



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

## REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA EM TERRITÓRIOS DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Eduardo Fraga de Almeida Prado  
Professor do curso de Psicologia da Universidade  
Presbiteriana Mackenzie  
eduardo.prado@mackenzie.br

Luiz Renato Rodrigues Carreiro  
Professor do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do  
Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie  
luizrenato.carreiro@mackenzie.br

Marcos Vinícius de Araújo  
Professor do curso de Psicologia da Universidade  
Presbiteriana Mackenzie  
marcosaraujo@mackenzie.br

Enzo Banti Bissoli  
Professor do curso de Psicologia da Universidade  
Presbiteriana Mackenzie  
enzo.bissoli@mackenzie.br

Leonardo Torres Carrera  
Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do  
Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie  
leotorrescarrera@gmail.com

### RESUMO

Família e escola são consideradas instituições fundamentais para a garantia do direito à educação. São Paulo apresenta elevado índice de desigualdade, fato que reflete na garantia do direito à educação de qualidade em contexto de vulnerabilidade social. O objetivo deste ensaio residu em investigar potencialidades, conflitos e impasses no envolvimento entre família e escola para a garantia do direito à educação. Para tanto, argumentamos em favor de que o arcabouço conceitual e a análise do discurso, tal como preconizadas por Michel Foucault, consistem em recursos teórico e metodológico pertinentes para a pesquisa em educação haja vista a valorização da escuta dos discursos e das práticas daqueles que integram a relação família e escola. Uma vez escutados, tais discursos e práticas poderão ser refletidos e criticados, gerando a possibilidade da criação de narrativas e estratégias voltadas à construção de educação de qualidade em contexto de vulnerabilidade social.

**Palavras-chave:** Vulnerabilidade social, Relações de poder, Escola.



## REFLECTIONS ON FAMILY AND SCHOOL RELATIONSHIP IN SOCIAL VULNERABILITY TERRITORIES

### ABSTRACT

Family and school are considered fundamental institutions to guarantee the right to education. São Paulo has a high level of inequality, a fact that reflects the guarantee of the right to quality education in the context of social vulnerability. The objective of this essay was to investigate potentialities, conflicts and impasses in the involvement between family and school to guarantee the right to education. To this end, we argue for the fact that the conceptual framework and discourse analysis, as recommended by Michel Foucault, consist of theoretical and methodological resources relevant to educational research, given the importance of listening to the speeches and practices of those who integrate the relationship between family and school. Once heard, such speeches and practices can be reflected and criticized, generating the possibility of creating narratives and strategies aimed at building quality education in the context of social vulnerability.

**Keywords:** Social vulnerability, Power relations, School.



## Introdução

A Constituição da República Federativa do Brasil, ao dispor sobre os direitos sociais, preconiza que “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, art.6°).

Naquilo que toca ao direito à educação, família e escola são compreendidas como as instituições fundamentais para a garantia deste direito. Inúmeros são os dispositivos legais que partem desta premissa, dentre os quais destacamos o artigo 205 de nossa Carta Magna, que dispõe no *caput*

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 123).

Na esteira do dispositivo legal máximo de nosso país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9394/1996) preconiza no artigo primeiro que

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 2017, art1°).

Acreditamos que os dispositivos ora destacados são suficientes para direcionar nosso olhar para a necessária e intrínseca relação entre família e escola na formação do cidadão brasileiro. Isto posto, é lícito que se indague: Por que família e escola seriam as instituições privilegiadas para a promoção de educação e cidadania? Existem especificidades nesta promoção consoante os diferentes contextos nos quais os educandos encontram-se inseridos? Quais os principais temas de atravessamento da relação família escola que têm sido elencados como desafiadores, pelos diferentes atores, na contemporaneidade?

Na tentativa de responder estas indagações é mister apresentarmos alguns conceitos da obra foucaultiana e o processo histórico da inserção do saber-poder médico nestas duas instituições, visto que foi esta formação discursiva a responsável por estabelecer o liame entre família e escola.

## Higienismo e a normatização da relação família ↔ escola

Michel Foucault, filósofo e historiador francês, parte do pressuposto que todo campo do saber engendra relações de poder, isto é, saber-poder devem ser compreendidos como aspectos



indissociados. Para o autor, problematizar determinado tema ou objeto de estudo implica em indagar a respeito das relações existentes entre certas formas de discursividade e modalidades de poder na medida em que ambas incidem e se inscrevem nos sujeitos a partir dos diferentes modos de subjetivação (BIRMAN, 2010).

Para Foucault, saber pode ser definido como o gênero que, em um incessante processo, promove e delimita relações entre *práticas discursivas* (o dito e o não dito a respeito de diferentes objetos), *posições subjetivas* (lugares de representatividade ou [in]competência para se falar a respeito de diferentes domínios e objetos) e *coordenação e subordinação dos enunciados* (campos nos quais conceitos aparecem, são organizados, aplicados e transformados); já o posicionamento de um sujeito diante de um campo do saber implica em relações de poder haja vista que o processo inerente ao saber-poder é um constante jogo de forças, um movimento tenso e dinâmico que situa cada sujeito em diferentes jogos de verdade (CASTRO, 2004).

