...] as escolas devem procurar inserir no seu projeto pedagógico um espaço para valorizar, reconhecer e trabalhar as práticas

educativas familiares e utilizá-las como recurso importante nos processos de aprendizagem dos alunos (ARTIGO 1, 2007, p.28).

Desse modo, a escola deve levar em consideração as diferenças socioculturais em prol da aquisição do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Propiciando as crianças diversas formas de aprender, com a finalidade de promover o desenvolvimento afetivo, motor, social e cognitivo.

Portanto, as escolas deveriam investir no fortalecimento das associações de pais e mestres, no conselho escolar, dentre outros espaços de participação, de modo a propiciar a articulação da família com a comunidade, estabelecendo relações mais próximas (ARTIGO 1, 2007, p. 28-29).

Com a finalidade de promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, a escola deveria propor um envolvimento maior para com os pais. Pois, ambos contribuem para esse fim, cada um conforme sua maneira. Uma vez que a escola é uma instituição em que se priorizam as atividades educativas formais, um espaço no qual propicia o desenvolvimento e a aprendizagem. Dessa forma, os conhecimentos vindos da convivência familiar podem ser os mediadores para a construção dos conhecimentos científicos a serem trabalhados no ambiente escolar.

Uma outra pesquisa, o artigo 6, apresenta a definição de família, suas diferentes composições e sua função específica; abordam a especificidade da escola e a interdependência existente entre a família e esse sistema. No relato de algumas professoras, afirmam que apesar de abrirem as portas à participação dos pais, eles se mostram desinteressados em relação à educação dos filhos, na medida em que atribuem a escola toda a responsabilidade da educação.

Ao contrário dos professores que acreditam que os pais é que devem ir à escola mostrando-se interessados pelo desenvolvimento de seus filhos e pela relação entre família e escola, Tancredi e Reali (2001), Reali e Tancredi (2002), Caetano (2004) acreditam que a construção da parceria entre escola e família é função inicial dos professores, pois eles são elementos-chave no processo de aprendizagem. Dada a formação profissional específica que têm, as tentativas de aproximação e de melhoria das relações estabelecidas com as famílias devem partir, preferencialmente, da escola, pois **“transferir essa função à família somente reforça sentimentos de ansiedade, vergonha e incapacidade aos pais, uma vez que não são eles os especialistas em**

**educação**” (Caetano, 2004, p. 58) (ARTIGO 6, 2010, p. 103, grifos nossos).

Entretanto, podemos analisar que neste artigo a parceria da construção entre escola e família seria uma função inicial dos docentes, elementos chave na aprendizagem. E que não caberia transferir essa função a outros, uma vez que são eles que entendem da educação.

Na pesquisa realizada no artigo 7, as docentes afirmam que: o envolvimento está relacionado ao grau de suporte oferecido pelos pais às crianças no momento da realização das tarefas, além do comparecimento às reuniões (ARTIGO 7, 2012, p. 97). Essa análise culpabiliza os responsáveis das crianças, colocando um estereótipo de que o envolvimento na escola depende da ajuda nas tarefas e na presença em reuniões. E aqueles pais que trabalham o dia todo e não podem sair do trabalho para comparecer às reuniões? E o pai que é analfabeto? Como terá condições de auxiliar o filho nas lições de casa? Será que por causa disso ele deixa de acompanhar os filhos? Pode acompanhar de outras formas? Ou somente se acompanhar nas tarefas estará fazendo o correto? Com esse olhar faz crescer a crítica dentre a sociedade de que se a criança não tiver um bom acompanhamento não terá um bom sucesso escolar.

Conforme as análises de Patto (1992), não se trata somente de colocar a culpa no próprio aluno ou na obrigação dos pais e da escola, se não há interesse maior por parte do sistema político em tentar sanar todos os problemas. É preciso pensar que são necessários investimentos, tanto econômicos como sociais e políticos na escola, com todos que fazem parte do cenário escolar, para que, a partir de melhores condições de trabalho, salários e de vida tanto para profissionais quanto para os alunos, gerando uma reestruturação em toda a educação pública brasileira.

Souza (2010) ainda nos leva a refletirmos para dentro da escola, começando pela prática e a formação docente, revendo as políticas educacionais, e os métodos de ensino. No entanto, pensemos na estrutura do sistema educacional, é um sistema que atende todas as classes e necessidades dos alunos? Se preocupam com capacitação para os professores? É um momento de se pensar e não atribuir às crianças as causas do não aprender,

pois, assim, estaremos deixando de cumprir nosso papel social e ausentando-nos de oferecer uma escola de qualidade.

E no artigo 11, baseado em uma pesquisa documental, encontramos um pouco da legislação brasileira, com a articulação entre as instâncias família-escola.

