

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

LÍVIA CRISTINA NAVARRETE DE TOLEDO

RELAÇÕES ESCOLA-FAMÍLIA: ANÁLISE DO RELATO DE EDUCADORAS (ES)
SOBRE A INTERAÇÃO COM AS FAMÍLIAS NO CONTEXTO DE ESCOLAS
PÚBLICAS E PRIVADAS

Maringá
2018

LÍVIA CRISTINA NAVARRETE DE TOLEDO

RELAÇÕES ESCOLA-FAMÍLIA: ANÁLISE DO RELATO DE EDUCADORAS (ES)
SOBRE A INTERAÇÃO COM AS FAMÍLIAS NO CONTEXTO DE ESCOLAS
PÚBLICAS E PRIVADAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Profa. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo

Maringá
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

T649r Toledo, Livia Cristina Navarrete de
Relações escola-família: análise do relato de educadoras (es) sobre a interação com as famílias no contexto de escolas públicas e privadas / Livia Cristina Navarrete de Toledo. -- Maringá, 2018.
132 f. : il. quadros

Orientadora: Profa. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2018.

1. Relação escola-família. 2. Educação básica. 3. Psicologia escolar educacional. 4. Psicologia Histórico-Cultural. I. Leonardo, Nilza Sanches Tessaro, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD 21.ed. 370.15

LÍVIA CRISTINA NAVARRETE DE TOLEDO

Relações escola-família: análise do relato de educadoras (es) sobre a interação com as famílias no contexto de escolas públicas e privadas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

COMISSÃO JULGADORA



Profª. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo
PPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)



Profª. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci
PPI/Universidade Estadual de Maringá



Profª. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Aprovado em: 18 de abril de 2018.

Local da defesa: Bloco 10 – sala 10, Campus da UEM.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, pela graça da vida e pela oportunidade de aprender sempre.

À minha mãe, Carmen, e a meu pai, Jair, que sempre me incentivaram a estudar e a continuar estudando, o que fez uma diferença enorme em minha vida.

Aos meus queridos irmãos Ricardo e Matias e a minha irmã Laura, por serem tão carinhosos comigo e torcerem por mim. Ao Plínio Júnior, meu amor, pelo extremo companheirismo e paciência em mais esta jornada. E também aos (às) amigos (as) de curta e longa data, obrigada pela amizade. Minha sincera gratidão a todos (as)!

À minha orientadora, Profa. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo, obrigada por toda a disponibilidade, dedicação e paciência nas orientações, sempre me auxiliando durante a caminhada desta pesquisa.

Às professoras Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci e Dra. Silvia Maria Cintra da Silva, pelas participações nas bancas e pelas relevantes contribuições para a realização deste estudo.

Aos (às) professores (as) do mestrado, por auxiliarem a me apropriar do conhecimento.

Aos participantes do grupo de estudos sob a coordenação das professoras Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo e Dra. Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal, incluindo a Dra. Elenita de Rício Tanamachi, que conduziu alguns encontros, pelo enriquecimento desta etapa.

Aos (às) colegas discentes do PPI, sendo um abraço especial, dedicado com muito carinho, à Ana Paula, Denise, Eliane e Michelle.

À Wal, pelos atendimentos na parte mais administrativa e burocrática.

Às (aos) educadoras (es), que concederam as entrevistas e estiveram à disposição para contribuir com a pesquisa, atendendo-me prontamente.

À CAPES, pelos incentivos financeiros em parte deste estudo.

TOLEDO, Livia Cristina Navarrete de. Relações escola-família: análise do relato de educadoras (es) sobre a interação com as famílias no contexto de escolas públicas e privadas. 132 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar as relações escola-família a partir do relato de educadoras (es) sobre a interação com as famílias no contexto de escolas públicas e privadas. Trata-se de uma pesquisa teórica e empírica. Na parte teórica realizou-se, em um primeiro momento, um resgate histórico do desenvolvimento da família e da escola, com o intuito de compreender ambas as instituições, bem como a construção da relação entre elas. Em seguida, evidenciamos as primeiras práticas desenvolvidas nas escolas junto às famílias no início do século XX, momento de consolidação dessa relação. Na sequência, tratamos a relevância da escola e da família para o desenvolvimento humano, uma vez que nesta pesquisa compreende-se o homem em sua dimensão sócio-histórica, ou seja, que se desenvolve a partir das relações estabelecidas com seus pares. Quanto à pesquisa empírica, entrevistamos sete educadoras (es) atuantes em seis instituições de ensino (duas escolas públicas municipais, dois colégios estaduais e duas escolas do sistema de ensino privado), todas situadas em um município do interior do estado do Paraná. As informações foram obtidas pela gravação e depois pela transcrição das entrevistas, as quais se basearam em um roteiro semiestruturado contendo seis questões. Após a leitura dos relatos, esses dados foram organizados em três eixos temáticos (I - Compreensão de família para as (os) educadoras (es) e a relevância desta no processo de escolarização; II – Relacionamento escola-família: as interações realizadas; e III - Expectativas em relação ao trabalho com as famílias), os quais foram analisados com base no aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural, abordagem que se fundamenta no Materialismo Histórico-Dialético. Ressaltamos que nesta pesquisa houve um exercício de aproximação do referido método para o processo de investigação do nosso objeto de estudo. As informações apontaram-nos que em ambos os sistemas de ensino a participação das famílias foi considerada como relevante para o processo de escolarização, devendo ser orientadas a contribuir com a escola. Três educadoras (es) do sistema público de ensino relataram relacionarem-se com as famílias por meio de reuniões informativas, e que, esporadicamente, ocorrem encontros conforme a demanda, não havendo um planejamento sistemático para atender às famílias. As (os) demais relataram que há reuniões programadas, com temas voltados especificamente para os pais. O número de famílias participantes em todas essas reuniões é baixo, comparecendo poucos pais à escola, fato que ocorre também durante os atendimentos individuais, quando esses são convocados. Já nas instituições do sistema privado de ensino, além das reuniões informativas, também ocorrem reuniões específicas para as famílias, porém são conduzidas por profissionais liberais, sendo grande a participação dos pais. Quanto às expectativas, a maioria mostrou um entendimento de que o sucesso escolar depende de as famílias cumprirem com as orientações repassadas pela escola, desconsiderando-se nesse processo as condições sociais e históricas que permeiam a constituição das famílias, bem como o contexto no qual se inserem. Portanto, consideramos que a relação escola-família precisa ser repensada, uma vez que da forma como se mostrou pouco tem contribuído para a promoção da aprendizagem e desenvolvimento humano. Um trabalho coletivo, pautado em princípios de uma educação emancipatória, deve ser construído para que assim se efetive um ensino de qualidade.

Palavras-chave: Relação escola-família. Educação básica. Psicologia Escolar e Educacional. Psicologia Histórico-Cultural.

TOLEDO, Livia Cristina Navarrete de. School-family relations: analysis of educators' report on the interaction with families in the context of public and private schools. 132 p. Dissertation (Masters in Psychology) – State University of Maringá, Maringá, PR.

ABSTRACT

The present study aims to analyze school-family relationships based on the educators' report on the interaction with families in the context of public and private schools. This is a theoretical and empirical research. In the theoretical part, a historical rescue of the family and the school development was realized, with the intention to understand both institutions, as well as the construction of the relation between them. Next, we show the first practices developed in schools with families in the early twentieth century, moment of consolidation of this relationship. In the sequence, we discuss the relevance of the school and the family for human development, since in this research man is understood in his socio-historical dimension, that is, that he develops himself from established relations with his peers. As for the empirical research, we interviewed seven educators working in six educational institutions (two municipal public schools, two state colleges and two private schools), all located in a municipality in the interior of the state of Paraná. The information was obtained by recording and then transcribing the interviews, which were based on a semi-structured script containing six questions. After reading the reports, these data were organized into three thematic axes (I - Family understanding of the educators and the relevance of this in the schooling process; II - School-family relationship: the interactions fulfilled; and III - Expectations regarding work with families), which were analyzed based on the theoretical contribution of Historical-Cultural Psychology, an approach that is based on Dialectical Historical Materialism. We emphasize that in this research there was an exercise of approximation of said method for the investigation process of our study object. The results showed that in both educational systems the participation of the families was considered as relevant for the schooling process and should be oriented towards contributing to the school. Three educators of the public education system reported having relationships with families through informational meetings, and that sporadic meetings occur on demand, and there is no systematic planning to attend to families. The other two, on the other hand, reported that there are scheduled meetings, with themes specifically aimed at parents. The participation of the families in all these meetings is low, attending few parents in the school, fact that also occurs during the individual attendances, when these are summoned. In the institutions of the private educational system, in addition to the information meetings, there are also specific meetings for families, but are conducted by professionals, with great parental involvement. As for expectations, the majority showed an understanding that school success depends on families complying with the guidelines passed by the school, disregarding in this process social and historical conditions that permeate the constitution of families, as well as the context in which are inserted. Therefore, we consider that the school-family relationship needs to be rethought, since in the way it has been shown little has contributed to the promotion of human learning and development. A collective work, based on the principles of emancipatory education, must be built in order to achieve quality education.

Keywords: School-family relationship. Basic education. Educational and School Psychology. Historical-Cultural Psychology.

LISTA DE SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC – Ministério da Educação e Cultura

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Caracterização das instituições participantes da pesquisa.....	88
Quadro 2 – Caracterização dos entrevistados.....	89

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DAS INSTITUIÇÕES FAMÍLIA E ESCOLA ...	16
1.1 A história da família no percurso do desenvolvimento humano.....	19
1.2 A família brasileira: do modelo colonial ao moderno	25
1.3 O desenvolvimento da escola no Brasil e o início de uma relação com as famílias	31
2. ESCOLA-FAMÍLIA: A TRAJETÓRIA DESTA RELAÇÃO A PARTIR DO SÉCULO XX.....	46
2.1 A Escola Nova e suas interfaces com as famílias	47
2.2 A influência do movimento católico e da Medicina.....	55
3. A FAMÍLIA E A ESCOLA NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	62
3.1 A Psicologia Histórico-Cultural: contexto histórico e princípios teóricos.....	62
3.2 A constituição do homem cultural e seu processo de humanização.....	67
3.3 A educação escolar e a função do professor: a caminho da emancipação humana.....	73
4.A PESQUISA EMPÍRICA - Relações escola-família: análise do relato de educadoras (es) sobre a interação com as famílias no contexto de escolas públicas e privadas	80
4.1 O método.....	80
4.2 Procedimentos	80
4.3 As instituições de ensino.....	82
4.4 Os entrevistados	88
4.5 Materiais utilizados.....	89
4.6 Apresentação e discussão dos dados	90
4.6.1 Eixo I - Compreensão de família para as (os) educadoras (es) e a relevância desta no processo de escolarização	91
4.6.2 Eixo II – Relacionamento escola-família: as interações realizadas	96
4.6.3 Eixo III – Expectativas em relação ao trabalho com as famílias.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICES	120

INTRODUÇÃO

A relação entre escola e família é um tema que tem se destacado na atual sociedade e conquistando espaços na mídia, nos projetos pedagógicos escolares, em políticas públicas e pesquisas científicas, cabendo o pioneirismo neste último âmbito ao campo da Sociologia, a partir da década de 1950. Depois desse período, o interesse por essa temática se expandiu para outras áreas do conhecimento, com predomínio da Educação, seguida pela Psicologia (Silva, 2014).

Porém, apesar de as pesquisas terem se iniciado em meados do século passado, o começo dessa relação no Brasil remonta ao final do século XIX e início do século XX, período no qual o principal objetivo do governo era “civilizar” e instruir as famílias para o progresso do país, passando-se então a considerar as escolas o meio para a consolidação das novas políticas do regime republicano.

Surgem assim as primeiras ações educativas voltadas a padronizar as famílias brasileiras por meio de sua aproximação com a escola, já que uma nova ordem urbana precisava ser construída. Para tanto, foram desenvolvidas políticas públicas, principalmente nas áreas da Educação e Saúde, uma vez que as cidades, naquele momento, constituíam o cenário da nova ordem político-econômica do Estado brasileiro (Costa, 1999).

Como exemplo de tais ações, citamos a criação, em 1924, no Rio de Janeiro, da Associação Brasileira de Educação (ABE), na qual seus representantes, ligados aos movimentos da Escola Nova, do Higienismo, à Igreja Católica e também a alguns intelectuais, discutiam suas propostas. Uma delas resultou na implantação da Seção de Cooperação da Família e do Círculo de Pais e Professores, cujo objetivo era propiciar cursos, palestras e exposições que aproximassem os familiares dos (as) educadores (as) e, principalmente, dos novos métodos de ensino, buscando assim que tais propostas não fossem contestadas (Campos, 2011, paginação irregular).

Logo, foi nesse contexto de renovação educacional e política que se originou o discurso sobre a relação escola-família, o qual se estendeu para as décadas seguintes, figurando, inclusive, a partir dos anos de 1980, em publicações técnicas, cartas e declarações internacionais resultantes de reuniões e conferências convocadas pela UNESCO, nas quais se reiterava a fundamental importância da participação das famílias na vida escolar de seus filhos (Castro & Regattieri, 2010).

Mais recentemente, nos anos de 2001 e 2002, o MEC instituiu o “Dia Nacional da Família na Escola”¹ (24 de abril). Em 2004, autores de uma pesquisa realizada pela UNESCO, em parceria com o MEC, concluíram que, para os (as) professores (as), um dos principais aspectos que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos é a participação das famílias e, em 2007, o documento Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação reforça a importância da participação das famílias na busca da melhoria da qualidade da educação básica (Castro & Regattieri, 2010).

Verifica-se então que o governo brasileiro, na área educacional, tem avalizado a importância de uma relação próxima entre escola e família, uma vez que também considera, por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – nº 9394/1996 – em seu Art. 1º², que a educação abrange os processos formativos que ocorrem nesses contextos (escolar e familiar), assim como em outros, além de prever, nos Art. 12, 13 e 14³, ações integradas entre escolas e famílias.

Resende e Silva (2016), porém, ao estudarem essa relação na legislação brasileira no período entre 1988 e 2014, concluíram que programas e políticas voltados à relação família-escola revelam-se dispersos e descontínuos, ficando a cargo de cada instituição escolar as iniciativas de aproximação com as famílias, e de que constitui um desafio promover a participação efetiva dos responsáveis familiares, principalmente na gestão educacional.

Parece-nos então que a relação escola-família tem se configurado pela iniciativa dos (as) educadores (as) em aproximarem-se das famílias, buscando o auxílio delas em sua prática profissional, e que essa interação, segundo conclusões de Castro e Regattieri (2010), tem sido pensada mais como uma intervenção para que os pais respondam de forma efetiva às demandas da escola do que como uma estratégia para conhecer as famílias e com elas construir um diálogo em torno da educação escolar.

¹ “Nesse dia, as escolas do ensino fundamental e médio, em nível nacional, programaram-se para receber os pais de alunos, com reuniões nas suas respectivas comunidades escolares. [...] A ideia exposta era que a escola precisava de ajuda no ensino e aprendizagem dos alunos, e por esta razão, os pais eram chamados para ajudá-la” (Martins, 2005, pp. 15-16).