Naquilo que toca às relações de poder, Foucault sustenta a hipótese de que o desenvolvimento do capitalismo buscou controlar os indivíduos não apenas pela ideologia mas também pela administração do corpo enquanto força produtiva, de trabalho, pois “para a sociedade capitalista importava, antes de tudo, a biopolítica, o biológico, o somático, o corporal. O corpo era uma realidade biopolítica. A medicina uma estratégia biopolítica (FOUCAULT, 1977, p.405).

Foucault argumenta que enquanto estratégia biopolítica, o saber-poder médico tem o escopo de governar, isto é direcionar as condutas dos indivíduos e da população. Para a gestão da vida do indivíduo, foi necessário que seu corpo fosse adestrado, suas forças produtivas capturadas e ampliadas para que se tornasse útil e dócil ao sistema que o disciplinava. Concomitante a este controle fez-se necessário o desenvolvimento de estratégias que buscassem governar a população. Assim, testemunhamos uma gama de “intervenções e controles reguladores: uma biopolítica da população” (FOUCAULT, 2007b, p.152). Portanto, as disciplinas<sup>1</sup> do corpo e as regulações da população- isto é, a biopolítica, constituem os dois pólos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida.

Consequência relevante da emergência das estratégias de biopolítica reside na primazia da norma<sup>2</sup>, haja vista que as funções e objetivos destas instâncias incidem no controle, qualificação, avaliação, divisão, hierarquização do indivíduo e da população, para posicioná-los diante de uma norma e regulá-los a partir desta. “A norma se torna o critério de divisão dos indivíduos. [...] a medicina, como a ciência acima de tudo do normal e do patológico, será a ciência rainha” (FOUCAULT, 1976, p.395). A inserção desta perspectiva no campo educacional ocorre, por exemplo, quando testemunhamos o desenvolvimento de diferentes estratégias para os alunos que, de alguma forma, escapam ao padrão de normalidade. Isto é, o saber-poder médico apresenta-se

<sup>1</sup>As práticas disciplinares são aquelas que possuem como objeto de intervenção o corpo individual, buscando adestrá-lo, torná-lo útil e dócil a partir das mais variadas estratégias de exame e controle espaço-temporal (FOUCAULT, 2001).

<sup>2</sup>As estratégias de normalização se pautam muito mais na produção de indivíduos em busca de adaptação a determinada lógica- sendo estas, inerentes às relações de poder- do que na coerção de condutas indesejáveis o que, de fato, poderia engendrar um maior grau de resistência.



no campo educacional como aquele socialmente legitimado para a produção de saberes sobre os alunos, nomeando e normatizando as dificuldades de desenvolvimento, aprendizagem ou comportamento através de laudos e diagnósticos (LOCKMANN, 2013).

Buscando elucidar a maneira que a influência do saber-poder médico constituiu-se em nosso país, Jurandir Freire Costa (2004) resgata como, em 1808, a chegada ao Rio de Janeiro da Família Real Portuguesa e sua corte com aproximadamente 15.000 membros promoveu importantes mudanças nos aspectos políticos, econômicos e sociais em solo nacional.

A Família Imperial desembarcou na capital brasileira com o objetivo de elaborar estratégias de controle eficazes para a evasão do ouro extraído do Brasil, no entanto, deparou-se com uma cidade insalubre, pouco urbanizada e com poucas condições de higiene. Neste cenário, os portugueses buscaram no saber-poder médico os fundamentos para a promoção de novas e mais saudáveis práticas de convívio social e, para tanto, antigos hábitos necessitariam ser alterados. Criou-se então o dispositivo da higiene familiar, tendo este o objetivo de inserir o saber-poder médico no seio da família e torná-la partidária das práticas higienistas.

A supervalorização do sentimento de intimidade, até então praticamente desconhecido no cotidiano da família colonial devido à presença de agregados e escravos, foi a estratégia adotada pelos higienistas para educar a criança e produzir o homem que serviria aos seus interesses.

Para os higienistas, a criança era uma tábula rasa e, corolário deste pressuposto, sua educação poderia ser completamente moldada pelo meio que a circundava. Neste sentido, a educação foi a principal estratégia adotada pelo movimento higienista para se elaborar o *governo da infância*. Nas palavras de Lopes e Veiga-Neto:

[...] governa-se a infância com o objetivo de conduzi-la para determinados 'lugares' numa cultura, para determinadas posições numa sociedade e para determinadas formas de vida [...]. Conhecer os modos pelos quais as crianças estão sendo governadas tem tudo a ver com o tipo de sociedade futura que está hoje a ser gestada nas famílias, nas escolas e nos espaços sociais mais abertos (LOPES & VEIGA NETO, 2007).