Ainda no Artigo 12 da LDB, está previsto um nível mais aprofundado de relação família-escola. No Inciso VI, define-se como incumbência dos estabelecimentos de ensino “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”. Já o Artigo 13, ao definir as incumbências dos docentes, inclui entre elas: “VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”. Tal articulação corresponderia ao terceiro nível de relação família-escola, qual seja, o das interações diversificadas entre as duas instâncias, não institucionalizadas em órgãos de gestão: eventos, reuniões, projetos, participação dos pais em atividades curriculares, etc. Constata-se assim que, independentemente da existência de demandas por parte da comunidade, promover essas interações constitui uma atribuição legal das escolas. Entretanto, não há maiores detalhamentos na legislação a respeito das formas e critérios dessa articulação. Conforme Martelli (1998, p. 288), a LDB de 1996 inova em relação às anteriores pela ênfase nas relações da escola com seu meio e no “papel solidário da escola, do professor e da família. A grande questão [...] é como operacionalizar essa integração de papéis” (ARTIGO 11, 2016, p. 40).

Portanto, conforme previsto em lei, cabe às escolas promoverem essa articulação com as famílias e as comunidades e operacionalizar essa integração de papéis, com a finalidade de atingir um objetivo único que é o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, a maioria dos artigos apresenta como deve ser essa relação da escola-família, a começar pela escola propor um envolvimento maior para com os pais e a começar pelos docentes refletindo sobre suas práticas pedagógicas.

Analisando a primeira categoria cuja finalidade foi identificar os modelos familiares presentes nos discursos científicos, encontramos que os artigos reconhecem e aceitam esses novos arranjos familiares, mas ainda nas entrelinhas temos esse desejo de que a família seja como um modelo ideal,

estruturada, com todos os meios que proporcionem o bom desenvolvimento para a criança, caso contrário, ela vem trazer problemas para essa aprendizagem.

Na categoria 2, nosso objetivo foi de verificar quais características são atribuídas às famílias que não correspondem aos modelos ideais estabelecidos nos discursos, e vimos que as famílias que não correspondem ao modelo ideal são ainda aquelas que possuem divórcio, as famílias pobres, gerenciadas ou só pelo pai ou mãe, enfim. Assim sendo, a família que não corresponde ao modelo ideal é uma família muito diferente daquela composta por pai, mãe e filhos. Portanto, temos alguns avanços destacados no item 4.1, porém com algumas críticas preconceituosas no 4.2, percebemos uma crítica inicial nas entrelinhas.

Porém, como os professores vão estabelecer outras relações com as famílias? Como vão avançar? Sendo que a escola acha que essa participação só será boa vinda de uma família estruturada e de classe média, pois, se as pesquisas que chegam até eles na formação, ainda descrevem que todas as famílias praticamente possuem problemas. Segundo Moysés e Collares (1994), as relações familiares acabam sendo patologizadas, ou seja, transformam algo em doença, mesmo que não seja.

Entretanto, conforme Carvalho:

[...] as concepções de senso comum, que se podem observar no discurso de professores e educadores, tendem a reduzir dicotomicamente as relações familiares em normais e patológicas, e, dessa forma, presumem resultados no desempenho escolar das crianças. Nesse sentido, a família tem estado por trás do sucesso escolar de seu filho assim como também tem sido culpada pelo fracasso. CARVALHO (2000, apud SARAIVA; WAGNER, 2013, p. 742).

Portanto, parece que os artigos expressam uma contradição, ao mesmo tempo que incorporam um discurso politicamente correto, dizendo que de fato vemos e temos diferentes configurações familiares e que são todas importantes, na hora de fazer essa relação de escola-família, já possuem um outro olhar para essa criança cujo o modelo não corresponde com o ideal, pois seria prejudicada e apresentaria dificuldades no processo de escolarização, sem condições de um bom desempenho.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou apresentar em pesquisa bibliográfica como os atuais estudos da educação e psicologia investigam a relação família-escola nos discursos educacionais.

Dessa forma, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar como ocorre a patologização das relações familiares nos discursos educacionais expressos em artigos científicos do período de 2007 a 2017. A partir disso, selecionamos 11 artigos da base de dados *Scielo*, e por meio nossas análises verificamos que a maioria dos trabalhos considera a família como fator fundamental para o bom desempenho das crianças e que, se foge aos padrões tradicionais, pode interferir na aprendizagem delas.

O primeiro objetivo desta pesquisa foi identificar quais modelos familiares estavam presentes nos discursos, dessa forma, por meio das análises encontramos a família vista como um sistema social responsável pela transmissão de valores, e muitas pesquisas trouxeram indícios de que não são todas as famílias vistas como tradicionais hoje em dia, pois os artigos já reconhecem vários modelos familiares. Visto que a escola é que possui certo olhar para a família idealizada, no qual a sociedade faz pensar assim, causando certa desvalorização das famílias que não atendem ao padrão tido como normal. A patologização pode ocorrer quando falamos de crianças abrigadas ou quando supervalorizamos o tipo de envolvimento das mães da classe média com as tarefas escolares. Pois, a concepção dada para as crianças de famílias pobres é aquela de que possuem menos condições para aprender, em relação a outras classes, que detêm uma boa condição de vida e suportes para o acompanhamento escolar dos filhos.