² “Art. 1. 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, 1996, p. 8).

³ “Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: [...] VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; [...]. Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: [...] VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: [...] II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (Brasil, 1996, pp. 10-11).

O interesse pela pesquisa dessa temática, relação escola-família, surgiu em decorrência de minha experiência profissional como psicóloga em uma instituição de ensino pública municipal, principalmente quando me transferi da área de Assistência Social para a de Educação (responsável pela oferta da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental). Observei que as famílias, tal como no campo da Assistência Social, também constituíam o foco de trabalho da maioria dos (as) educadores (as), estando as interações escola-família baseadas em atendimentos individuais, em grupos, dinâmicas, gincanas, palestras e encaminhamentos para serviços em outras políticas.

Também chamou minha atenção a maioria das justificativas para a realização desse trabalho com as famílias, as quais se baseavam na crença de que elas não conseguiam ou não sabiam educar seus filhos, seja pela falta de condições financeiras ou, principalmente, devido aos conflitos existentes entre os membros familiares, que culminavam na não aprendizagem e/ou no mau comportamento dos alunos, sendo então necessário que os (as) educadores (as) mantivessem várias frentes de trabalho para atendê-las, tais como: atendimentos individuais e/ou grupais com os responsáveis familiares; palestras à noite com profissionais liberais (médicos, psicólogos, advogados); solicitação de atendimento pela equipe técnica da Educação (assistentes sociais, fonoaudiólogos, pedagogos, psicólogos); encaminhamentos para os serviços da Saúde e da Assistência Social; entre outros.

A partir de então, esperava-se que as famílias cumprissem as orientações repassadas e, conseqüentemente, resolvessem os problemas apresentados pelos alunos na escola. Contudo, como as dificuldades persistiam, permanecia a insatisfação, tanto por parte dos (as) educadores (as) com o trabalho realizado, quanto pelas famílias, as quais diziam que, apesar de comparecerem a todas as convocações da escola e seguirem todas as orientações indicadas, não conseguiam fazer com que o filho aprendesse, tampouco discipliná-lo.

Ao deparar-me com tal cenário, comecei a me questionar: por que os (as) educadores (as), ao buscarem promover um ensino de qualidade, voltam-se para as famílias? Qual é o papel da escola diante das famílias e destas perante a escola? Qual o objetivo das interações realizadas e em que momento são promovidas?

A partir desses questionamentos, buscamos verificar o estado da arte da temática relação escola-família na área da Psicologia, momento em que a pesquisa de Toci-Dias (2009) sobre teses e dissertações brasileiras produzidas entre 1980-2007 que versavam sobre a relação família-escola muito nos auxiliou. A autora pesquisou um total de duzentos e quatro trabalhos, porém analisou apenas vinte e dois, pelo fato de somente estes tratarem da relação família-escola propriamente dita.

A maioria dessas pesquisas, 71,5%, se concentrou na área da Educação; 20,1% na área da Psicologia e o restante permaneceu disperso em outros campos da ciência, havendo um decréscimo na área da Sociologia, pioneira no interesse sobre o tema. Toci-Dias (2009) também evidenciou nesses estudos três focos principais: importância da relação família-escola para o aluno; expectativas de pais e professores sobre a escola e sobre a própria relação e formas dessa relação.

Da porcentagem citada correspondente à área da Psicologia, Toci-Dias (2009) refere-se a oito pesquisas, sendo os principais assuntos abordados os seguintes: aprendizagem ou internalização de modelos advindos das pessoas significativas presentes na família e na escola; interinfluência dos contextos escolares e familiares no desenvolvimento da criança; sistemas de crenças e valores e produção de saberes pela institucionalização e sua adoção pelos indivíduos.

A autora também dividiu os focos dessas pesquisas psicológicas em: focos principais (contextos, internalização de modelos e funções da família e da escola) e focos secundários (relevância da família, complementaridade, padrões interacionais, mudança de avaliação das mães, pessoas significativas para as crianças, crenças e valores e efeitos institucionais negativos da relação quando há superposição de funções da família e da escola), sendo que os autores de referência mais citados foram: U. Bronfenbrenner; S. Minuchin; J. A. G. Albuquerque; H. Szymanski; A. Wagner; M. Guirado e J. G. Aquino, o que evidencia uma escolha pela teoria bioecológica e pelas perspectivas sistêmicas⁴ dos estudos sobre o desenvolvimento humano.

Quanto aos trabalhos sobre a relação escola-família, fundamentados na Psicologia Histórico-Cultural, por meio de pesquisa em banco de teses e dissertações, encontramos poucos: Oliveira (2007), Souza (2010), Mendoza (2014) e Silva (2014). A autora da primeira pesquisa investigou as concepções da relação família-escola junto a psicólogos escolares, professores, pais e alunos do Ensino Médio; já a segunda analisou a construção dos significados da relação família-escola tanto para os pais quanto para os professores; a terceira pesquisou sobre a interferência do encontro entre escola e família na produção de diagnósticos comportamentais da infância e o quarto autor buscou compreender as significações

⁴ Tais abordagens teóricas, bioecológica e sistêmica, preocupam-se, segundo Toci-Dias (2009, p. 128), “[...] com as interseções entre os diversos contextos que influenciam os seres humanos, e que representam os ambientes onde ocorre a estruturação da subjetividade, além das diversas transições expressadas pelos momentos críticos do desenvolvimento, como a passagem da família à escola, e os desafios inerentes às mesmas, que geram variadas mudanças na vida das pessoas”.

construídas por pais e professores sobre a relação família-escola a partir das práticas dessa relação.

Além desses estudos, cabe destacar que encontramos outros, sob a mesma perspectiva teórica, organizados pelas autoras Leonardo, Leal e Rossato (2012), nos quais o foco não incidiu sobre a relação família-escola em si, mas seus pesquisadores, ao se debruçarem sobre o processo de escolarização e a queixa escolar, concluíram que os (as) professores (as) atribuem principalmente aos alunos e às famílias a culpa pelos problemas que surgem na escola, o que nos remete a pensar na existência de uma relação escola-família conflituosa, reforçando nossa motivação pela presente pesquisa.

Assim, a partir das considerações feitas até agora, decidimos realizar uma análise das relações escola-família a partir do relato de educadores (as) sobre a interação com as famílias no contexto de escolas públicas e privadas, visto que entendemos que as informações obtidas podem ampliar as discussões sobre a contribuição de ambos os contextos, escolar e familiar, para que se efetive um ensino de qualidade, objetivo principal da Educação.

Destacamos que tal direcionamento se relaciona com a escolha da abordagem teórica utilizada nesta pesquisa, a Psicologia Histórico-Cultural, pois, segundo Facci (2004), o desenvolvimento humano e a educação escolar são entendidos nessa teoria como dois fenômenos inseparáveis, estando a escola em estreita relação com o processo de humanização, cabendo-lhe possibilitar aos alunos a apropriação do conhecimento objetivo, produzido historicamente. A autora pontua ainda que, nessa perspectiva histórica de homem, busca-se articular a educação escolar a um processo de superação revolucionária da sociedade capitalista, sendo essa forma de educação uma mediação no interior da prática social em sua totalidade, não a única, mas a que exerce um papel fundamental por meio da socialização do conhecimento científico.

De modo a organizarmos a exposição da presente pesquisa, este texto se apresenta conforme as seguintes partes: Introdução; Seções I, II e III, que correspondem às seções teóricas; Seção IV, na qual discutimos os dados da pesquisa empírica; Considerações Finais; Referências e, finalizando, os Apêndices.

Na primeira seção teórica, “A constituição histórica das instituições família e escola” apresentamos um resgate histórico da constituição da família e da escola no Brasil, visando compreender os principais aspectos desse desenvolvimento. Na segunda seção, “Escola-família: a trajetória dessa relação a partir do século XX”, buscamos analisar as principais práticas pedagógicas voltadas às famílias, destacando o predomínio da Escola Nova, bem

como a influência de ações educativas realizadas fora do âmbito escolar, vindas da Medicina e do Catolicismo.

Na terceira seção teórica, “A família e a escola na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural”, enfocamos pressupostos importantes para compreender o processo de humanização, tanto por meio da família como da escola, como, por exemplo, a periodização do desenvolvimento psíquico, bem como a relação entre aprendizagem, desenvolvimento humano e o trabalho do professor.

Já na seção “A pesquisa empírica”, expomos a caracterização das instituições participantes da pesquisa, a descrição dos entrevistados, os materiais utilizados, os procedimentos e as discussões realizadas a partir da análise dos relatos das (os) participantes, organizadas em três eixos temáticos: Eixo I - Compreensão de família para as (os) educadoras (es) e a relevância desta no processo de escolarização; Eixo II –Relacionamento escola-família: as interações realizadas; Eixo III - Expectativas em relação ao trabalho com as famílias.

Ao final das discussões, apresentamos as Considerações Finais e as Referências utilizadas na pesquisa, bem como os Apêndices.

1. A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DAS INSTITUIÇÕES FAMÍLIA E ESCOLA

Nesta seção faremos primeiramente um resgate histórico do desenvolvimento da instituição família dentro do processo de humanização, bem como do percurso da história da família brasileira. Em seguida, discutiremos o desenvolvimento da escola no Brasil, desde a educação jesuítica exercida no período colonial até as principais tendências educacionais surgidas a partir da institucionalização escolar.

Utilizamos o termo instituição para nos referir tanto à família quanto à escola por este se caracterizar, segundo Saviani (2007), como uma estrutura material constituída para atender a determinada necessidade humana e surgida como unidade de ação, ou seja, como um sistema de práticas para atingir certas finalidades. Por essas características, instituições são, então, sociais, “[...] tanto na origem, já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre os homens, como no seu próprio funcionamento, uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade à qual servem” (Saviani, 2007, p. 05).

Nesse sentido, podemos considerar que a família se caracteriza como uma instituição, posto que, segundo Reis (1984, p. 99), “[...] é na família, mediadora entre o indivíduo e a sociedade, que aprendemos a perceber o mundo e a nos situarmos nele. É a formadora da nossa primeira identidade social. Ela é o primeiro ‘nós’ a quem aprendemos a nos referir”. O autor acrescenta ainda que “[...] é impossível entender o grupo familiar sem considerá-lo dentro da complexa trama social e histórica que o envolve” (Reis, 1984, p. 102).

Em consonância ao pensamento desses autores, Romanelli (2016) afirma que a família é, ao mesmo tempo, instituição e grupo. Como grupo social, assume diferentes formas de se organizar e, como instituição, é guiada por normas e representações culturais. “[...] Assim, a família encontra-se simultaneamente no terreno da vida social, referido às relações em seu interior e no plano normativo da cultura, que orienta as modalidades dessas relações, inclusive no plano da subjetividade, de expressão de sentimentos e emoções” (Romanelli, 2016, p. 80).

Dados apresentados pelo IBGE (2016) também destacam a importância do contexto histórico na formação das famílias, tendo em vista que esse órgão governamental apresenta indicadores sociais a partir de análises sobre as condições de vida da população brasileira. Tais indicadores “[...] sistematizam um conjunto de informações sobre a realidade social do país, a partir de temas de relevância para a construção de um quadro abrangente e integrado, considerando as distintas dimensões que envolvem a elaboração de um sistema de indicadores

sociais [...]” (IBGE, 2016, paginação irregular). Uma dessas dimensões refere-se às famílias, definidas como:

Conjunto de pessoas ligadas por laços de parentesco, dependência doméstica ou normas de convivência, residentes na mesma unidade domiciliar e, também, a pessoa que mora só em uma unidade domiciliar. Entende-se por dependência doméstica a relação estabelecida entre a pessoa de referência e os empregados domésticos e agregados da família; e, por normas de convivência, as regras estabelecidas para o convívio de pessoas que moram juntas sem estarem ligadas por laços de parentesco ou dependência doméstica (IBGE, 2016, paginação irregular).

Já no texto da Constituição Federal do Brasil, no Art. 226⁵, a família é considerada como a base da sociedade e tem proteção do Estado, ficando sua definição em aberto, isto é, o governo brasileiro reconhece como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes, além de pressupor que pode ou não ser formada por meio do casamento.

Logo, considerando as definições expostas e a abordagem teórica desta pesquisa, a qual se funda na análise das relações estabelecidas entre os homens ao longo da história da humanidade, o termo família será por nós considerado como um agrupamento humano (parentes entre si ou não) cuja forma de se organizar encontra-se em constante transformação, a partir das condições histórico-culturais de determinado momento. São pessoas que vivem juntas, compartilham hábitos, costumes e que apresentam várias configurações ou arranjos, conforme as relações sociais características de cada época. Isso nos permite tomarmos, por exemplo, o ambiente familiar de uma criança que desde seu nascimento vive acolhida

⁵ Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.

§ 1º O casamento é civil e gratuita a celebração.

§ 2º O casamento religioso tem efeito civil, nos termos da lei.

§ 3º Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento.

§ 4º Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.

§ 5º Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher.

§ 6º O casamento civil pode ser dissolvido pelo divórcio.

§ 7º Fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, o planejamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas.

§ 8º O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações (Brasil, 2016, pp. 131-132).

institucionalmente, sob custódia do Estado, como sendo sua família a equipe de profissionais que trabalha naquele local, bem como as demais crianças que ali estão.

Então, como veremos adiante com mais detalhes e a fim de que possamos avançar no estudo sobre a relação escola-família, entendemos que nem sempre as pessoas se organizaram como predominantemente é hoje, casal e filhos⁶, assim também a escola se modificou muito desde seus primórdios no período colonial, momento em que predominava uma educação familiar pautada em conhecimentos ligados às práticas de sobrevivência, transmitidos pelos mais velhos às novas gerações. Destacamos que o surgimento de novas formas dessa transmissão, levando aos poucos a escola a assumir o lugar das famílias na tarefa de educar, está ligado ao:

[...] processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho [...] com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada (Saviani, 2007, p. 9).

Desse modo, a partir da divisão que se instala no Brasil no início do século XVI entre colonizadores e colonizados, a educação também se divide, sendo de um tipo para a elite colonizadora e de outro para os colonizados, institucionalizando-se em 1890, momento de implantação da República em nosso país. Com a instalação desse novo regime de governo, fatores como o aumento da urbanização, das indústrias e o ideal de uma sociedade moderna levaram à exigência de novas qualificações dos trabalhadores, instalando-se uma preocupação em educar as massas populares. Assim, a escola assume o lugar que até então era desempenhado pelas famílias, responsabilizando-se pela transmissão de conhecimentos técnicos e científicos, cabendo aos pais apoiar os (as) educadores (as), uma vez que era preciso que todos colaborassem para a efetivação dos ideais de nação moderna: nascia assim o entendimento de relação escola-família como fundamental para o progresso do país (Campos, 2011).