Naquilo que toca à educação os higienistas preconizaram o afastamento da criança de seus pais, uma vez que estes poderiam representar uma influência nefasta à pedagogia higiênica. Desta forma, o local privilegiado para a disciplina da criança passou a ser os colégios. Neste panorama educacional, a proposta dos higienistas era a de inculcar nos alunos uma ética compatível ao capitalismo e valores burgueses, isto é, uma ética pautada na aceitação do valor do trabalho e o respeito à propriedade privada.

De fato, a busca pela aceitação dos valores burgueses, especialmente naquilo que toca ao desenvolvimento do sujeito para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho perpassa o campo educacional brasileiro desde meados do século XIX. Tratam-se de propostas, com maior ou menor envolvimento da família, que buscariam eliminar a marginalização social a partir de diferentes



concepções pedagógicas. Apresentaremos brevemente três destas concepções, quais sejam: Escola Tradicional, Escola Nova e Pedagogia Tecnicista.

Para Saviani (2008), na Escola Tradicional, o aluno é concebido como *alumni*, isto é, sem luz e caberá exclusivamente ao professor a transmissão dos conhecimentos para a promoção de inserção social. No entanto, tal concepção educacional não conseguiu contemplar seus objetivos, isto é, a transmissão dos conhecimentos apresentou-se como um fenômeno que não poderia ser considerado por suposto, tendo em vista as inúmeras possibilidades de interferência na comunicação e, mesmo os alunos que eram bem sucedidos, por vezes não se ajustavam à tradição de valores da sociedade burguesa e permaneciam marginalizados. Neste cenário, a possível superação dos obstáculos encontrados suscita a participação da família acompanhando sistematicamente, no ambiente doméstico, a execução das tarefas que foram propostas ao aluno.

As críticas à Escola Tradicional serviram de base para a emergência da Escola Nova que, embora continuasse a sustentar a ideia do aluno marginalizado, considera que este fenômeno não decorre de sua ignorância mas sim devido à rejeição da família e sociedade que se mostram incapazes de acolher as diferenças e idiosincrasias do alunado. Neste sentido, o olhar pedagógico deve ser direcionado ao aluno 'anormal', 'desajustado' ou 'deficiente' em prol de sua adaptação, pertencimento ao grupo e, por conseguinte, sociedade (SAVIANI, 2008). Diferente da Escola Tradicional, a Escola Nova buscou compreender o processo educacional como centrado nos sentimentos e características dos alunos que deverão ser acolhidos em sua singularidade. As salas de aula, portanto, já não seriam mais organizadas a partir dos campos do saber dominados pelos professores, mas sim pelos diversos interesses dos alunos que seriam incentivados a serem cada vez mais ativos no processo de ensino-aprendizagem. O objetivo maior é a promoção do pensamento autônomo a partir da máxima: aprender a aprender.

O movimento escolanovista também não foi capaz de eliminar a marginalização social. Ao contrário, os preceitos que alicerçaram o movimento acabaram por ampliá-la pois muitos educadores sentiram-se descompromissados e pouco preocupados com a transmissão de conhecimentos. Para Saviani (2008) a ênfase na qualidade do ensino teve como corolário o deslocamento da preocupação política (promoção de educação como política de Estado) para o campo técnico-pedagógico, isto é, intra-escolar.

A pedagogia tecnicista, de meados do século XX, surgiu decorrente da exaustão do modelo defendido pela Escola Nova. Pautada no ideário de racionalidade e produtividade, a pedagogia tecnicista teve por objetivo tornar o processo educativo mais 'funcional' e, para isto, o olhar deslocou-se do aluno para os diferentes passos do processo de aprendizagem que agora eram compreendidos como eminentemente objetivos e poderiam ser aprimorados com a presença de um profissional especializado. Trata-se, portanto, de padronizar o ensino em estratégias e procedimentos previamente estipulados nos quais alunos e professores necessitam se adequar. O conhecimento técnico definirá as funções que professores e alunos deverão exercer. Marginal aqui será o incompetente, o incapaz de desenvolver-se tecnicamente e, portanto, socialmente



improdutivo. Vale destacar que a pedagogia tecnicista mostrou-se também incapaz de acabar com a marginalização social, ao contrário, chegou a incentivá-la dada a dependência de equipamentos e estratégias custosas um tanto distantes da realidade dos recursos presentes nas escolas dos países em desenvolvimento (SAVIANI, 2010). Neste modelo, a participação da família tende a ser pouco estimulada ou valorizada, visto tratar-se de concepção do processo de ensino-aprendizagem alicerçado majoritariamente no desenvolvimento individual a partir de estratégias previamente concebidas.

O breve percurso sobre as diferentes teorias apresentadas é suficiente para nos alertar da impossibilidade de nos aproximarmos do campo da educação como se contextos social e educacional pudessem ser compreendidos como fenômenos dissociados. Sendo assim, contrários a esta percepção, argumentamos em favor de que necessitamos compreender a educação e os processos educativos a partir de seus condicionantes sociais, isto é, a partir das especificidades do contexto social no qual o alunado e seus familiares encontram-se inseridos.