O segundo objetivo foi o de verificar quais características são atribuídas às famílias que não correspondem aos modelos ideais estabelecidos nos discursos. Mediante as pesquisas dos 11 artigos analisados, observamos que aquelas famílias tidas como não ideais, são vistas como desinteressadas, sem tempo para os filhos, sem autoridade, que afetam o bom desempenho escolar e são culpadas pelas dificuldades que as crianças venham a apresentar. Nas pesquisas, alguns artigos trouxeram uma visão em relação às falas de algumas professoras e vários deles questionaram o preconceito que elas possuem em achar que só as crianças das famílias estruturadas teriam boas condições para

um bom desempenho escolar. Outros, um discurso mais estereotipado, preconceituoso, quando criticam o direcionamento das famílias para com os filhos, como no artigo 4. Porém, no artigo 10, já encontramos um discurso diferenciado que se distancia do estereótipo do preconceito.

E o terceiro objetivo de nossa pesquisa foi analisar as implicações desses discursos para a formação docente. Verificamos que as pesquisas colocam que caberia à escola propor um maior envolvimento com os pais, com a finalidade de promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. E que não se trata de transferir essa função a outros, uma vez que são eles que entendem da educação. E cabe ainda a reflexão dentro da escola a começar pela prática e a formação docente, revendo as políticas educacionais e os métodos de ensino.

Os artigos apresentam uma contradição, pois mostram análises de famílias diversificadas, porém descrevem esses modelos como pertencentes a nossa sociedade e que são todos importantes, mas ainda valorizam o modelo da chamada família estruturada.

De acordo com as considerações de Patto (1991), sobre o fracasso escolar, as relações que a escola e as famílias refletem vão muito além da teoria e entre os profissionais da escola, pois projetam muitos estereótipos e preconceitos em relação à educação escolar e familiar, principalmente no que diz respeito às crianças mais pobres. Assim, a experiência escolar é avaliada sem saber como a escola se relaciona com seu aluno. E com isso, muitos alunos são estigmatizados por sua herança familiar, étnica ou por suas condições culturais de vida.

Patto (1991) se direciona para mostrar como é preciso acabar com esses preconceitos e estereótipos que chamam a atenção para os determinantes da produção do fracasso escolar, rompendo assim como as visões psicologizantes.

Portanto, a autora vê a família como elemento importante na escolarização do aluno, porém não é a determinante para esse processo, pois cabe à escola o dever de garantir conhecimento ao cidadão, não levando em conta as configurações familiares.

De acordo com Moysés e Collares:

A biologização da sociedade só consegue se difundir tão rapidamente, e ser tão facilmente aceita, por trazerem si a



mesma ideologia que permeia todo o sistema de preconceitos que opera na vida cotidiana de cada homem. Então, é incorporada a esse sistema com grande facilidade, sem conflitos ideológicos - ao contrário, resistir a ela gera conflitos -, e infiltra-se no "bom-senso", no "senso comum", termos usualmente empregados para nomear/escamotear esse sistema de preconceitos no qual opera o pensamento do homem em sua vida de todo dia (MOYSÉS E COLLARES, p. 26, 1994).

Assim sendo, precisamos romper com os preconceitos, essas visões psicologizantes em relação as famílias, não deixando infiltrar-se pelo "senso comum".

Dessa forma, apesar de alguns artigos reconhecerem e aceitarem as diferentes configurações familiares, nas entrelinhas permanece o desejo por uma família ideal e estruturada, o modelo tido como padrão que muitas professoras esperam encontrar, que confirmam nossa hipótese inicial. Conclui-se, nesta pesquisa, que há uma contradição, pois ao mesmo tempo que as análises apresentam artigos com as famílias diversificadas, descrevem esses modelos como pertencentes a nossa sociedade e são vistos como importantes, porém, ainda valorizam o modelo da família nuclear, da chamada família estruturada.

Nossa amostra – 11 artigos publicados em periódicos de educação e psicologia – nos leva a pensar sobre a formação docente. Se a produção científica revela a contradição – avanços em relação ao reconhecimento de diferentes modelos familiares – também demonstra a manutenção de análises patologizantes. Uma possibilidade de romper com a patologização das relações familiares seria explicitar essas contradições durante a formação de professores de uma maneira mais aprofundada com a finalidade de superá-la.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Organização da análise. In: \_\_\_\_\_. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997. p. 95-102.