Além da Educação, a área da Saúde também foi utilizada para a propagação desse lema, que pregava uma mudança radical nos hábitos higiênicos da população como forma de

⁶ “Em 2015, os arranjos multipessoais com parentesco, ou seja, as famílias correspondiam a 85,1% do total de arranjos, e o tipo de núcleo familiar mais comum foi o de casal com filhos (42,3% do total de arranjos), seguido por casal sem filho (20,0%) e por mulher sem cônjuge com filhos (16,3%) [...]” (IBGE, 2016, paginação irregular).

garantir o ideal da nascente sociedade burguesa: uma população livre de doenças para assim se alcançar o máximo de produtividade (Campos, 2011, paginação irregular). Nesse sentido, conforme Romanelli (2016), os males do modelo patriarcal eram denunciados principalmente pelos médicos, os quais, em busca de uma higienização familiar, pregavam a incorporação de novos modelos de organização da vida em família.

Procurava-se, assim, proceder à privatização da família, em nome de uma prole sadia, física e emocionalmente. Ao mesmo tempo, essa privatização tinha a intenção de confinar a mulher às atividades maternas, aos cuidados com o marido e com os filhos. Em nome do conhecimento científico da época e de uma concepção de amor familiar recriavam a subordinação feminina e contribuía para a difusão da representação acerca da naturalidade dos atributos femininos e masculinos (Romanelli, 2016, p. 84).

Esse tipo de família, casal e filhos, muito se aproximava do modelo nuclear burguês e era comum na zona urbana do Rio de Janeiro no final do século XIX, o local que mais se modernizava naquela época no Brasil. Tal modelo foi considerado o ideal por responder ao anseio do Estado pela construção de uma nação moderna e civilizada, fato que resultaria, segundo os médicos higienistas, do controle da saúde da população.

Porém, antes de nos aprofundarmos sobre esse assunto, a formação da família brasileira, retomando o propósito desta seção, que é resgatar a constituição histórica das instituições família e escola, faremos a seguir uma análise de como a família se construiu ao longo da formação social do homem, uma vez que, conforme Lessa (2012), a história humana é a história de como as relações sociais se desenvolveram a fim de transformar a natureza naquilo que os homens necessitavam, o que corresponde, segundo o autor, ao desenvolvimento articulado entre indivíduos e sociedades.

1.1 A história da família no percurso do desenvolvimento humano

A família, em seus primórdios, não tinha essa significação de hoje, composta por um grupo de pessoas que vivem juntas, unidas por laços de sangue ou de solidariedade, mas representava um conjunto de escravos domésticos que pertenciam a um mesmo homem, sendo posteriormente incluídos a mulher e os filhos. Tal como explicita Prado (1985, p. 51), “[...] o termo família origina-se do latim *famulus* que significa: conjunto de servos e dependentes de um chefe ou senhor. Entre os chamados dependentes incluem-se a esposa e os filhos”.

Essa concepção também é abordada por Friedrich Engels (1820-1895), em *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*: “[...] em sua origem, a palavra família não significa o ideal — mistura de sentimentalismo e dissensões domésticas. [...] A princípio, entre os romanos, não se aplicava sequer ao par de cônjuges e aos seus filhos, mas somente aos escravos” (Engels, 1884/1984, p. 61).

Romanelli (2016), ancorado em uma visão antropológica, ratifica essa não naturalidade da família ao relacionar sua fundação a regras culturais, demonstrando que seu estabelecimento se deu ao longo da vida em sociedade como uma realidade plural, ou seja, caracterizada por vários tipos de arranjos. Assim, para o autor, tanto a família como o sistema de parentesco devem ser analisados considerando suas dimensões privada e pública, referindo-se essa última ao contexto político e econômico no qual a família se insere.

Nessa perspectiva, compreendemos que não há uma única forma de família, sendo que cada formato vivenciou diferentes conjunturas sociais, assim como afirma Prado (1985, p. 12): “[...] a família não é um simples fenômeno natural. Ela é uma instituição social variando através da história e apresentando até formas e finalidades diversas numa mesma época e lugar, conforme o grupo social que esteja sendo observado”.

Ainda segundo a autora, foi Engels, na obra citada, quem primeiro buscou compreender a família como um todo.

Para Engels, a instituição do casamento e da família faz parte da sociedade vista como um organismo total. Ele analisa a instituição familiar nas diferentes regiões do mundo e as mudanças que as afetaram através dos séculos. Interessa-se também pela interação entre a família e as outras instituições sociais e culturais. Assim, o significado da monogamia, as relações entre homens e mulheres, o modo de produção, a propriedade dos bens de produção, etc. (Prado, 1985, p. 53).

Nesse seu estudo, de acordo com Reis (1984), Engels baseou-se nos trabalhos de L. Morgan sobre as relações de parentesco em diversas tribos americanas e, dessa forma,

[...] elaborou a formulação materialista dialética sobre a gênese e as funções da família monogâmica. Para ele, foi na família que se iniciou o processo de divisão social do trabalho que foi inicialmente a divisão do trabalho sexual. Essa divisão foi o ponto de referência para uma complexificação do processo de divisão do trabalho que culminou com a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual e (concomitantemente) com

a principal divisão, sobre a qual se funda o modo de produção capitalista: a oposição entre os proprietários das condições de produção e os que possuem apenas uma força de trabalho, explorada pelos primeiros. O estágio de desenvolvimento das forças produtivas e do processo de divisão social do trabalho determinam então a estrutura familiar (Reis, 1984, p. 101).

Assim, Engels (1884/1984) relacionou o surgimento da família monogâmica ao aparecimento da propriedade privada, analisando essa forma de família a partir dos desdobramentos do modelo grupal, existente na chamada sociedade primitiva (Reis, 1984). Sua análise inicia-se a partir dos estágios pré-históricos de cultura — o estado selvagem e a barbárie, período que compreende desde o aparecimento das primeiras produções humanas até o início da civilização no século 3.500 a.C. Segundo o autor, no estado selvagem predominava a apropriação de produtos da natureza, sendo as produções artificiais do homem voltadas para facilitar essa apropriação. Já na barbárie, iniciada pelo uso da cerâmica, surgiram a criação de gado e a agricultura, sendo a produção da natureza incrementada pelo trabalho humano. Em seguida à barbárie, tem-se a civilização, iniciada pela invenção da escrita alfabética e por seu uso para registros literários, além de corresponder ao período da indústria propriamente dita e da arte.

No decorrer de tais estágios, os homens foram se desenvolvendo não só biologicamente, mas também socialmente, por meio da vida comunitária, na qual predominava a colaboração entre os membros e não a concorrência, característica da nossa atual sociedade. Conforme Lessa (2012, p. 16),

A produção vai se tornando cada vez mais eficiente, aumenta a produção de alimentos, o bando pode se tornar um pouco maior e uma primitiva distribuição de tarefas vai surgindo – os humanos estão conhecendo um desenvolvimento social, isto é, uma evolução que não é fundada pelo desenvolvimento biológico. Os eventos da natureza jogarão um papel cada vez menor na nossa história: a humanidade está em marcha, mesmo que se trate, ainda, de seus primeiros passos.

Baseado na análise desse processo de evolução social, Engels (1884/1984) fundamenta sua explicação sobre o desenvolvimento dos vários períodos pelos quais passou a família até atingir a forma monogâmica, afirmando que o desenvolvimento das forças produtivas e o

processo de divisão social do trabalho que determinam a estrutura familiar em cada momento histórico.

Sendo assim, a união conjugal comum, formada por grupos numerosos e estáveis, é considerada pelo autor como a forma mais antiga e primitiva da família, o chamado matrimônio por grupos, situado no estágio selvagem. Nesse tipo de casamento, grupos inteiros de homens e de mulheres pertenciam-se mutuamente, não existindo o ciúme. Lessa (2012) denominou esse agrupamento humano de *família comunal*, na qual as relações sexuais e afetivas eram menos desenvolvidas do que as atuais; no entanto, baseavam-se no consenso e na liberdade de escolha. “Nenhuma instituição semelhante ao Estado ou ao Direito regulava ou impunha limites a tais relações que não fossem as obrigações de todos para com a sobrevivência da comunidade” (Lessa, 2012, p. 19).

As relações de parentesco, até então inexistentes, só começaram a surgir a partir da permissividade da relação sexual entre irmãos, o que caracterizou o surgimento da *família consanguínea*. Nessa configuração, o casamento continuava sendo grupal, porém o que pressupunha a relação carnal mútua era o vínculo de irmão e irmã, sendo excluídos das relações sexuais recíprocas pais e filhos. Quanto à descendência dos membros, esta era reconhecida somente pelo lado materno, isto é, seguia em vigência o modelo matriarcal (Engels, 1884/1984).

Contudo, à medida que as condições de sobrevivência foram se modificando, as relações estabelecidas entre os membros também se alteraram, sendo proibido o relacionamento sexual entre irmãos, o que constituiu mais um progresso na organização da família. Surge então, ainda no estágio selvagem, a *família punalua*, o que levou à formação de comunidades separadas: “[...] a ideia da impropriedade da união sexual entre filhos da mesma mãe deve ter exercido sua influência na cisão das velhas comunidades domésticas e na formação de outras novas comunidades, que não coincidiam necessariamente com o grupo de famílias” (Engels, 1884/1984, p. 40).

Essas novas comunidades são as gens, formadas por um círculo fechado de parentes consanguíneos por linhagem feminina que não podiam se casar entre si e que se consolidou cada vez mais por meio de instituições comuns, de ordem social e religiosa, distinguindo-o de outras gens existentes na mesma tribo. Assim, com a manutenção da proibição do casamento entre parentes e o crescente aumento da população nas gens, surge, no estágio da barbárie, a *família sindiásmica* ou *pré-monogâmica*, baseada na união conjugal por pares, cuja dissolução seria possível tanto pelo homem como pela mulher, permanecendo os filhos somente com a mãe. Quanto à infidelidade, ela era um direito somente dos homens, sendo a

mulher duramente castigada caso cometesse adultério, o que demonstra uma transição do modelo matriarcal ao patriarcal, com o predomínio da figura do homem como o chefe da família (Engels, 1884/1984).

A evolução da família nos tempos pré-históricos, portanto, consiste numa redução constante do círculo em cujo seio prevalece a comunidade conjugal entre os sexos, círculo que originariamente abarcava a tribo inteira. A exclusão progressiva, primeiro dos parentes próximos, depois dos parentes distantes e, por fim, até das pessoas vinculadas apenas por aliança, torna impossível na prática qualquer matrimônio por grupos; como último capítulo, não fica senão o casal, unido por vínculos ainda frágeis — essa molécula com cuja dissociação acaba o matrimônio em geral (Engels, 1884/1984, p. 49).

É importante destacar que, segundo Engels (1884/1984), essas proibições do matrimônio entre consanguíneos até aqui se manifestavam de maneira espontânea, sem ainda existir uma consciência em atingir objetivos específicos com este ou aquele formato de família, o que ocorre na constituição do modelo monogâmico, sobre o qual discutiremos a seguir.

Fatos como o aumento da riqueza e seu acúmulo, por meio da domesticação de animais e da criação de gado, impulsionaram a criação de novas relações sociais. Nesse sentido, o que antes pertencia às gens, que eram comunidades baseadas no coletivismo, tornou-se propriedade particular dos chefes de família, começando pelos rebanhos e depois pelos escravos, já que se faziam necessárias mais pessoas, além da família, para cuidar da criação, sendo também utilizados para esse fim os prisioneiros de guerra (Engels, 1884/1984).

Porém, mesmo o homem sendo o dono de todas as riquezas de sua família, o que lhe conferia uma maior importância em relação à mulher, seus filhos não eram considerados seus herdeiros, pois ainda predominava a descendência pela linha feminina. Substituiu-se então o direito hereditário materno pelo paterno, estabelecendo-se a família patriarcal, organizada por indivíduos (mulheres, filhos e escravos) submetidos ao poder paterno de seu chefe, fato que sinaliza a transição da família de direito materno para a *família monogâmica*, predominante na Civilização.

Esse tipo de família funda-se em condições econômicas, baseadas no sucesso da propriedade privada em detrimento à propriedade comum. Situa-se, segundo Lessa (2012), na transição para a sociedade de classes, pois, para controlar a resistência contra a exploração, é

preciso que os explorados garantam sua sobrevivência não mais de modo coletivo, mas individual. Nesse processo, coube à mulher o papel de servir ao homem como instrumento de reprodução, garantindo-se assim que não houvesse discussão quanto à paternidade dos filhos, os quais seriam os herdeiros diretos de seu pai (Engels, 1884/1984).

Assim, conforme Lessa (2012), o surgimento da propriedade privada conduziu a uma nova relação social, a uma nova forma de os homens organizarem a vida coletiva — a sociedade de classes, sendo possível um grande desenvolvimento das forças produtivas por meio do trabalho alienado ou explorado, ou seja, pela exploração do homem pelo homem.

A monogamia foi um grande progresso histórico, mas, ao mesmo tempo, iniciou, juntamente com a escravidão e as riquezas privadas, aquele período, que dura até nossos dias, no qual cada progresso é simultaneamente um retrocesso relativo, e o bem-estar e o desenvolvimento de uns se verificam às custas da dor e da repressão de outros. É a forma celular da sociedade civilizada, na qual já podemos estudar a natureza das contradições e dos antagonismos que atingem seu pleno desenvolvimento nessa sociedade (Engels, 1884/1984, p. 71).

Nesse percurso histórico, é no estágio da Civilização que se consolida o patriarcado e sua estrutura monogâmica, no qual o homem, proprietário dos bens privados, da terra e da riqueza, é também proprietário dos membros da família e dos escravos, passando a mulher a figurar como sua serva. Para Lessa (2012, p. 26), “[...] é assim que a família se descola do coletivo e se constitui em núcleo privado: essa nova forma de organização de família é a família monogâmica ou família nuclear”. Em todas as sociedades, segundo o autor, esse tipo de família instaura uma nova forma de relação social, baseada na passagem do trabalho de coleta àquele explorado pela classe dominante.

O casamento passa assim a depender totalmente de condições econômicas, deixando de ser um costume herdado para ser um contrato, exigindo, porém, que ambas as partes estejam em igualdade de condições. Nesse cenário, o capitalismo tratou de criar pessoas “livres” e “iguais”, mas essa liberdade era exercida apenas entre a classe oprimida, sendo mantido o casamento por conveniência para a classe dominante, uma vez que era preciso assegurar a permanência da riqueza acumulada entre a burguesia (Engels, 1884/1984).

Logo, a evolução para a família monogâmica é considerada um progresso pelo autor, ao representar uma aproximação da igualdade de direitos para homens e mulheres. Entretanto, Engels (1884/1984) nega que esse fim já tenha sido alcançado, haja vista que as condições

econômicas que propiciaram o surgimento da monogamia ainda não desapareceram, quais sejam: as relações baseadas na produção capitalista e na criação de suas condições de propriedade. Elas podem ser constatadas, por exemplo, pela divisão do trabalho, reservando-se predominantemente o intelectual aos homens e o manual às mulheres (Lessa, 2012).