### **A relação família ↔ escola em contexto de vulnerabilidade social**

O presente ensaio se propõe a refletir a respeito da relação família e escola em território de vulnerabilidade social. Procuramos até este momento apresentar o processo de formação da família nuclear e as diferentes concepções pedagógicas presentes em nosso sistema de ensino, haja vista nossa organização social e jurídica delegar ao Estado e a família a responsabilidade pela educação do cidadão brasileiro. Resta-nos ainda definir o que entendemos por vulnerabilidade social.

Cunhado a partir de discussões que se originam nos direitos humanos e posteriormente se aplicam às ciências sociais e da saúde na década de 1990, o conceito de vulnerabilidade tem sido utilizado por diversos órgãos para parametrização, avaliação e intervenção em políticas públicas (GUARESCHI et al, 2007; MONTEIRO, 2012; UNESCO, 2019a & 2019b). No que tange à relevância do termo, faz-se necessário destacar que:

A vulnerabilidade social pode ser expressa no adoecimento de um ou vários membros, em situações recorrentes de uso de drogas, violência doméstica e outras condições que impeçam ou detenham o desenvolvimento saudável desse grupo. Vulnerabilidade social é uma denominação usada para caracterizar famílias expostas a fatores de risco, sejam de natureza pessoal, social ou ambiental, que coadjuvam ou incrementam a probabilidade de seus membros virem a padecer de perturbações psicológicas [sociais ou físicas]. Tais riscos estão, em geral, associados a eventos de vida negativos, que potencializam e predisõem a resultados e processos disfuncionais de ordem física, social e/ou emocional (PRATI, COUTO & KOLLER, 2009, p.404).



Diante do exposto, há de se levar em conta que múltiplos são os condicionantes da vulnerabilidade social, ou seja, trata-se de um conjunto complexo e multifacetado de fatores que emergem do contexto devido à ausência ou precarização de recursos materiais capazes de garantir a sobrevivência e acesso aos bens e serviços que possibilitariam alguma mobilidade social. Sendo assim, é mister destacar que nosso entendimento defende os argumentos que a vulnerabilidade social se constitui como construção social, enquanto produto das transformações societárias, assumindo diferentes formas de acordo com condicionantes históricos.

No contexto educacional a discussão sobre vulnerabilidade é marcada pelos princípios da inclusão e da equidade (UNESCO, 2019a & 2019b), o que implica em uma ampliação dos objetivos da educação para além do acesso à escola, indicando a equidade de qualidade e oportunidades de ensino como meta em direção à construção de sociedades mais justas.

A síntese de indicadores sociais da população brasileira (IBGE, 2019) aponta que 23% dos jovens brasileiros (dentre 15 e 29 anos) não estudam e nem trabalham. Desta parcela, quase metade não concluiu o ensino fundamental que, por sua vez, abarca, em âmbito público, 82,3% da população desta faixa etária (IBGE, 2019). Estes dados nos convidam a refletir sobre a relação família e escola em contexto de vulnerabilidade social visto a reconhecida dificuldade de acesso à educação de qualidade neste cenário.

A relação entre família e escola não constitui fato novo embora seja ainda pouco explorada e objeto de inúmeros desafios (CÂNDIDO & MARTINS, 2019; ASBAHR, MARTINS & MAZZOLINI, 2011). A literatura referente ao tema argumenta em favor de que uma boa relação entre família e escola, sendo essa compreendida como um vínculo de mútuo diálogo e colaboração, funciona como preditor de promoção de cidadania e garantia de direitos sociais visto que otimiza o processo de ensino-aprendizagem e previne uma alta taxa de absenteísmo e abandono escolar (SARAIVA-JUNGES & WAGNER, 2016). Malgrado estes argumentos, ainda não encontramos em nosso país estudos mais sistemáticos a respeito do tema e nem programas consolidados que busquem aprimorar a qualidade e os possíveis efeitos benéficos desta relação (NOGUEIRA, 2006; ROMANELLI & ZAGO, 2011).

Importante estudiosa da relação família-escola, Joyce Espstein (2010; 2018) e colaboradoras elaboraram minucioso estudo a respeito desta relação em diversos países (Portugal, Chile, República Checa, Espanha e Austrália) e concluíram que, independente do contexto cultural, via de regra pais e responsáveis apresentam interesse a respeito do desempenho acadêmico de seus filhos e buscam estabelecer algum tipo de vinculação com a escola. Para a autora e seus colaboradores, há diferentes formas de envolvimento entre família e escola, dentre as quais destacam: 1. Obrigações essenciais dos pais, que versam a respeito das ações diretamente relacionadas ao desenvolvimento integral da criança e, portanto, abarcam a obrigatoriedade de um acompanhamento sistemático, no ambiente doméstico, das atividades inerentes ao cotidiano escolar; 2. Obrigações essenciais da escola, que tratam da necessidade de compartilhar, junto à família e comunidade, as diferentes normas de funcionamento, métodos e estratégias de ensino e