\_\_\_\_\_. A Categorização. In: \_\_\_\_\_. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997. p. 117-129.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: janeiro de 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/DOUconstituicao88.pdf](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/DOUconstituicao88.pdf)> Acesso em: 30 de janeiro de 2017.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 143-155, jul. 2000.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Aparecida Affonso. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação). **Série Idéias**, São Paulo, p. 25-31, 1994.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

DICIONÁRIO AURÉLIO DE PORTUGUÊS ONLINE. Disponível em: < <https://dicionariodoaurelio.com/patologia>> Acesso em: abril de 2017.

FEVORINI, Luciana Bittencourt. **O envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos**: um estudo exploratório. 2009. 178f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2009.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 21-25.

\_\_\_\_\_. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 67-79.

ORSI, Maria Júlia Junqueira Scicchitano. A família e a aprendizagem. In: \_\_\_\_\_. **A família atual: Constituição, organização e repercussões na educação dos filhos e na aprendizagem escolar**. 2003. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2003. p. 59-66.

PATTO, Maria Helena Souza. Uma incursão nos bastidores: o mundo da sala de aula. In: \_\_\_\_\_. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991. p. 270-324.

\_\_\_\_\_. O discurso competente e seus reverses: a fala das mães. In: \_\_\_\_\_. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991. p. 324-345.

\_\_\_\_\_. Da experiência à reflexão sobre a política educacional: algumas anotações. In: \_\_\_\_\_. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991. p. 407-421.

\_\_\_\_\_. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, São Paulo, p. 107-121, 1992.

RIBEIRO, Daniela de Figueiredo. **Os bastidores da relação família-escola**. 2004. 266f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2004.

SOARES, Jiane Martins. Família e Escola: parceiras no processo educacional da criança. 2010. p.1-21, 2010. Disponível em: <  
<http://ns1.planetaeducacao.com.br/portal/imagens/artigos/educacaoetecnologia/ARTIGO-FAMILIA-ESCOLA-.pdf>> Acesso em: abril de 2017

SOUZA, Maria Ester do Prado. Família/Escola: A importância dessa relação no desempenho escolar. Santo Antônio da Platina-PR, p.1-25, 2009. Disponível em: <  
<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad>

[=rja&uact=8&ved=0ahUKEwia88jr2KjXAhVEg5AKHQWrB8EQFggnMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.diaadiaeducacao.pr.gov.br%2Fportals%2Fpde%2Farquivos%2F1764-8.pdf&usq=AOvVaw3C8VOUER21DfTdiN3UfP0a](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1764-8.pdf)> Acesso em: abril de 2017.

SOUZA, Marilene Proença Rabello de. Retornando à Patologia para Justificar a não Aprendizagem Escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA, São Paulo. **Medicalização de Crianças e Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1ª ed., s/p, 2010.

SOUZA, Oralda Carlota Adur. **As representações de educadores sobre a aprendizagem de alunos que recebem acompanhamento da família.** 2006. 81f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

## FONTES CONSULTADAS

CIA, Fabiana; PAMPLIN, Renata Christian de Oliveira; WILLIANS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p.351-360, abr./jun. 2008.

CHRISTOFARI, Ana Carolina; FREITAS, Claudia Rodrigues; BAPTISTA, Claudio Roberto. Medicalização dos modos de ser e de aprender. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.40, n.4, p. 1079-1102, out./dez. 2015.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

MARCONDES, Keila Hellen Barbato; SIGOLO, Silvia Regina Ricco Lucato. Comunicação e envolvimento: possibilidades de interconexões entre família-escola? **Paidéia**, USP, Ribeirão Preto, v. 22, n. 51, p. 91-99, jan./abr. 2012.

NERY, Maria Aparecida. A convivência familiar e comunitária é direito da criança e do adolescente e uma realidade a ser repensada pela escola. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 30, n. 81, p. 189-207, mai./ago. 2010.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, jan./mar. 2010.

RESENDE, Tânia de Freitas. Entre escolas e famílias: revelações dos deveres de casa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 40, p. 385-398, 2008.

RESENDE, Tânia de Freitas; SILVA, Gisele Ferreira. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n.90, p. 30-58, jan./mar. 2016.

SARAIVA, Lisiane Alvim; WAGNER, Adriana. A relação Família-Escola sob a ótica de Professores e Pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 81, p. 739-772, out./dez. 2013.

SILVEIRA, Luiza Maria de Oliveira Braga; WAGNER, Adriana. Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psic. Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 13, n. 2, p. 283-291, jul./dez. 2009.

SOBRINHO, Reginaldo Celio; ALVES, Edson Pantaleão. A relação família e escola em um contexto de escolarização do aluno com deficiência: reflexões desde uma abordagem sociológica figuracional. **Educar em revista**, Curitiba, n. 49, p. 323-338, jul./set. 2013.