Assim, durante a transição da família medieval à moderna (baseada na monogamia), entre os séculos XVI e XVII, começa a aparecer a vida sentimental familiar, uma vez que agora ser pai ou mãe, filho ou filha, constitui “[...] um limitado círculo de relações sociais, restrito ao vínculo familiar fundado pela propriedade privada do indivíduo masculino” (Lessa, 2012, p. 37). Também contribuiu para esse sentimentalismo o aumento da frequência das crianças na escola, já que, até então, elas iam conviver com outra família para aprender um ofício a partir dos sete anos. Essa preocupação com a educação no início dos tempos modernos foi liderada por moralistas partidários da reforma religiosa, sendo a aprendizagem realizada em casa substituída por aquela promovida pela escola, local de disciplina responsável pela garantia de uma preparação para a vida. Dessa maneira, a escola passa a se ocupar da passagem da infância à fase adulta, aproximando as crianças de suas famílias e estas da escola (Ariès, 1981).

Essa reconstituição histórica da família – desde a Pré-História da Civilização, que abrangeu a evolução do matrimônio por grupos à família pré-monogâmica; passando pela Antiguidade, já na Civilização, na qual eram os pais que combinavam os casamentos e indo até o final da Idade Média, no século XVI, período caracterizado pela permanência do matrimônio à revelia do consentimento dos interessados – leva-nos a compreender o contexto da família nuclear burguesa do final do século XIX. Isso porque “[...] a família, tal como hoje a conhecemos, não surge como resultado do amor entre os indivíduos. Surge como a propriedade patriarcal de tudo o que é doméstico” (Lessa, 2012, p. 31).

Esse tipo de família, no Brasil, como veremos a seguir, emerge juntamente com o início da modernização das cidades e torna-se o foco de atuação dos médicos higienistas, apoiados pelo Estado, que passam a questionar o modelo de família rural até então predominante no país e a preconizar novos padrões familiares em nome da saúde e da ciência.

1.2 A família brasileira: do modelo colonial ao moderno

Segundo Samara (2004), é recente o estudo sobre a formação da família brasileira, tratando-se este de um tema complexo e inédito, apesar de seu importante papel na história do Brasil desde o início do período colonial. Para a autora, há na literatura o consenso de que a

família brasileira seria o resultado da transplantação e da adaptação do modelo português ao nosso ambiente colonial, resultando em um exemplo com características patriarcais e tendências conservadoras, o que se deve ao fato de que:

No Brasil desde o início da colonização, as condições locais favoreceram o estabelecimento de uma estrutura econômica de base agrária, latifundiária e escravocrata. Essa situação, associada a vários fatores, como a descentralização administrativa local, excessiva concentração fundiária e acentuada dispersão populacional, provocou a instalação de uma sociedade do tipo paternalista, onde as relações de caráter pessoal assumiram vital importância. A família patriarcal era a base desse sistema mais amplo e, por suas características quanto a composição e relacionamento entre seus membros, estimulava a dependência na autoridade paterna e a solidariedade entre os parentes (Samara, 2004, p. 10).

Porém, a estudiosa destaca que esse modelo de família, também denominada de patriarcal ou extensa e existente nos primeiros séculos da nossa história, serviu de base para caracterizar toda a sociedade brasileira até o século XIX, desconsiderando as variações devidas ao tempo, ao espaço e a outros grupos sociais ocorridas na estrutura familiar.

Uma dessas modificações refere-se ao número de membros que compunham as famílias, predominando nos séculos XVIII e XIX configurações familiares bem mais simples, compostas por um menor número de filhos do que a patriarcal, que também não possuía uma única configuração, mas estruturas diferentes conforme a região brasileira, além de sofrer mudanças com o passar do tempo. Logo, “[...] ao estudar a família brasileira, devemos levar em conta esses vários aspectos mencionados, especialmente no que tange à institucionalização do termo família patriarcal ou extensa como sinônimo de família brasileira” (Samara, 2004, p. 16). Feita essa ressalva, voltemos ao período da colonização para que possamos entender como se deu o desenvolvimento da família brasileira tomando o cuidado de não a homogeneizar.

Segundo Silva (1998), as primeiras influências sobre o grupo familiar vieram dos indígenas e dos colonos, sendo poucos os portugueses que trouxeram suas mulheres e filhos, situação que acarretou um desequilíbrio demográfico e uma miscigenação entre brancos e índios. Os colonizadores que vinham com suas famílias pertenciam à elite portuguesa e logo retornavam a Portugal, sendo os que permaneceram, em sua maioria, homens com habilidades relacionadas à arte da guerra e da construção civil, portanto, aptos a colonizar.

O contingente populacional nessa época era pequeno, apesar de a Coroa empreender esforços para que as novas terras fossem povoadas, por meio da facilitação da vinda de órfãos e de mulheres que no reino não encontravam casamento, bem como subsidiando as viagens daqueles que quisessem vir para o Brasil. Todavia,

como o contingente de mulheres brancas vindas do Reino permaneceu reduzido durante todo o século XVI e a reprodução não foi suficiente para dissipar a escassez, os colonos escolhiam as índias como concubinas ou com elas se casavam ‘segundo o costume da terra’, raramente com elas contraindo matrimônio segundo os ritos da Igreja católica [...] (Silva, 1998, p. 15).

Torna-se então uma prática comum o concubinato com as índias, tanto pelos homens solteiros quanto pelos casados que tinham deixado suas mulheres em Portugal, prática esta combatida principalmente pelos jesuítas, que a consideravam um grande pecado perante a Igreja. Porém, foi graças a essa relação entre brancos e índios que aumentou a população brasileira, especialmente na primeira metade do século XVI (Silva, 1998).

Os filhos advindos dessas relações inicialmente foram considerados ilegítimos e, assim, não tinham direito à herança, apesar de haver uma preocupação com sua educação e profissionalização. O mesmo aconteceu com as filhas ilegítimas, porém a elas eram reservados dotes para seus casamentos. Contudo, devido à insuficiência de herdeiros legítimos, os filhos ilegítimos foram chamados à sucessão e, assim, aos poucos, “[...] ao lado dos casamentos pelas ‘leis da natureza’ em que os parceiros sexuais eram de etnias diferentes, surgem famílias estruturadas de acordo com os padrões do Reino” (Silva, 1998, p. 19).

Quanto ao patrimônio dos colonos, os bens mais valiosos nessa época eram os escravos índios e o gado, visto que a economia naquele momento era de subsistência. As armas e montarias eram escassas, predominando como instrumentos para desbravar os sertões os índios e suas flechas. A divisão do trabalho permaneceu sendo a mesma que aqui existia: as mulheres e crianças capturadas iam para o plantio e para a colheita e os homens, para o transporte de cargas e para as expedições nos sertões (Silva, 1998).

A família, portanto, dita sertanista, caracterizou-se pela posse de índios, pela manutenção das riquezas na família, bem como por questões referentes à tutoria dos órfãos e aos dotes dados às filhas, posto que tais situações se refletiam na futura partilha dos bens acumulados. Quanto à situação de orfandade, formada por filhos (legítimos ou não) que tinham perdido o pai, esta gerava uma série de entraves que seriam resolvidos pelo juiz dos

Órfãos, pois o pai era o administrador natural dos bens dos filhos menores. Havia também um cuidado com o dote, procurando-se garantir a concentração dos bens entre os herdeiros (Silva, 1998).

Esse tipo de família, característico dos três primeiros séculos de colonização, irá se diferir em muito, segundo Samara (2004), da família paulista dos séculos XVIII e XIX. A autora analisou especificamente esse contexto devido ao maior número de dados disponíveis sobre ele e o comparou ao período anterior, destacando os motivos das mudanças ocorridas nas configurações familiares.

Segundo ela, apenas um quarto das famílias paulistas na época citada, por exemplo, era do tipo patriarcal, sendo mais comuns aquelas com poucos integrantes, além da presença do celibato e da bastardia, o que denota que as famílias extensas representavam apenas uma pequena parcela da sociedade, formada pela elite. O modelo patriarcal era mais comum nas zonas rurais, e a família paulista, mais característica de áreas urbanas em formação. Contudo, em ambos os tipos estavam presentes o paternalismo e o aspecto econômico a que estavam ligadas as relações matrimoniais, representando o casamento a união de interesses entre a elite branca, dentre estes, a preservação da fortuna e a manutenção da “pureza do sangue” (Samara, 2004).

Estavam, pois, implícitos nos matrimônios valores sociais e morais inerentes a cada classe social, prevalecendo entre a maioria da população relações informais que geravam poucos filhos, considerados ilegítimos, o que difere do mito da família brasileira patriarcal, constituída pelo casamento e pelo grande número de membros.

Outra contradição que Samara (2004) analisou refere-se à relação entre o casal, a qual seria baseada na figura do marido dominador e da mulher submissa. Segundo a autora, devido à divisão das tarefas no patriarcalismo reservar às mulheres os cuidados domésticos, ela acabou criando condições para que estas desenvolvessem atitudes de comando e iniciativa, apesar de as leis referendarem o poder paterno. A pesquisadora destaca ainda que a ocorrência dessa rigidez dependia, novamente, do nível econômico das classes sociais, predominando na elite mulheres rendidas à dominação dos homens e, nas classes mais pobres, mulheres participando ativamente dos negócios da família.

A mesma análise pode ser aplicada às separações e aos divórcios, tendo em vista que “[...] as queixas das esposas quanto às atitudes do marido, a não-aceitação do adultério, das sevícias e as próprias aspirações quanto ao casamento e à vida conjugal mostraram que nem sempre o comportamento feminino se amoldava aos padrões tradicionalmente apontados como válidos pela historiografia” (Samara, 2004, p. 81).

Cunha (2000) concorda com esses apontamentos ao afirmar que prevaleceu, em grande parte do país, até o início do século XIX, a família patriarcal, caracterizada por:

grande sociabilidade no interior das moradias, muitas pessoas vivendo juntas na mesma casa, com a presença constante de escravos; pequena sociabilidade externa, pois em raras ocasiões as famílias encontravam-se umas com as outras para eventos de natureza social, festas religiosas ou cívicas; isolamento da esposa, filhas e filhos com relação aos domínios territoriais do pai, único membro do grupo que tinha projeção fora do lar; domínio absoluto do pai, com uso de força física inclusive, sobre todos os demais integrantes do agrupamento (Cunha, 2000, p. 451).

Com a chegada da corte portuguesa ao Brasil, a família colonial foi sendo substituída pela colonizada, modificando-se devido à influência dos costumes portugueses. Já a partir do final do século XIX, começa a haver uma “modernização” da família, promovida por meio da emergência da República e pela campanha higienista realizada pelos médicos, preocupados em gerir a saúde física de todos. Esses profissionais, aliados ao Estado, acreditavam que seria possível formar e manter um padrão de indivíduo civilizado a partir da instalação da família nuclear moderna, a qual deveria cultivar a intimidade doméstica entre seus membros. Assim, junto à transformação estrutural das cidades, as pessoas também passam a adotar novas atitudes, tais como:

[...] os encontros sociais [que] passaram a ser frequentes em festas domésticas, bailes e saraus; os jovens ganharam posição de destaque, tendo de sofrer um processo de refinamento físico, intelectual e moral para causar boa impressão à corte; a esposa assumiu papel relevante como anfitriã em recepções, tornando-se escrava dos modismos de uma sociedade urbanizada segundo os costumes burgueses europeus (Cunha, 2000, p. 451).

Sobre as transformações ocorridas na sociedade brasileira durante este período, D’Incao (2012) esclarece que elas resultaram da constituição do novo Estado moderno, o que acabou afetando a vida familiar. A autora elenca alguns fatores que contribuíram para essas mudanças, dentre eles, a consolidação do capitalismo, o aumento da vida urbana (até então inexistente no Brasil, um país predominantemente rural), bem como “[...] a ascensão da burguesia e o surgimento de uma nova mentalidade — *burguesa* — reorganizadora das

vivências familiares e domésticas, do tempo e das atividades femininas; e, por que não, a sensibilidade e a forma de pensar o amor” (D’Incao, 2012, p. 223).

Nesse sentido, nasce também uma nova mulher, que deverá desempenhar, nas relações da chamada família burguesa, papéis que valorizassem a intimidade e a maternidade. Passa a ser reforçada a ideia de que ser mulher é ser uma mãe dedicada e atenciosa, tanto com o marido quanto com os filhos, ficando reservada à literatura urbana da época a ideia do amor como um estado da alma, ilustrado por heroínas românticas e sentimentos platônicos que levavam a uma idealização do relacionamento amoroso.

Esse papel feminino, caracterizado então pelo recato, era apoiado por médicos, assim como pelos meios educativos e pela imprensa, formulando-se propostas que visavam a uma “educação” da mulher para ser a guardiã do lar e da família. Então, “[...] considerada base moral da sociedade, a mulher de elite, a esposa e mãe da família burguesa deveria adotar regras castas no encontro sexual com o marido, vigiar a castidade das filhas, constituir uma descendência saudável e cuidar do comportamento da prole” (D’Incao, 2012, p. 230).

Concorreu também em grande medida para essas mudanças na família, exibidas no final do século XIX, o desenvolvimento científico da escola. A educação informal, realizada em âmbito doméstico e característica da família colonial e da colonizada, acabou sendo trocada pelo domínio das escolas, as quais seguiam ditames científicos. Porém, os agentes educacionais, aliados ao novo regime republicano, visavam controlar as famílias, moldando-as aos padrões médico-higiênicos impostos pela classe dominante — a burguesia. Esse patamar de importância ocupado pela educação almejava antes de tudo garantir o sucesso da sociedade capitalista vigente, haja vista que, até a chegada da família real portuguesa em 1808, tudo foi proibido aos brasileiros, inclusive a montagem de um sistema escolar popular (Lima, 1974).

Já na época do Império, que não passou, segundo Lima (1974), de uma “colonização sofisticada”, foram criadas algumas instituições culturais, que, contudo, objetivavam justificar, de certo modo, a presença da corte europeia no Brasil. Somente em 1889, com a proclamação da República, que a educação finalmente institucionaliza-se por meio da escola. No entanto, o descaso continuou, por meio, por exemplo, da ausência de um ministério que tratasse exclusivamente da educação, sendo este implantado apenas em 1930.

Foi também durante esse processo que as famílias passaram a ser tratadas como colaboradoras da escola, sendo criada a ideia de uma “parceria” entre famílias e escolas como algo de fundamental importância na consecução de um país que precisava urgentemente

modernizar-se para poder atender ao grau máximo de produtividade exigido pelo novo regime republicano.

Portanto, os motivos que levaram as escolas a se aproximarem das famílias, disponibilizando a elas informação e espaços para a convivência e o diálogo entre pais e professores, estavam atrelados, naquela época, antes à adaptação das pessoas à nova ordem que promover uma real integração entre ambas as instituições.

1.3 O desenvolvimento da escola no Brasil e o início de uma relação com as famílias

Conforme já exposto, a instituição escolar consolida-se na época da Proclamação da República, ocorrida na última década do século XIX. Porém, a história da educação brasileira se inicia muito antes, em 1549, com a chegada dos jesuítas que, a mando do rei de Portugal Dom João III, vieram para cá a fim de converter os indígenas à fé católica. Para tanto, instituíram colégios e seminários onde os ensinavam a ler, a escrever, a contar e a cantar.