avaliação dos discentes. Dizem ainda respeito à abertura de espaços para que estes mesmos elementos compartilhados possam ser refletidos, discutidos e, se pertinente, reformulados com a participação ativa das famílias e comunidade; 3. Envolvimento dos pais em atividades de colaboração na escola, que aludem à interação entre o corpo diretivo, docente e de funcionários e a participação da família nas variadas atividades (reuniões, programas, eventos, gincanas) que concernem ao funcionamento escolar. Tal interação objetiva que os diversos atores que compõem o cotidiano institucional sejam auxiliados, de forma direta ou indireta, pela família na execução de suas propostas ou de propostas criadas em conjunto; 4. Envolvimento dos pais em atividades que afetam a aprendizagem e o aproveitamento escolar em casa, que versa a respeito da participação da família- como monitores ou tutores- com vistas a viabilizar a execução das diferentes estratégias elaboradas pelos docentes para a otimização do aproveitamento escolar pelo discente e 5. Envolvimento dos pais no projeto político da escola, que implica na concreta e efetiva participação da família nas tomadas de decisões quanto aos projetos e metas da instituição. Neste sentido, alude as mais variadas formas de organização, desde a criação de colegiados, associação de pais e mestres, até a participação na elaboração de políticas públicas regionais (EPSTEIN, 2010).

Isto posto, destacamos que o contexto de vulnerabilidade social pode representar um obstáculo na promoção de práticas integrativas entre escola e família, haja vista que, por vezes, os pais por possuírem pouca instrução formal podem sentir-se inseguros, inadequados ou inaptos para refletir a respeito deste campo que lhes parece estranho (MARQUES, 2002). Somam-se ainda possíveis resistências tributárias do corpo diretivo ou docente que, por sua vez, podem sentir-se cobrados e fiscalizados por aqueles que talvez acreditem não possuam competência para tal (MARQUES, 2002). Neste cenário, é lícito questionar: Como criar, aprimorar e/ou ampliar os espaços de comunicação e envolvimento entre escola e família? Quais os condicionantes que potencializam ou dificultam a participação da família na escola? Quais questões referentes ao cotidiano escolar, isto é, às atividades, relações e processos que se organizam na instituição de ensino dificultam ou facilitam a participação da família?

Defendemos o argumento de que as respostas a tais questionamentos devem ser decorrentes daqueles que se encontram diretamente envolvidos no contexto de vulnerabilidade social, isto é, professores, gestores escolares, família, comunidade e alunos. Para tanto, faz-se necessário promover canais de escuta para estes atores e, se assim for, estes canais devem ser construídos com rigor teórico, técnico e metodológico para que as informações colhidas não sejam destituídas de seu possível caráter crítico e de emancipação social.

### **Pesquisa em educação: análise de discurso sob a ótica foucaultiana**

Entendemos que o método da análise de discurso tal como preconizado por Michel Foucault representa uma proposta pertinente para o desenvolvimento de pesquisas no campo educacional haja vista que de acordo com o autor, “todo sistema de educação é uma maneira



política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2006, p.44).

Para a compreensão do método foucaultiano de análise do discurso, é mister que alguns conceitos sejam explicitados, a saber: discurso e práticas discursivas, acontecimento, enunciado, sujeito e também os princípios metodológicos que constituem a análise (inversão, descontinuidade, especificidade e exterioridade).

De acordo com Michel Foucault, discurso pode ser definido como o “conjunto de enunciados que provém de um mesmo sistema de formação; assim se poderia falar de discurso clínico [ou educacional]” (FOUCAULT, 2007a, p.13). O discurso também é “constituído por um número limitado de enunciados para os quais se pode definir um conjunto de condições de existência” (FOUCAULT, 2007a, p.14) e, neste sentido, analisar um discurso significa apontar o olhar investigativo para as condições de sua existência, para seus enunciados e, por conseguinte para os sujeitos de enunciação e também para sua materialidade, isto é, para as práticas que ele engendra. Analisar um discurso significa apreciá-lo em suas condições de existência e também em seus efeitos, atribuindo-lhe o caráter de acontecimento.

Para Foucault, um discurso deve ser tratado como um acontecimento pois

ele não é imaterial; é sempre no âmbito da materialidade que ele se efetiva; ele possui seu lugar e consiste na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação de elementos materiais; [...] produz-se como efeito de e em uma dispersão material (FOUCAULT, 2006, pp.57-58).

Quando buscamos analisar as condições de possibilidade da existência de um discurso, é preciso que se atente para o contexto sócio-histórico que legitimou certas narrativas e práticas ao invés de outras<sup>3</sup>, sendo assim, história não deve ser compreendida como um fenômeno da ordem da continuidade e tradição, mas como algo que pode ser usado para destruir as representações que temos da realidade, identidade e verdade. Algo a ser usado para trazer a lume as descontinuidades que nos atravessam no aqui e agora de nossa existência. O que Foucault nos propõe a fazer é uma ontologia do presente (FOUCAULT, 2007a).