Essa alfabetização objetivava uma total adesão à cultura portuguesa dos que aqui estavam, por meio da preparação de novos missionários, tanto filhos de índios como de colonos (Paiva, 2000). Assim, a educação dessa época tinha como base ideológica a catequese, caracterizando-se como um processo “[...] de aculturação, já que as tradições e os costumes que se busca inculcar decorrem de um dinamismo externo, isto é, que vai do meio cultural do colonizador para a situação objeto de colonização” (Saviani, 2011, p. 27).

Segundo Lima (1974), os jesuítas construíram aqui uma espécie de rede escolar, basicamente de cunho profissional, pois visavam à formação de clérigos e de amanuenses (aquele que escreve textos à mão) para servirem à corte portuguesa. Isso correspondeu, segundo o autor, à única oportunidade escolar existente na colônia em quase três séculos, de 1500 a 1759, quando “[...] Pombal, o poderoso ministro anticlerical, expulsou da colônia os padres jesuítas, destruindo, de um golpe só, os únicos núcleos onde os filhos dos donatários podiam estudar os clássicos latinos” (Lima, 1974, p. 23).

Contudo, antes da chegada dos jesuítas, a educação era organizada pelos indígenas. Baseava-se em uma educação espontânea, sem a necessidade de instituições pedagógicas, coincidindo as ideias educacionais com a própria prática educativa, realizada a partir da divisão sexual do trabalho: aos homens cabiam as atividades de caça, pesca e guerras e, às mulheres, atividades domésticas, como plantar, cozinhar e educar os filhos (Saviani, 2011).

Para dismantellar essa forma de educação, a principal estratégia utilizada pelos jesuítas foi por meio do ingresso de crianças órfãs, trazidas de Portugal. Buscava-se, “[...] pela

mediação dos meninos brancos, atrair os meninos índios e, por meio deles, agir sobre seus pais, em especial os caciques, convertendo toda a tribo para a fé católica” (Saviani, 2011, p. 43). Verificamos, portanto, a relação de dominação imposta pelos colonizadores a partir de um tipo de educação considerado superior, com vistas à submissão e à exploração dos colonizados, travestida de salvação espiritual.

Dessa forma, a educação familiar existente foi menosprezada por aqueles que detinham o poder político e econômico, devendo se adequar ao padrão imposto. Instala-se então, pelos jesuítas, uma “pedagogia brasílica”, ou seja, baseada em formas específicas de intervir na educação dos indígenas, adequadas aos seus modos de organização social. Nessa divulgação, figuraram como líderes o Padre Manoel da Nóbrega e o Padre Anchieta (Saviani, 2011).

Nóbrega elaborou um plano de instrução que envolvia o aprendizado do português, do cristianismo, da leitura e da escrita, podendo haver também o ensino de música e que era finalizado com o aprendizado profissional e agrícola, para os filhos de índios, e aulas de latim para os que seguiriam estudos superiores na Europa. Já Anchieta falava tupi e baseou sua educação no uso de poesia e teatro (Saviani, 2011).

Essa pedagogia logo depois foi aprimorada e suplantada no início do século XVII, por um sistema educacional formal apoiado pela Coroa Portuguesa e financiado por uma parte dos impostos arrecadados da Colônia, perdurando até a expulsão dos jesuítas, em 1759. Esse sistema firmou-se sob o documento *Ratio Studiorum*, elaborado inicialmente pela Companhia de Jesus, o qual se caracterizava como um plano geral de estudos para ser implantado em todos os colégios jesuíticos espalhados pelo mundo (Saviani, 2011).

Além de possuir um caráter universal, o plano educacional contido no *Ratio Studiorum* também se tornou elitista, uma vez que se destinava aos filhos dos colonos e não aos indígenas, transformando os colégios jesuítas em locais de formação da elite colonial. O plano era constituído de curso de Humanidades, Filosofia e Teologia, sendo considerado de grande êxito para o desenvolvimento da educação e da escola naquela época, bem como para a formação de grandes intelectuais (Saviani, 2011).

Frente ao exposto, podemos afirmar que já havia, naquele momento, uma divisão na educação, sendo uma para a elite colonial e outra para os colonizados, além de ser exclusivamente voltada aos homens, restando às mulheres serem educadas para o cuidado com a casa, o marido e os filhos: “[...] tanto as mulheres brancas, ricas ou empobrecidas, como as negras escravas e indígenas não tinham acesso à arte de ler e escrever” (Ribeiro, 2000, p. 79).

As primeiras reivindicações quanto à educação feminina partiram dos indígenas, que solicitaram ao Padre Manoel de Nóbrega que suas mulheres fossem alfabetizadas, já que não viam diferença quanto à oferta de oportunidades educacionais para homens e mulheres, posto que o trabalho era dividido de forma igualitária e também porque as mulheres eram mais assíduas à catequese. Nóbrega, assim como a maioria dos padres, considerou útil tal proposição, pois a educação das mulheres atenderia, além desse propósito, ser vinculado à miscigenação imposta pelo branco: “[...] tratava-se de lançar a base para a obra de moralização e também uma forma eficiente na formação de famílias brasileiras” (Ribeiro, 2000, p. 81).

Assim, destinou-se às poucas mulheres brancas da Colônia uma educação voltada somente para reproduzirem os próximos varões portugueses, com o objetivo de fixar o padrão étnico branco na sociedade que estava se formando. O modelo de família a ser perpetuado deveria ser o patriarcal, tal como o modelo português, no qual o homem liderava e sua esposa e filhos lhe deviam obediência absoluta.

Para as mulheres que quisessem realmente estudar, a única alternativa era pelo ingresso nos conventos surgidos no Brasil em meados do século XVII, saída que também era utilizada para se livrarem de pais tiranos e casamentos indesejáveis. Foi então nesses locais que elas passaram a ser educadas, já que não havia para esse público um sistema formal de educação. “[...] O ensino da leitura e da escrita era ministrado ao lado da música, do cantochoão, do órgão e dos trabalhos domésticos, principalmente o preparo de doces e de flores artificiais” (Ribeiro, 2000, p. 87).

Como pode ser observado, nesse período de domínio dos jesuítas, a educação estava voltada quase que exclusivamente aos homens, sendo de cunho religioso aos indígenas e destinada à elite quando buscava ensinar a ler e a escrever. Era uma educação que, apesar de ainda não ser constituída de escolas tais como as conhecemos hoje, estava em consonância com as transformações advindas do capitalismo a partir do século XVII, que deu origem às cidades modernas.

Nesse novo modelo econômico, a educação familiar, baseada na transmissão dos conhecimentos pelos mais velhos às novas gerações, foi considerada insuficiente. Os conhecimentos a partir de então “[...] tinham que ser aprimorados e especificados de forma a atender às novas demandas desenvolvimentistas. [...] A instituição escolar ganhou importância e passou a ser vista como uma continuação da educação familiar” (Campos, 2011, paginação irregular). Assim, uma nova educação seria implantada, sendo os jesuítas expulsos da Colônia, seguindo-se a ocorrência de várias reformas e projetos educacionais,

haja vista que a educação jesuítica passou a ser compreendida como contrária à modernidade científica daquela época.

Essas mudanças inspiraram-se principalmente nos ideais iluministas, presentes no século XVIII e divulgados por portugueses residentes em outros países europeus, como por exemplo, Inglaterra, Itália e França. Dentre as principais transformações dessa época podemos citar, além da expulsão dos jesuítas do território brasileiro em 1759 e do fechamento de todos os seus colégios, a reforma dos estudos menores nesse mesmo ano e a dos maiores em 1772 (Saviani, 2011).

A primeira reforma referia-se ao ensino de nível secundário, nos quais os alunos já estavam alfabetizados. Em uma primeira etapa foram privilegiadas as “humanidades”, que seriam os estudos de gramática latina, de grego e de retórica, sendo impostas também orientações quanto ao diretor de estudos e aos professores como, por exemplo, a realização de concursos para professores régios no Brasil, ocorrendo o primeiro em Recife, no ano seguinte à expulsão dos jesuítas.

Quanto à reforma dos estudos maiores, relativos ao ensino de nível superior, a prioridade foi a reforma da Universidade de Coimbra (Saviani, 2011). Já as escolas superiores existentes no Império representavam, segundo Lima (1974), uma espécie de encenação à feitoria, a fim de lhe conferir um clima de corte europeia.

Após essa segunda mudança, retomam-se as dos estudos menores, agora recaindo sobre o ensino de nível primário, que seriam as aulas régias de primeiras letras. Entretanto, tais aulas, implantadas pelo Marquês de Pombal, “[...] nem de longe representavam um ‘sistema’, assim como não se podia chamar de ‘educação’ as mirradas escolinhas de ler, escrever e contar [...]” (Lima, 1974, p. 24). Para o Brasil foram destinados 43 mestres para ministrarem 16 dessas aulas, que foram distribuídas pelas principais cidades do país a partir do mínimo de uma e de no máximo quatro aulas. “[...] Eram aulas avulsas, portanto, os alunos podiam frequentar umas ou outras indiferentemente, pois, além de avulsas, eram isoladas, isto é, sem articulação entre si” (Saviani, 2011, p. 108).

Verifica-se que a instituição de escolas nesse período de transição do ensino jesuítico ao laico, voltado para atender o espírito iluminista, enfrentou dificuldades para efetivar-se, tais como: insuficiência de professores, falta de aulas e de livros didáticos, verbas escassas, baixos salários, atraso dos pagamentos e também o isolamento cultural à que foi submetida a Colônia devido ao temor de que fossem espalhadas, por meio do ensino, ideias emancipacionistas. Essa lista de problemas daquela época nos remete a pensar na escola da

atualidade, em que tais dificuldades ainda persistem, prejudicando em muito a qualidade do ensino brasileiro.

Houve também nessa época o prestígio de seminários, que funcionavam como verdadeiras escolas e até como universidades. Além de formarem padres a partir de um novo modelo de ciência, eram frequentados por leigos que tinham a intenção de seguir estudos superiores. Como exemplos dessas instituições podemos citar o Convento de Santo Antônio do Rio de Janeiro, o Seminário de Mariana, como ficou conhecido, e o Seminário de Olinda (Saviani, 2011).

Quanto ao público-alvo desse novo ideário pedagógico, cabe ressaltar que continuava sendo os homens da elite colonial, bastando aos pobres a continuidade da educação religiosa, suficiente para mantê-los conformados como trabalhadores que sustentam a economia portuguesa, evidenciando-se, assim, uma visão burguesa da educação popular (Saviani, 2011). Nesse sentido, segundo Lima (1974), quando se trata de nossa história sobre educação popular (sistema geral destinado a toda a população), verifica-se a ausência do poder público, aquele que acaba transferindo sua função para entidades privadas.

Podemos então considerar que as mudanças empreendidas na educação pelo Marquês de Pombal após a expulsão dos jesuítas (as chamadas reformas pombalinas), objetivaram a criação de escolas em consonância aos interesses do Estado e em detrimento dos interesses eclesiásticos. Elas se caracterizaram pela estatização e secularização da administração do ensino, do magistério e do conteúdo do ensino, assim como da estrutura organizacional dos estudos relativos aos níveis primário, secundário e superior (Saviani, 2011).

Todavia, tais mudanças não chegaram a impactar a qualidade da educação brasileira, uma vez que, segundo Lima (1974), o ensino, a leitura e a vida cultural ainda eram restritos, até 1808, a um pequeno grupo de padres e burocratas que serviam à Coroa.

Até então, o Brasil era um território missionário, dominado pelo clero e pela inquisição. [...] Dom João, homem prático, para criar a imagem da corte, instituiu somente escolas superiores (profissionais) necessárias para a formação de militares, de profissionais e de burocratas, dentro da mais estrita necessidade do “mercado de trabalho”, como hoje se diz! (Lima, 1974, p. 78).

Após a Proclamação da Independência do Brasil, em 1822, as mudanças recaíram principalmente sobre a legislação educacional pública, imposta pelo Imperador como uma

necessidade. Era preciso organizar um sistema de escolas públicas para ser implantado em todo o território sob a égide de um plano comum.

Nesse período, destaca-se a proposta do documento *Memória de Martim Francisco*, que consistia em um plano amplo e detalhado de organização do conjunto da instrução pública, que seria dividida em três graus: o primeiro cuidaria da instrução comum; o segundo abordaria os estudos das diversas profissões e o terceiro grau ofereceria à elite uma educação científica. A proposição, porém, não foi implementada, tal como outro projeto voltado para a criação de universidades (Saviani, 2011).

Assim, em 1824, ao invés da aprovação de planos educacionais abrangentes, instituiu-se na primeira Constituição do Império prioridade para a instrução primária, que passa a ser gratuita a todos os cidadãos, sendo adotadas normas modernas assumidas por outros países para isso. Novamente, outro projeto destaca-se, preconizando o ideário moderno de uma educação pública e laica, mas não cotado para discussões. Determina-se, em seu lugar, a criação de “Escolas de Primeiras Letras”, projeto instituído em lei⁷ e limitado à escola elementar (Saviani, 2011).

O modesto documento legal aprovado pelo Parlamento brasileiro contemplava os elementos que vieram a ser consagrados como o conteúdo curricular fundamental da escola primária: leitura, escrita, gramática da língua nacional, as quatro operações de aritmética, noções de geometria, ainda que tenham ficado de fora as noções elementares de ciências naturais e das ciências da sociedade (história e geografia) (Saviani, 2011, p. 126).

Além desta relação de conteúdos a serem ministrados, adota-se o método do “ensino mútuo”, com o objetivo de difundir mais rapidamente o ensino ao atingir um grande número de alunos a baixo custo. Neste método os alunos mais adiantados tornavam-se auxiliares do professor no ensino de classes numerosas, permanecendo inalterados os procedimentos didáticos tradicionais: “[...] supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos [...] erigia a competição em princípio ativo do funcionamento da escola” (Saviani, 2011, p. 128).

⁷ Também chamada de *Lei Áurea da Educação Brasileira*, esse dispositivo legal foi firmado em 15 de outubro de 1827 pela Assembleia Geral Legislativa e determinava que as câmaras provinciais propusessem a criação de escolas. Porém, “[...] de fato, nenhuma escola criou, inaugurando, portanto, um sestro nacional de confundir leis e pareceres com a realidade sócio-econômica” (Lima, 1974, p. 78).

Em 1834, a responsabilidade por essas escolas primárias e secundárias é repassada aos governos das províncias por meio do Ato Adicional à Constituição, rompendo com a ideia de um sistema educacional nacional. Assim, foi estabelecido que, ao Governo Imperial (União), caberia apenas organizar o ensino superior, ficando os demais graus de ensino sob a responsabilidade das “depauperadas” e “atrasadas” províncias (Lima, 1974). Somente mais tarde, com a Proclamação da República, em 1889, as províncias se tornam estados, sendo reafirmada a responsabilidade de propagarem a instrução (Saviani, 2011).

Verifica-se que essa descentralização, contrária ao que estava acontecendo em outros países, revela o descaso do poder imperial quanto ao ensino, o que, contudo, já era evidente. Vários entraves, como falta de escolas, de preparo dos professores, presença de baixos salários, de um método de ensino ineficiente, falta de fiscalização das autoridades de ensino, dentre outros, sugeriam que a situação demandava uma reforma geral da instrução pública (Saviani, 2011).