A análise do discurso de Michel Foucault estabelece uma constante relação entre o dito e o não-dito, entre as narrativas e as práticas. Seu método investigativo implica em colocar em suspenso a verdade (das narrativas) e o sentido (das práticas) ainda que os autores destas sejam aqueles socialmente legitimados, isto é, competentes<sup>4</sup> para enunciá-las. O filósofo francês afirma que devemos

<sup>3</sup> Foucault (2007a) denomina este aspecto de rarefação discursiva.

<sup>4</sup> Marilena Chauí alude ao tema da ideologia da competência de maneira extremamente elucidativa. O sujeito competente aparece sob a figura do especialista, aquele socialmente legitimado a discorrer sobre um objeto. A figura do especialista também nos remete ao aspecto indissociado entre saber e poder tal como preconizado por Foucault.



[...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (Foucault, 2007a, p.55).

Descrever e analisar um discurso sob a ótica foucaultiana implica em partir da premissa que o discurso não é necessariamente o signo de outra coisa, ele não traz consigo aspectos latentes, profundos, inacessíveis ou silenciados. Analisar um discurso significa

[...] ao contrário, mantê-lo em sua consistência, fazê-lo surgir na complexidade que lhe é própria. [...] substituir o tesouro enigmático das 'coisas' anteriores ao discurso pela formação regular dos objetos que só nele se delineiam; definir esses *objetos* sem referência ao *fundo das coisas*, mas relacionando-os ao conjunto de regras que permitem formá-los como objetos de um discurso e que constituem, assim, suas condições de aparecimento histórico (FOUCAULT, 2007a, p.53, itálicos do autor).

Foucault argumenta que os discursos e suas práticas formam seu objeto e não o inverso, tal como nos inclinaríamos a pensar. São determinadas narrativas e práticas que nos insere em jogos de verdade, em relações de saberes e poderes que criam determinados preconceitos, representações e enunciados a respeito, por exemplo, das funções da família e da escola no campo educacional.

Para o autor, enunciado é definido como aquilo que da condição de existência a determinado discurso ou formação discursiva. Ele é condição indispensável para se dizer se há ou não uma frase, se aquilo que ela propõe é ou não legítimo, se a frase é ou não bem construída. O enunciado atravessa de forma transversal a linguagem e implica em uma função caracterizada por 04 elementos: referente (princípio de diferenciação), sujeito (quem e de onde se fala), campo associado ou jogo enunciativo (um enunciado sempre faz alusão a outros, seja num mesmo campo discursivo ou em outros campos) e materialidade (coisas ditas, escritas, gravadas etc). O discurso pedagógico, por exemplo, seria derivado de um conjunto de enunciados cuja função enunciativa alude a um campo do saber-poder denominado pedagogia. No entanto, há de ser destacado que no pensamento foucaultiano a regra é a do campo associado, da interdiscursividade, ou seja, todo campo discursivo é perpassado por inúmeros outros. O aluno que não aprende, por exemplo, será o produto dos discursos pedagógico, psicológico, psicanalítico, parental, médico e do desenvolvimento dentre outros (FISCHER, 2001).

Os enunciados também trazem consigo aspectos que não se encontram imediatamente explícitos. Quando, por exemplo, um aluno se considera “um fracassado e uma vergonha para os pais por ser indisciplinado, desatento ou hiperativo”, o conteúdo enunciado também deriva de certo



imaginário a respeito do que é considerado um tipo ideal de aluno, capaz de manter-se plenamente focado e identificado com uma lógica de excelência e *performance*, onde cada sujeito deve almejar ser o número um, o mais bem sucedido na atividade que se propõe realizar. Sendo assim, conhecer um enunciado implica em questionar a linguagem e os condicionantes que permitiram sua existência daquela forma específica e não de outra. “É perguntar por que isso é dito aqui, deste modo, nesta situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente? É investigar sobre as posições necessárias ao falante, para que ele efetivamente possa ser sujeito daquele enunciado” (FISCHER, 2001, p.205).

Para Foucault, o sujeito de um enunciado deve ser compreendido em uma perspectiva necessariamente histórica. O autor não considera sujeito enquanto ‘substância’, enquanto manifestação da ‘natureza humana’. Ao contrário, sujeito é uma forma, nem sempre idêntica a si mesma, produto e produtora de determinados modos de subjetivação contextualizados historicamente. Trata-se portanto não de uma concepção solipsista de sujeito, mas sim de um sujeito polifônico que se forja e é forjado a partir de diferentes discursos e práticas inerentes ao contexto no qual se encontra inserido (CASTRO, 2004). Sob esta ótica, por exemplo, o ‘sujeito aluno’ se forja e é forjado não só a partir de sua singularidade, mas também do olhar pedagógico que incide sobre ele, dos objetivos e finalidades do processo educacional que nele recaem, do tipo de envolvimento que seus familiares possuem com a escola e de sua condição de vulnerabilidade social.

Portanto, para Foucault, tanto os discursos como os sujeitos são históricos. Sua análise implica em suspender o já sabido a respeito dos modos de subjetivação e estar disposto a se indagar a respeito das condições e efeitos dos discursos e suas práticas em todos nós. Deste modo, analisar um discurso significa respeitar alguns princípios, quais sejam: i) princípio da inversão: nosso olhar não deve pautar-se exclusivamente na positividade manifesta do discurso, deve também promover uma inversão, isto é, reconhecer a presença de seus condicionantes que não estão necessariamente explícitos; ii) princípio da descontinuidade: os discursos devem ser tratados como práticas contínuas mas também descontínuas que, via de regra, se cruzam (interdiscursividade) mas também podem se ignorar; iii) princípio da especificidade: os discursos não possuem significação prévia, seus objetos, representações e práticas são produtos da violência que lhes impomos quando lhes atribuímos sentidos; iv) princípio da exterioridade: olhar, a partir do próprio discurso, para as condições externas de sua possibilidade, para o contexto, sempre contingencial que permite sua emergência e fixa, ainda que de forma transitória, suas fronteiras (FOUCAULT, 2006).

Pelo exposto reiteramos, do ponto de vista metodológico, a pertinência da análise de discurso foucaultiana como possível mecanismo de compreensão de determinados jogos de verdade, relações de poder e modos de subjetivação que, se por um lado cristalizam determinadas representações do processo educacional e da relação entre família e escola, por outro trazem em seu bojo a possibilidade de criação de modos de existência que sejam capazes de inovar esse processo.



## Considerações Finais

Família e escola são consideradas tanto do ponto de vista jurídico quanto do imaginário social as instituições responsáveis pela garantia do direito à educação, promoção de cidadania e acesso ao mercado de trabalho. Em que pese este fato, não raro testemunhamos que estas instituições se mostram não plenamente capazes de cumprir com as funções que lhes foram destinadas, ainda mais quando se trata de território de vulnerabilidade social.

A impossibilidade de acesso à educação de qualidade contribui para a perpetuação da desigualdade social e das conseqüências deletérias que ela engendra. Neste sentido, urge a promoção de pesquisas e intervenções com vistas a alterar esta realidade. Para tanto, as diferentes formas da relação entre família e escola necessitam ser escutadas a partir das narrativas e práticas de todos aqueles que dela participam para que estas possam ser refletidas e, se pertinente, reformuladas.

Apresentamos, talvez com o fito de suscitar o interesse de outros pesquisadores, algumas questões que nos inquietam diante da relação família e escola em contexto de vulnerabilidade social e também nossos argumentos a favor de que o arcabouço conceitual e a análise de discurso tal como preconizadas por Michel Foucault consistem em recursos teórico e metodológico pertinentes para a pesquisa no campo educacional haja vista sua recusa a universalismos e o caráter eminentemente histórico que indaga, insistentemente, a respeito das condições e efeitos dos discursos e suas práticas em todos nós.

## Referências

- ASBAHR F; MARTINS E; MAZZOLINI, B. Psicologia, formação de psicólogos e a escola: desafios contemporâneos. **Psicologia em estudo**. vol.16 no.1 Maringá. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722011000100019&script=sci\\_arttext&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722011000100019&script=sci_arttext&lng=pt). Acesso em: 26.março.2020.
- BIRMAN, J. A problemática da verdade na psicanálise e na genealogia. **Tempo psicanalítico**. vol.42, n.1. Rio de Janeiro: 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010148382010000100010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010148382010000100010)Acesso em: 26.março.2020
- BRASIL (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 2016.
- BRASIL (2017). **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto
- CÂNDIDO, R; MARTINS, E.Reunir, festejar e comunicar: as relações família-escola no Programa de Residência Pedagógica Educação, **vol. 42**, núm. 1, Janeiro-Abril, 2019, pp. 44-55.Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/848/84860213006/84860213006.pdf>. Acesso em 26.março.2020.
- CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**. Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. tradução: Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CHAUÍ, M. **Cultura e Democracia**: o discurso competente e outras falas. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2011, pp.15-25.
- EPSTEIN, J. (2010).**School/Family/Community Partnerships**: Caring for the Children We Share. Disponível em:



[https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/003172171009200326?casa\\_token=14URW0qaWd0A AAAA%3ALG8y6yXkGzEfXuMji3tfrQVgeLpQwCIZ6JVlcZydR3dEIVfzcNagPOSXPYWS5kea7R3Dk QAP5RrIQ](https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/003172171009200326?casa_token=14URW0qaWd0A AAAA%3ALG8y6yXkGzEfXuMji3tfrQVgeLpQwCIZ6JVlcZydR3dEIVfzcNagPOSXPYWS5kea7R3Dk QAP5RrIQ). Acesso em: 13.março.2020

EPSTEIN, J. ***School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools***. Routledge. Nova Iorque, 2018.