Por esse motivo, em 1854 é aprovado o “Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do município da Corte”, conhecido como Reforma Couto Ferraz. Por ele, a instrução primária pública foi priorizada, repassando-se algumas atribuições à administração provincial, além de ser adotado o princípio da obrigatoriedade do ensino. Essa reforma é marcada pela possibilidade de retomar a ideia de um sistema nacional de ensino e também pelo entendimento de que este deveria estar ligado à prática, diretriz presente nas disposições quanto à formação de professores, às atribuições do Conselho Diretor, no processo seletivo de professores e também em conteúdos do currículo. Caracterizou-se, então, por “[...] propostas e projetos voltados para solucionar, de forma unificada, o problema da educação nacional, ainda que tais projetos não tenham obtido êxito prático” (Saviani, 2011, p. 135).

Além da Reforma Couto Ferraz, cabe destacar a de Leôncio de Carvalho, instituída em 1879 e considerada a última proposta educacional implementada no Império brasileiro. Enfatizou, ainda mais que a reforma anterior, o funcionamento da educação nas províncias, preconizando um ensino livre, que se desenvolveria com o mínimo de intervenção estatal, tendo sido criadas várias instituições de iniciativa particular que objetivavam desenvolver a instrução popular (Saviani, 2011).

Para Lima (1974, p. 87), essa reforma consistiu em:

[...] Um balanço geral no “sistema” (que aliás, não existia, realmente: alguns colégios particulares, raros liceus estaduais, algumas faculdades de agronomia, cirurgia, etc.,

Pedro II, escolas de ler, escrever e contar, nos lugarejos) sugerindo-se que já era hora de o Poder Público da União começar a investir em educação. Como sempre, a solução foi pela tangente e cartorial: estabelece-se o controle e exclusividade dos “exames” pelo poder central (os liceus estaduais não tinham seus exames reconhecidos vez que não eram iniciativa da corte).

O surgimento dessas instituições particulares retoma o debate sobre a organização de um sistema nacional de ensino, aliado à preocupação dessa fase final do Império quanto à “[...] substituição da mão de obra escrava pelo trabalho livre, atribuindo-se à educação a tarefa de formar o novo tipo de trabalhador para assegurar que a passagem se desse de forma gradual e segura, evitando-se eventuais prejuízos aos proprietários de terras e escravos [...]” (Saviani, 2011, p. 159).

Podemos afirmar, assim, que a instrução popular se mantém descentralizada durante o período imperial, apesar de todas as reformas e projetos propostos no intuito de se implantar um sistema nacional de ensino. Segundo Lima (1974, p. 84),

[...] Até o fim do Império, não se podia falar, propriamente, de um “sistema” escolar no Brasil. As poucas escolas superiores (profissionais: direito, engenharia, agricultura, química, medicina) e a parca rede de escolas médias estaduais (liceus e escolas normais) atendem, apenas, a uma pequena elite rural e urbana de burocratas ou senhores rurais, ficando o vasto território nacional sem nenhum atendimento escolar, salvo o que era feito pelas escolinhas de bê-á-bá (quase sempre iniciativa de um mestre-escola local).

Ainda nesse contexto de mudanças, destaca-se a reforma paulista, que objetivava organizar administrativa e pedagogicamente todo o sistema de ensino. Seu foco foi a escola primária, tendo se iniciado em São Paulo e se disseminado pelos demais estados posteriormente. Porém, assim como as propostas anteriores, também não se consolidou, o que contribuiu para instalar o acúmulo de um déficit histórico na área educacional no Brasil, juntamente com a falta de investimento financeiro e a presença de mentalidades pedagógicas desfavoráveis ao controle do Estado (Saviani, 2011).

Nesse período, surgiu ainda a proposta dos grupos escolares, regulamentados em 1892 pela reforma geral da instrução pública paulista. Eles, apesar de não se consolidarem, serviram como um modelo para a escola tal como a conhecemos hoje. Por esse sistema, o

ensino era graduado, resultando em um melhor rendimento escolar dos alunos, mas também gerava uma seleção entre eles, voltada à formação das elites (Saviani, 2011).

[...] Essas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, ou melhor, foram substituídas pelos grupos escolares. [...] Cada grupo escolar tinha um diretor e tantos professores quantas escolas tivessem sido reunidas para compô-lo. [...] O agrupamento dos alunos se dava de acordo com o grau ou série em que se situavam, o que implicava uma progressividade da aprendizagem, isto é, os alunos passavam, gradativamente, da primeira à segunda série e desta à terceira até concluir a última série [...] (Saviani, 2011, p. 172).

Além dos grupos escolares e de toda sua organização, outras reformas também eclodiram, principalmente na década de 1920, como, por exemplo, o aumento do número de escolas e a reformulação dos currículos objetivando modernizar a sociedade brasileira por meio da escola (Saviani, 2011). Segue abaixo uma definição de escola que, para Saviani (2005), parece prevalecer desde o século XX e possuir um caráter abrangente:

[...] Trata-se da escola organizada e mantida pelo Estado e abrangendo todos os graus e ramos de ensino. [...] Cabe ao Poder Público se responsabilizar plenamente por elas, o que implica a garantia de suas condições materiais e pedagógicas. Tais condições incluem a construção ou a aquisição de prédios específicos para funcionar como escolas; a dotação e manutenção nesses prédios de toda a infraestrutura necessária para o seu adequado funcionamento; a instituição de um corpo de agentes, com destaque para os professores, definindo-se as exigências de formação, os critérios de admissão e a especificação das funções a serem desempenhadas; a definição das diretrizes pedagógicas, dos componentes curriculares, das normas disciplinares e dos mecanismos de avaliação das unidades e do sistema de ensino em seu conjunto (Saviani, 2005, p. 04).

Verifica-se que essas mudanças na área educacional, com vistas à modernização do país, estavam em consonância com o progresso científico ocorrido ao longo do século XIX, exemplificado a partir dos avanços das investigações no campo da microbiologia, que confirmaram a ideia de que o contágio das doenças era causado por seres vivos, para citarmos um fato. Tais descobertas acabaram influenciando não só a saúde, mas também estimularam

ações voltadas à educação e à família, tendo em vista que novos hábitos precisavam ser praticados por todos, não só pela elite que tinha acesso a essas informações (Martins, 2005).

Dessa maneira, ainda que tenha prevalecido a ideia do ensino livre e descentralizado, as vistorias estatais das condições de moralidade e higiene foram mantidas, sendo esse movimento denominado de Higienismo, que alcançou seu auge por volta de 1930. Por essas ações, um teor médico passou a revestir o discurso e as ações de professores, políticos e também de intelectuais (Saviani, 2011).

Assim, segundo Martins (2005, p. 59),

Os avanços das ciências foram incorporados a uma série de propostas e encaminhamentos que os médicos higienistas desenvolveriam no final do século XIX e início do século XX em vários países e no Brasil, através da Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM). Essa liga foi fundada em 26 de janeiro de 1923 por Gustavo Riedel e era dirigida por psiquiatras, médicos, juristas, educadores e jornalistas.

Para Boarini (2003), esse movimento transformou a prática de higiene em uma questão de civilidade e gerou desdobramentos de caráter ideológico, uma vez que surgiram propostas baseadas nas ciências da natureza para explicarem os problemas político-sociais, impedindo-lhes assim de ser questionados, fato que condizia com o processo de urbanização e desenvolvimento das cidades no final do século XIX, movido pela industrialização crescente não só no Brasil, mas em nível mundial.

O aumento da produtividade, o acúmulo de capitais e de lucros estimulou novos investimentos e inovações técnicas, que não mais coadunavam com os costumes rurais vigentes até então, baseados em condutas anti-higiênicas. Assim,

[...] as cidades e suas precárias condições de higiene, o ar fétido que exalava e as pessoas doentes passam a ser o terror da população e um dos grandes problemas dos países em processo de industrialização. Nessa nova ordem econômico-social, a precariedade ou a saúde da população configura-se, sobretudo, em uma questão econômica (Boarini, 2003, p. 34).

Ainda segundo a autora, tal situação predominava na classe pobre devido às péssimas condições de vida que lhes eram impostas pela crescente industrialização, o que contribuiu

para o surgimento do mito de que a causa das doenças decorreria da pobreza e de sua falta de higiene. Assim,

[...] A educação higiênica passa a ser entendida como a redenção dessa lúgubre situação, vivida pela classe trabalhadora. Constituem-se, assim, as grandes cruzadas em prol da higiene: higiene escolar, higiene social, puericultura, higiene mental, educação física, educação sanitária, etc. (Boarini, 2003, pp. 35-36).

Esse trabalho de prevenção efetivou-se por um processo educativo, seja escolar ou de orientação a grupos comunitários, por meio de panfletagem ou diálogo e voltava-se principalmente aos trabalhadores de pouca instrução visando orientá-los a fim de evitar a transmissão das doenças (Martins, 2005). Assim, para os higienistas, o que dificultava a fixação dos bons hábitos higiênicos era a desordenada experiência de vida nas cidades e não o contexto político-econômico da época, que submetia as pessoas a condições precárias.

Ainda segundo Boarini (2003), aliada ao Higienismo esteve a Eugenia, ciência biológica sistematizada por Francis Galton (1822-1911) em 1869 e baseada principalmente na obra de Charles Darwin (1809-1882), *A origem das espécies*. A autora afirma que, para Darwin, aqueles indivíduos que melhor se adaptam às condições ambientais são os que sobreviverão, ideia compactuada pela Eugenia, que “[...] propunha, basicamente, estimular os nascimentos desejáveis (eugenia positiva) e desencorajar deliberadamente a união e a procriação dos tarados e degenerados, considerados nocivos à sociedade” (p. 29).

Sob essa ótica, a moralidade, os bons costumes, as doenças físicas e psíquicas passam a ser um problema de higiene. E as diferenças de ordem racial, de anormalidade física ou psíquica, passam a ser um problema a ser resolvido pela eugenia. Enfim, tudo o que não estava de acordo com as normas instituídas e não valorizados pela sociedade burguesa foram preocupações dos higienistas e eugenistas. [...] Estes intelectuais, em sua maioria com formação médica, tiveram forte influência nos encaminhamentos das sociedades industrializadas do final do século XIX e início do século XX (Boarini, 2003, p. 37).

Nessa seara, o caminho apontado pelos intelectuais seria a educação, o que configurou, para Boarini (2003), um obscurecimento da diferença existente entre as classes sociais. Entretanto, atribuir à educação a responsabilidade de resolver os impasses gerados

pelo desenvolvimento da civilização seria desviar sua função, deslocando exclusivamente para o campo educacional questões provenientes das relações de produção baseadas na exploração da força produtiva humana.

Disseminou-se, então, que “[...] para promover a saúde e prevenir a doença, era preciso combater a ignorância, o que precisava ser realizado principalmente junto às famílias (a mãe especialmente) e à escola” (Boarini, 2003, p. 39). Dessa forma, a escola passa a ser vista como o espaço ideal para serem implementados os princípios da higiene e da eugenia.

Ambos os movimentos, segundo Mai (2003, pp. 66-67),

[...] Consolidaram-se como movimentos sociais importantes e influentes na sociedade brasileira, mantendo um enfoque comum: a ênfase na perspectiva biológica de naturalização do ser humano. Ao não considerar a historicidade e as condições concretas de vida dos sujeitos, estes passavam a ser percebidos a partir de parâmetros de normalidade, definidos por um ideário liberal, centrado na igualdade e liberdade individuais.

Ademais, com essa supervalorização da escola a partir da industrialização e da conseqüente vigilância de ordem médica, as famílias, até então detentoras da transmissão do saber às novas gerações, adquiriram nova configuração. O modelo colonial, caracterizado por hábitos rudimentares e domínio do pai e senhor rural, é substituído pela família burguesa, formada por um número reduzido de membros e adepta dos princípios higienistas (Costa, 1999).

A higiene, enquanto alterava o perfil sanitário da família, modificou também sua feição social. Contribuiu, junto com outras instâncias sociais, para transformá-la na instituição conjugal e nuclear característica de nossos tempos [...]. A família nuclear e conjugal, higienicamente tratada e regulada, tornou-se no mesmo movimento, sinônimo histórico de família burguesa (Costa, 1999, pp. 12-13).

Tornaram-se então alvos da Medicina as escolas e as famílias, uma vez que “[...] para formar as novas gerações seria necessária uma intervenção não apenas no espaço público da escola, mas, também, no espaço privado da casa. Pais e mestres constituem-se, portanto, nos principais destinatários das prescrições médicas quando se trata da educação” (Gondra, 2000, p. 525).

A justificativa para essas intervenções era a ignorância atribuída aos pais e aos professores, considerados incapazes de educar as crianças, cabendo então à educação escolar, moldada aos princípios médico-higiênicos, erradicar a ignorância presente nas famílias. “[...] Nesse empenho normalizador, a família continuou sendo alvo privilegiado, pois sabia-se que nada de produtivo e duradouro poderia ser feito com a criança na escola se não houvesse receptividade aos procedimentos pedagógicos no ambiente doméstico” (Cunha, 2000, pp. 456-457).

Todavia, essa escola, caracterizada por Cunha (2000) como sendo extremamente cientificizada, precisava ser renovada, posto que não estava conseguindo educar todos, especialmente aqueles provenientes das camadas pobres, e assim não atingindo a tão almejada modernização imposta pelo ideário republicano. Surgem, então, críticas à Pedagogia Tradicional, que resultaram na proposta da Pedagogia Nova, a qual se desdobrou com o passar do tempo em outras abordagens pedagógicas.

Torna-se relevante destacar que a Pedagogia ou Escola Tradicional remonta ao período do surgimento dos primeiros sistemas nacionais de ensino, em meados do século XIX, voltados a consolidarem a burguesia no poder pelo lema da educação como um direito de todos e dever do Estado. Todos deveriam ser libertos das amarras da ignorância para então serem considerados cidadãos, aptos a constituírem uma sociedade democrática (Saviani, 2000). O papel da escola, nessa perspectiva,

[...] É difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. [...] Se organiza como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos (Saviani, 2000, p. 06).

Mesmo assim, esse tipo de escola não conseguiu atingir seu objetivo de universalizar o acesso de todos à educação, além de se deparar com o fato de que nem todos aqueles que obtinham sucesso escolar ajustavam-se ao ideal burguês de sociedade. Esse impasse resulta no aparecimento da Escola Nova, que propõe um novo modelo educativo, pautado nas peculiaridades da infância e no conhecimento científico.

Seu auge no Brasil é alcançado nas décadas de 1920 e 1930, mas essa corrente educacional já estava consolidada na Europa e nos EUA, passando então a exercer influência sobre a pedagogia latino-americana. Foi a teoria predominante no ideário pedagógico

brasileiro, estendendo sua hegemonia até o final da primeira metade do século XX (Saviani, 2000).

A Escola Nova, em comparação à Pedagogia Tradicional, incidiu seus métodos sobre aqueles que não eram bem-sucedidos na escola, os ditos “anormais”, cuja anormalidade passou a ser considerada como normal, devendo as diferenças individuais receber tratamento específico. “Eis a ‘grande descoberta’: os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único” (Saviani, 2000, p. 08).

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (Saviani, 2000, p. 9).

No entanto, ao invés de integrar os diferentes, a Escola Nova provocou um rebaixamento no nível do ensino, afetando conseqüentemente os mais pobres. Sua efetiva implantação demandava um alto custo financeiro em vista do deslocamento das preocupações para o interior da escola, não sendo para a elite um empecilho, que acabou mais uma vez sendo beneficiada. Essa preocupação com os métodos pedagógicos no final da primeira metade do século XX resultou na busca por uma eficiência instrumental da educação, o que sinaliza para a instalação de outra proposta, a Pedagogia Tecnicista (Saviani, 2000).

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de

especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (Saviani, 2000, p. 13).

Essa instrumentalidade, em consonância com o aumento da produtividade almejado pela sociedade capitalista, desloca os “anormais” da pedagogia nova para o nível da incompetência individual. Passou a ser importante o aprender a fazer, dominar os novos instrumentos e, com isso, novamente decaiu o conteúdo do ensino, colaborando para o aumento da evasão e repetência escolar (Saviani, 2000).

Desse modo, ao considerar que o processo educativo já teria alcançado seu grau máximo de organização e eficiência por meio da burocratização do campo educacional, o fracasso escolar desloca-se do nível institucional para o individual, recaindo a culpa principalmente sobre os alunos e suas famílias, já que a causa dos problemas evidenciados na escola seria de ordem biológica e não social, conforme o pensamento científico dominante naquela época. Assim, os principais problemas da escola no início do século XX, tais como a repetência e a evasão escolar, eram tratados pelos educadores a partir do ideário higienista, pois acreditavam que esse tipo de conhecimento contribuía para a resolução das questões sociais.

Para Martins (2005), é nesse contexto de renovação da educação que as ações articuladas entre escola e família ganham espaço, haja vista que a relação escola-família passa a ser vista pelos higienistas como um meio eficaz para o desenvolvimento dos seus ideais. Nessa perspectiva, coube aos professores convidar as famílias a colaborarem com o trabalho exercido nas escolas para assim, juntas, transformarem toda a sociedade, sendo desconsiderada nesse projeto a dinâmica histórico-social em que ambas as instituições estavam inseridas.

Essa proximidade entre escola e famílias gerou várias práticas que visavam moldá-las aos princípios do Higienismo, vindas não só de iniciativa da escola, fundamentada na vertente pedagógica da Escola Nova, mas também de intelectuais, de representantes do catolicismo e de médicos, fato que acabou por consolidar a relação escola-família no Brasil.

É sobre esse caminho que dissertaremos na próxima seção.

2. ESCOLA-FAMÍLIA: A TRAJETÓRIA DESTA RELAÇÃO A PARTIR DO SÉCULO XX

Nesta seção, discutiremos o desenrolar da relação escola-família a partir da institucionalização da escola, da ação de representantes do discurso católico que propagavam o modelo de família cristã como sendo a chave para resolver os problemas sociais, bem como dos líderes das ideias médico-higiênicas que, fortalecidos pela Psicanálise⁸, continuavam na busca pela transformação das relações familiares por meio de ações educacionais preventivas.

Conforme explica Silva (2014, p. 31), a aproximação entre escola e família, nesse período, resultou do encontro dessas e de outras tendências, tais como:

[...] As políticas internacionais legitimadas por pesquisas e interesses no âmbito da educação; as influências educacionais, presentes no escolanovismo; as campanhas pela qualidade de vida da população através do movimento higienista; as influências de intelectuais como de Armanda Alberto e Cecília Meireles, bem como as novas concepções do Iluminismo no movimento republicano no século dezanove, contribuíram, no cenário nacional, para o interesse na relação família-escola e suas políticas no âmbito educacional.

Quanto às práticas realizadas especificamente pela escola, coube aos líderes da Escola Nova a busca pela implantação de um ensino laico, pautado na primazia da educação escolar sobre a familiar. Também se fizeram presentes alguns intelectuais, como Júlia Lopes de Almeida, que focava em suas obras as famílias, o interior dos lares e principalmente as mães, abordando temáticas referentes à figura da mulher, ao seu papel no ambiente familiar: o cuidado com os filhos, seus deveres de esposa, mãe e dona de casa. Assim, “[...] construídos em tom de diálogo, estava presente a ideia de uma intervenção pedagógica dirigida às famílias das classes média e alta da sociedade, sendo uma referência para estas mulheres” (Magaldi, 2007).

Houve também a presença do movimento católico, com destaque para a atuação do Padre Leonel Franca, defendendo que a prática do ensino religioso deveria ocorrer nas escolas como forma de desenvolver e civilizar o país, além de ser imprescindível o trabalho com as famílias, especialmente com as mulheres, pois “[...] o ideal de uma família católica, unida e

⁸ A Psicanálise aqui citada refere-se à teoria consolidada em Viena, no final do século XIX e início do século XX, baseada nos estudos de Sigmund Freud, difundida por vários países do mundo ocidental, dentre eles o Brasil (Magaldi, 2007).

compromissada com seus deveres e funções enquanto cristãos, eliminaria os males que assolavam a sociedade na época” (Campos, 2011, paginação irregular).

O movimento higienista, anteriormente citado, também se reafirma nessa época. Ele preconizava uma educação voltada para a saúde, mas, apesar de agir sobre as crianças, as famílias tornam-se o alvo principal, tendo em vista que “[...] a criança passava a maior parte do dia junto à família e essa certamente exercia influência sobre seus hábitos de higiene, o que poderia prejudicar as boas medidas incutidas pela educação formal” (Cunha, 1997, p. 57).

Portanto, podemos afirmar que foi no bojo desses movimentos — higienista, republicano, escolanovista e católico — que se delineou e se consolidou a relação escola-família, sendo cada vez mais propagada a união entre ambas para que se alcançasse o ideal de uma nação moderna e civilizada. Contudo, tais movimentos, segundo Campos (2011), não visavam integrar verdadeiramente pais e professores, de modo a construir um trabalho em conjunto, mas se tratava da imposição de uma ordem, travestida de parceria, sendo a família considerada o meio que garantiria a implementação e a propagação das novas políticas de saúde e educação. Nas palavras de Faria Filho (2000, p. 45), “[...] estas ações mostram uma intenção colonizadora da escola em relação à família, entendida esta tarefa como um momento fundamental da ação reformista da escola em face da realidade social mais ampla”.

Assim, trataremos na sequência os principais contextos que influenciaram a relação escola-família neste início de século. Um deles refere-se ao predomínio do ideário escolanovista, que buscava a implantação de uma educação laica e repercutiu na postura da escola diante das famílias; outro movimento constituiu-se por opositores a essa corrente, representados pelos educadores católicos; e, não menos incisivo, continuava em pauta o discurso higienista de intelectuais e médicos, que passa a contar no século XX com o apoio das ideias psicanalíticas.

2.1 A Escola Nova e suas interfaces com as famílias

A escola, a partir de sua instituição no novo estado republicano, passa a defender, como já citamos, a retirada do monopólio do espaço privado (religioso ou familiar) sobre a formação dos indivíduos, assumindo para si o compromisso de educar. Fundamentados no ideário pedagógico da Escola Nova, os agentes escolares direcionaram a educação para uma questão nacional, visando principalmente à reconstrução educacional dos sistemas públicos. Isso tornou a escola, segundo Gondra (2000, p. 527):

[...] A invenção de uma nova organização a ser instalada em obediência aos imperativos dessa nova sociedade que se queria fundar; para a qual a escola deveria concorrer favorecendo o estabelecimento de um processo de formação de longo prazo, durante o qual os indivíduos fossem educados pelas (e para) as práticas desse mundo fabricado pela razão ilustrada e que se constituísse em uma experiência útil à nova ordem.

Nessa perspectiva, vários aspectos da organização escolar foram sendo modificados, como a arquitetura e a localização dos prédios escolares. “Esse movimento, rumo a uma remodelação da escola, tinha no horizonte a utopia de produzir uma sociedade escolarizada, regenerada e homogênea. Uma escola e uma sociedade higienizada. Enfim, uma sociedade civilizada [...]” (Gondra, 2000, p. 544).

Para Cunha (2000), no decorrer desse processo, houve uma diversificação e uma especialização tão grande dos conhecimentos que se tornou impossível à família ensiná-los aos seus filhos, passando a escola a ser o lugar ideal para as pessoas se apropriarem desses conhecimentos e se integrarem à sociedade, o que acabou “desqualificando” as famílias.

A escola renovada eleva-se então contra a família. Seu discurso educacional continha argumentos aparentemente irrefutáveis, posto que assentados nas crenças científicas. Suas bases firmavam-se não só nas ciências que dispunham de saberes sobre o corpo, mas também e essencialmente nos conhecimentos científicos a respeito da história, da sociedade e do psiquismo. [...] Esse discurso ganhava contornos melhor definidos quando abordava especificamente o problema das famílias pobres (Cunha, 2000, pp. 458-459).

Ainda conforme o autor, os agentes educacionais se posicionaram não como um apoio às famílias, mas contra elas, pela imposição de saberes científicos, contrários aos domésticos tradicionais. A escola torna-se então, perante as famílias, uma instância de poder, destinada a normatizá-las, questionando a educação familiar.

Nesse sentido, surgem várias iniciativas (criação da Associação Brasileira de Educação, da Seção de Cooperação da Família, do Círculo de Pais e Professores, entre outras) dos chamados renovadores ou progressistas educacionais, os quais se preocupavam em estabelecer um novo formato de educação, diferente do modelo tradicional exercido até então, buscando atender diretamente as famílias na escola.

Inserido nessa jornada de persuasão e de instrução das famílias, *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, publicado em 1932, também foi uma importante ferramenta ao indicar que a escola não poderia trabalhar isolada dos núcleos familiares, mas tinha como dever “[...] reunir em torno de si as famílias dos alunos, incentivar as iniciativas dos pais em prol da educação e desenvolver atividades de cooperação entre os pais e os professores” (Campos, 2011, paginação irregular).

Tal documento teve como redator Fernando de Azevedo e mais 25 signatários. Significou o auge do movimento escolanovista, declarando como seu objeto de análise a reconstrução educacional no Brasil e, como seus destinatários, o povo e o governo. Seus defensores buscavam a articulação entre as reformas econômicas e educacionais, compreendendo que a escola deveria ser essencialmente pública, isto é, envolvida por todos os aspectos sociais e dirigida pelo Estado, que deveria contar com o apoio das demais instâncias sociais, dentre elas a família.

Podemos afirmar então que as novidades que passaram a circular nessa época em nossos meios educacionais abrangiam as seguintes esferas: um ensino que fosse centrado na vivência do aluno e de uma articulação entre educação e meio social; uma educação universal, laica e pública; a coeducação, ou seja, a escola trabalhando com os demais atores sociais; e a preocupação com a formação do educador, o qual deveria dominar métodos pedagógicos inovadores (Magaldi, 2007). Como representantes desse movimento, Saviani (2011) destaca três autores: Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, sendo importante discorrermos sobre as ações implementadas por esses líderes e seus resultados.

Lourenço Filho atuou de forma predominante sobre os assuntos da instrução técnico-profissional e da Psicologia da infância, publicando várias obras voltadas basicamente à escola elementar. Já Fernando de Azevedo, além de redigir o *Manifesto*, lançou as bases sociológicas da educação renovadora, que deveria envolver os aspectos de escola única, do trabalho e escola-comunidade, sustentando que a educação deveria constituir-se por uma formação inicial comum, obrigatória e gratuita e estimular as observações e experiências das crianças, assim como o trabalho em grupo. Coube, pois, a Anísio Teixeira focar-se nos aspectos político-administrativos da educação, considerando-a como o principal elemento para a modernização da sociedade, de caráter revolucionário (Saviani, 2011).

Por esse viés, a educação, ao ser identificada com a vida em sua totalidade, não poderia se efetivar por meio somente da escola. Igualmente,

[...] As escolas de qualquer grau devem reunir em torno de si as famílias dos alunos, os ex-alunos organizados em associações, desenvolvendo o espírito de cooperação entre pais, professores, imprensa e todas as demais instituições que possam, de algum modo, contribuir para o desenvolvimento da obra educativa (Saviani, 2011, p. 250).

Dentre os já citados integrantes do movimento renovador, destacamos também as produções de Armanda Álvaro Alberto e Cecília Meireles, duas das somente três mulheres que assinaram o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Ambas se distanciaram do foco exclusivo na vida doméstica pregado por Júlia Lopes de Almeida e incorporaram a suas ações outros elementos de renovação educacional (Magaldi, 2007).

Armanda Álvaro Alberto, por exemplo, preconizava o trabalho junto à comunidade, considerando de suma importância a participação das famílias na escola, tanto para convencê-las sobre as ideias higienistas quanto para elas consolidarem em casa os conteúdos ensinados aos filhos na escola (Campos, 2011, paginação irregular).

Para atingir seus objetivos, fundou no Rio de Janeiro a Escola Regional de Merity e criou o Círculo de Mães, em que proferia palestras e cursos para as mães dos alunos e também para moradoras da região. O objetivo dessa e de outras práticas era não isolar a escola das famílias ou dos problemas locais enfrentados pela comunidade, significando a família o único meio para o sucesso escolar das crianças da Vila de Merity (Campos, 2011, paginação irregular).

Já o jornalismo foi a principal ferramenta utilizada por Cecília Meireles⁹ para propagar a causa educacional. Suas obras eram voltadas a professores, pais, mães e crianças e, assim como Armanda, acreditava que a escola somente alcançaria sua plenitude se contasse com o apoio da família (Magaldi, 2007).

Podemos afirmar então que ambas compartilhavam a mesma ideia: a de que era preciso haver uma cooperação entre escola e família e, assim,

[...] Sempre deixaram clara sua consciência de que, para encaminhar a modernização educacional e construir a “civilização” desejada, os educadores profissionais não poderiam prescindir dos educadores situados na esfera doméstica, com os quais

⁹ “Partidária das ideias escolanovistas, a poetisa tornou-se uma importante colaboradora do projeto de reforma educacional encaminhado sob a liderança de Anísio Teixeira, no período em que esteve à frente da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal. Nessa condição, exerceu, a partir de 1934, o cargo de diretora do Centro Infantil do antigo Pavilhão Mourisco, em Botafogo, onde fundou a primeira biblioteca infantil do país” (Magaldi, 2007, pp. 83-84).

deveriam “andar de mãos dadas” de modo a construir uma parceria da maior relevância social (Magaldi, 2007, p. 98).

Além dos educadores citados, complementamos nossa discussão sobre as ações implementadas pelos líderes da Escola Nova com as considerações de Cunha (1996; 1997) e Faria Filho (2000), posto que ambos analisaram o discurso educacional renovador veiculado no Brasil a partir de importantes periódicos da época (*Revista do Ensino, Escola Nova, Educação, Revista de Educação e Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*). Segundo os autores, essas publicações revelam a forma como se concebia a relação entre escola e família no auge da Escola Nova, além da concepção dos pesquisadores sobre ambas as instituições.