FISCHER, R. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, novembro/ 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000300009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000300009&script=sci_arttext). Acesso em: 14.março.2020

FOUCAULT, M. (1976). A Extensão Social da Norma. In: BARROS DA MOTTA, M. (Org.). **Ditos e Escritos VII: Arte, Epistemologia, Filosofia e História da Medicina**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011, pp.394- 399.

FOUCAULT, M. (1977). O nascimento da Medicina Social. In: BARROS DA MOTTA, M. (Org.). **Ditos e Escritos VII: Arte, Epistemologia, Filosofia e História da Medicina**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011, pp.402-424.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. 24.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 14.ed. Rio de Janeiro: Loyola, 2006.

FOUCAULT, M. Nietzsche, a genealogia e a história. In: \_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. tradução: Roberto Machado. 23.ed. São Paulo: Graal, 2007, pp.15-38.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária: 2007a.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. 18.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007b.

FREIRE COSTA, J. **Ordem Médica e Norma Familiar**. 5.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

GUARESCHI, N; et al. Intervenção na condição de vulnerabilidade social: um estudo sobre a produção de sentidos com adolescentes do programa do trabalho educativo. **Estudos e pesquisas em psicologia**, 2007, 7.1: 20-30.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019**, IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

LOCKMANN, K. Medicina e inclusão escolar: estratégias biopolíticas de gerenciamento do risco. Em: FABRIS, E; KLEIN, R. (Orgs.) **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, pp.129-146.

LOPES, M; VEIGA-NETO, A. Inclusão e Governamentalidade. **Educ.**

**Soc.** vol.28 no.100 Campinas. Outubro. 2007. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302007000300015&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302007000300015&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 14.março.2020

MARQUES, R. (2002). **O envolvimento das famílias no processo educativo: resultados de um estudo em cinco países**. Disponível em <<http://www.Teses.pt/usr/Ramiro/ Texto.htm>>Acessado em: 12.março.2020

MARTINS, E. (2013). A Entrevista como instrumento de pesquisa sobre práticas educativas de famílias. **Nuances**, v. 24, p. 15-30. Disponível

em:<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2697>. Acesso em: 25.março.2020.

MONTEIRO, S. O marco conceitual da vulnerabilidade social. **Sociedade em Debate**, 2012, 17.2: 29-40. Disponível em: <http://rle.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/view/695>. Acesso em: 08. março.2020

NOGUEIRA, M. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**, vol. 31, núm. 2, julho-diciembre, 2006, pp. 155-169 Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227044010.pdf>. Acesso em: 26. março.2020

PRATI, L; COUTO, M; KOLLER, S. Famílias em vulnerabilidade social: rastreamento de termos utilizados por terapeutas de família. **Psicologia: teoria e pesquisa**. Vol. 25, n. 3 (set./dez. 2009), p. 403-408, 2009.

ROMANELLI G; ZAGO,N. Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola: questionamentos e tendências em sociologia da educação. **Sociologia da Educação Revista Luso-Brasileira** ano 2 n.3 março 2011. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/17155/17155.PDF>. Acesso em: 14. março.2020.



SAVIANI, D. **Escola e democracia**: polêmicas do nosso tempo. 40. ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poesis Pedagógica**, v.8, N.2 ago/dez 2010, pp.4-17. Disponível em:

<https://pdfs.semanticscholar.org/01d0/26efa3772d578f75be9c5b92c8085a329ffc.pdf>. Acesso em: 22.março.2020.

SARAIVA-JUNGES L; WAGNER A. Os estudos sobre a Relação Família-Escola no Brasil: uma revisão sistemática. **Educação**, vol. 39, núm. Esp, diciembre, 2016, pp. s114-s124. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/pdf/848/84850103013.pdf>. Acesso em: 20.março.2020

UNESCO, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Qualidade e infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil**. Brasília: 2019. Disponível em:

([http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/qualidadeda\\_infraestrutura\\_das\\_escolas\\_publicas\\_do\\_ensino/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/qualidadeda_infraestrutura_das_escolas_publicas_do_ensino/)). Acesso em: 12.março.2020

UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade em educação**. Paris. 2019a. Disponível em:

([http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/a\\_guide\\_for\\_ensuring\\_inclusion\\_and\\_equity\\_in\\_education\\_in\\_po/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/a_guide_for_ensuring_inclusion_and_equity_in_education_in_po/)). Acesso em: 12.março.2020

UNESCO. **Manual para medição de equidade na educação**. Paris. 2019b. Disponível em:

([http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/hand\\_book\\_on\\_measuring\\_equity\\_in\\_education\\_in\\_portuguese/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/hand_book_on_measuring_equity_in_education_in_portuguese/)). Acesso em: 12.março.2020

Recebido em: 02/02/2020

Aceito em: 20/04/2020