Faria Filho (2000) analisou as publicações entre 1925 a 1930 do principal periódico mineiro da época, a *Revista do Ensino*, órgão de divulgação e de formação de professores, cujos responsáveis se intitulavam escolanovistas. Nos textos publicados:

[...] há uma clara consciência da importância da família na educação, que aparece das mais diversas formas e no interior de textos que tratam de assuntos variados. Há, no entanto, uma constante: a relação entre escola e família é, sempre, relacionada às mudanças sociais em curso, à vida na cidade e à necessidade do concurso de ambas para a formação do cidadão-trabalhador, higiênico e ordeiro (Faria Filho, 2000, p. 46).

Assim, uma das principais ideias veiculadas é a de que a participação das famílias deveria ser uma ação complementar à da escola, por não conseguirem mais educar seus filhos. Além disso, divulgava-se que os pais, por desinteresse pela escola, encontravam-se afastados dela. Eram então publicados textos com propostas para envolver as famílias na escola, reverenciando o predomínio desta na reforma social buscada pelos escolanovistas (Faria Filho, 2000). Porém, essa dimensão reformadora da escola era mais evidente quando se referia às camadas pobres da sociedade, principalmente no tocante a sua higiene e alimentação; e também à mulher, esta considerada a responsável por garantir que todos na família incorporassem aqueles conteúdos escolares relacionados a afazeres domésticos e à educação dos filhos (Faria Filho, 2000).

Frente ao exposto, vemos que ideias e legislações são publicadas no intuito de incentivar o envolvimento das famílias nas escolas, acreditando-se que assim seria possível “educar” os pais, principalmente a mãe, considerada como ocupante do lugar sagrado na educação da criança. Era propagada também a ida dos agentes escolares até as famílias para

melhor conhecê-las (“escola ativa”), além de haver sua atuação durante as férias dos alunos, de forma a acompanhar a criança em seu ambiente familiar. Ainda a partir dessa premente necessidade de educar os pais, o próprio aluno também foi utilizado como intermediário entre a escola e a família, seja por meio da entrega dos boletins escolares ou pela própria ação educativa dele sobre os pais (Faria Filho, 2000).

Quanto aos trabalhos de Cunha (1996; 1997), o autor analisou publicações das revistas do Departamento de Educação do Estado de São Paulo — *Escola Nova*, *Educação* e *Revista de Educação* — no período de 1930 a 1945. Também estudou as publicações da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* no período entre 1944 e 1960.

Cunha (1997) afirma que, dentre os documentos publicados entre 1930 a 1945, destaca-se *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* e um de seus autores, Fernando de Azevedo. Nessa publicação, assim como em outras do mesmo autor, o discurso sobre a família pautava-se por uma visão histórico-sociológica, na qual a escola figurava como instituição social capacitada a *socializar* as famílias. Em acordo com o pensamento desse autor, Cunha (1997, p. 50) afirma que:

[...] Enquanto perdurou o poder das famílias, o Estado identificou-se com elas, não tendo por que articular-se como ator externo e autônomo. À medida que a especialização de tarefas projetou o indivíduo para além do restrito espaço do lar, esvaziou-se o valor da família. O indivíduo, então ligado a instituições outras, passou a constituir o alicerce do poder público. Era diante dessa situação, historicamente delineada, que o Estado reclamava para si o poder e o direito de ser educador [...].

Nesse movimento, o Estado, ao assumir o lugar da família a partir dos avanços científicos e tecnológicos, passa a exaltar a função educacional de outros grupos sociais, principalmente da escola. Para ilustrar esse fato, Cunha (1997) cita o discurso de Plínio Olinto, defendendo “[...] que todos os jovens fossem submetidos a exames psicológicos e fisiológicos para verificação objetiva de suas aptidões, em sintonia com as exigências profissionais” (p. 51). O autor também menciona Lourenço Filho ao considerar que “[...] os professores deveriam encarregar-se do que estivesse a seu alcance: conhecer as aptidões das crianças, a situação econômica dos pais, as expectativas da família, e, além disso, aproximar os educandos do mundo profissional [...]” (p. 52).

Outros autores destacados pelo pesquisador e também partidários de um pensamento histórico-sociológico, de base ambientalista e funcionalista, são Almeida Júnior e Belisário

Pena. O primeiro ressaltou as mudanças na sociedade daquela época que atingiam as famílias, mas orientou seu discurso para as famílias pobres. Ele considerava que o Estado deveria atuar na normatização da vida das crianças pertencentes à classe social marginalizada, pensamento compactuado pelo higienista Belisário Pena ao considerar a classe pobre um risco à nova ordem estabelecida, sendo o fator social — desordem do ambiente gerada pela miséria material — o que degradava os indivíduos e, portanto, a justificativa para o Estado intervir sobre as famílias.

No interior dessas preocupações com os problemas sociais que interfeririam no desenvolvimento das famílias, surgem estratégias a serem aplicadas diretamente sobre elas, independentemente da resolução ou não dos males da sociedade, o que nos indica, a partir da análise de Cunha (1997), uma concepção que considera os familiares como ignorantes e, conseqüentemente, alvo de práticas normatizadoras pelas escolas, detentoras do saber técnico-científico.

Hora (2000) também analisou esse período da educação brasileira, de 1930 a 1945, caracterizado por reformas educacionais baseadas no ideário da Escola Nova, destacando que, nessa época, houve uma forte influência do processo chamado “medicalização do social”¹⁰ na formação de professores primários, tornando a escola o principal meio para viabilizar o projeto político de modernização da nação, ocorrido a partir do rápido avanço urbano e industrial na sociedade brasileira. Segundo a autora,

Para criar formas de ordenação urbana, o Estado usou como uma das estratégias a medicina higiênica no governo político dos indivíduos. O que vemos, então, é a medicina incorporando o meio urbano como objeto do saber médico e se apresentando como detentora de um estatuto científico indispensável ao exercício do poder do Estado (Hora, 2000).

Assim, no âmbito escolar, por meio da Escola Nova, a racionalidade médica passa a orientar as propostas curriculares na formação do professor primário, sendo priorizadas a educação sanitária, eugênica e a puericultura, e a escola reconhecida como um local privilegiado para a efetivação desses preceitos higienistas. Nesse cenário, coube ao professor

¹⁰ A autora refere-se “[...] ao processo pelo qual os indivíduos são levados a se submeter à normalização médica, de uma forma tal que qualquer aspecto de suas vidas se torna passível de ser regulado pelo discurso médico [...]” (Hora, 2000).

instrumentalizar-se teoricamente para poder compreender e difundir tais práticas, tornando-se mais um agente social apto a disciplinar os indivíduos (Hora, 2000).

Já no período entre 1944 e 1960, Cunha (1996), ao analisar as publicações da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, afirma que esse foi um momento de consolidação dos ideais escolanovistas, enfatizando o caráter socializador da escola a partir de conceitos das ciências sociais e de técnicas da Psicologia. O autor primeiramente destaca as matérias de Lourenço Filho, J. Roberto Moreira, Anísio Teixeira, Sólon Kimball, Roger Bastide e Almeida Júnior explicando que, para eles, os problemas familiares não tinham como causa os psiquismos dos próprios indivíduos, mas resultavam de um ambiente social forjado por um processo histórico e por uma determinada conjuntura sociológica, devendo, assim, ser combatidos com ações coletivas em âmbito social e não individual.

Outros autores, como Margareth Hall, Maurício de Medeiros e Ofélia Boisson Cardoso ultrapassaram essa matriz histórico-sociológica de pensamento aprofundando-se nas particularidades das relações domésticas. Eles mantinham um raciocínio ambientalista, porém privilegiavam a individualidade psíquica da criança, afirmando que o desenvolvimento emocional e afetivo infantil dependeria do nível econômico familiar. Por isso, apresentavam propostas de intervenção sobre o grupo familiar para normatizar os comportamentos presentes na vida doméstica (Cunha, 1996).

O discurso educacional renovador analisado por Cunha (1996) nesse último período possui como ideais predominantes os socializadores, já que situa as famílias como incapazes na tarefa de educar seus filhos, devendo a escola assumir essa responsabilidade, “regenerando” a sociedade por meio do desenvolvimento de pessoas adequadas à nova ordem social.

Porém, segundo Patto (1992), o fato de as famílias serem apontadas como uma das principais causas do fracasso escolar é anterior à produção desses autores, remontando ao final do século XIX e início do século XX, momento em que as explicações de cunho racista e médico foram as predominantes para o fenômeno; já as explicações de natureza biopsicológica, que englobam problemas físicos e emocionais, predominaram entre 1930 até aproximadamente 1970 e, dessa década até 1990, a teoria de maior relevância foi a da carência cultural, que define o ambiente, seja o familiar ou o vicinal, como fator impeditivo para que os indivíduos atinjam um bom desempenho escolar.

Ainda conforme a autora, concordando com essas explicações esteve a Psicologia desde o seu início, até assumir seu caráter de ciência, em meados do século XIX. A Psicologia Diferencial, por exemplo, ramo mais desenvolvido na época do advento da Psicologia, “[...]”

afirmou, até o início da década de 1950, a superioridade intelectual inata dos brancos sobre os não-brancos, do civilizado sobre o primitivo, do rico sobre o pobre [...]” (Patto, 1992, p. 110). Os instrumentos de medida da inteligência e da personalidade colaboraram para reforçar tais aspectos: “[...] investidos de poder científico, eles designariam os ‘normais’ e ‘anormais’, os ‘ajustados’ e os ‘desajustados’” (Patto, 1992, p. 110).

Dessa forma, as causas das dificuldades apresentadas pelas crianças pobres nas escolas passaram a ser consideradas por psicólogos e educadores pelo viés predominante da teoria da carência cultural, que preconiza que existe uma “deficiência” no ambiente familiar pobre, uma ausência de estímulos sensoriais, de interações verbais, de contatos afetivos entre pais e filhos e de interesse dos adultos pelas crianças, o que tornava as famílias alvo de arraigados preconceitos e estereótipos da cultura brasileira. Conforme Patto (1992, p. 113), “[...] vistos como fonte de todas as dificuldades que as crianças apresentam no trato das coisas da escola, os pais são frequentemente referidos como ‘irresponsáveis’, ‘desinteressados’, ‘promíscuos’, ‘violentos’, ‘bêbados’, ‘nômades’ [...]”.

Podemos afirmar que tais concepções ainda persistem na atualidade, segundo indicam as considerações de Leonardo, Leal e Rossato (2012) ao analisarem a queixa escolar referente aos problemas de aprendizagem no período entre 1990 a 2009. As autoras concluíram que as explicações acabam centrando no aluno ou em suas famílias a causa das dificuldades escolares, desconsiderando questões inerentes a um contexto social mais amplo. Destacam ainda que em quase 20% dos estudos analisados questões de ordem familiar foram indicadas como responsáveis pelos problemas de aprendizagem. Em outras palavras, para muitos pesquisadores, a melhoria das relações familiares poderia por si só superar a queixa escolar, reforçando a crença de que o problema está nas famílias e são elas que devem modificar suas relações, restando à escola pouco ou nada a fazer em relação a esse problema.

Verifica-se, então, que a produção da queixa escolar se configura como algo justificado ao longo do tempo, sendo suas causas atribuídas principalmente à “incapacidade” dos alunos e ao “desinteresse” e à “desestruturação” das famílias (Patto, 1992). Além dessa culpabilização no contexto escolar, católicos e médicos também buscam nas famílias um meio de propagarem seus modelos ideais de indivíduo e de sociedade, como abordaremos a seguir.

2.2 A influência do movimento católico e da Medicina

Verificamos anteriormente que o Estado, aliado à Escola Nova, posicionou-se a favor do ensino público laico, aquele neutro em termos de religião, e nesse processo acabou

abarcando as famílias como suas colaboradoras, fato que gerou, como veremos, uma forte mobilização da Igreja, principalmente quanto à questão do ensino religioso nas escolas públicas. Porém, apesar dessa divergência entre escolanovistas e católicos, ambos concordavam em um ponto: o papel essencial desempenhado pela família na formação do indivíduo (Magaldi, 2007).

Além dessas preocupações voltadas às famílias vindas da educação e da religião, constatamos que a área médica, dando continuidade à sua expansão no século XX, também reforça sua área de atuação sobre toda a sociedade, considerada como o “corpo social” para os médicos higienistas, intervindo assim nos costumes familiares. Para Magaldi, (2007, p. 136),

Valorizando o ambiente como um fator etiológico fundamental na manifestação das inúmeras “doenças” que se constituíam em alvo de suas preocupações, os médicos se propunham a intervir na vida social através da prescrição de um receituário minucioso sobre hábitos e comportamentos que deveriam ser seguidos por indivíduos, famílias e coletividades mais amplas.

Nesse processo, destaca-se, a partir da década de 1920, uma área de atuação especializada da Medicina, a Psiquiatria, e seus representantes logo passam a atuar em concordância com os princípios da recém-chegada teoria no Brasil, a Psicanálise, uma vez que esta “[...] iria ao encontro da demanda, nascida no próprio campo científico, de controle sobre a face não-racional dos indivíduos, vista como foco possível de desequilíbrios e anomalias de consequências funestas para a sua descendência, bem como para a própria coletividade mais ampla” (Magaldi, 2007, p. 139).

Portanto, além da educação, a Medicina também estava preocupada em abranger as famílias no rol de suas ações, assim como o movimento católico, erguido em oposição à força das ideias da Escola Nova, as quais estavam em consonância com o objetivo republicano de instruir a nação brasileira por meio de uma educação laica.

Esse movimento expande-se no Brasil na década de 1910, principalmente sob a liderança do Cardeal D. Sebastião Leme, a partir do estabelecimento de um embate entre educadores católicos, que defendiam o catolicismo como base para que uma nova nação fosse construída, e os laicistas, representados pelos escolanovistas que apoiavam a separação entre a Igreja e o Estado Republicano. Essa discórdia emergiu após o Estado posicionar-se a favor do ensino público laico, retirando o ensino religioso das escolas, fato que não agradou aos católicos.

No ideal dessa educação religiosa, seriam as famílias, já catolicizadas, que influiriam sobre a escola e não o contrário. Em outras palavras, era esse tipo de família que deveria instruir a escola para educar a partir de valores cristãos. Elas, representadas pela figura dos pais, tinham papel fundamental na tarefa de educar, sendo esta considerada uma missão divina (Magaldi, 2007).

Surge então a polêmica: deve ou não ser neutra a obra pedagógica em termos de religião? Para os educadores católicos não, e é nesse contexto que se destaca o Padre Leonel Franca, que realizou seus estudos nas áreas da Filosofia e do Magistério:

[...] Sacerdote e educador cujo apostolado estendeu-se significativamente para além dos espaços paroquiais e que, por isso, torna-se um guia útil para o acompanhamento do tema da educação da família brasileira, entendida como uma família católica [...]. Através de sua atuação sacerdotal desenvolvida em várias frentes, dedicou-se como poucos a uma obra pedagógica voltada para o que compreendia como a regeneração da família e da sociedade brasileiras (Magaldi, 2007, pp. 102-103).

O religioso publicou vários artigos e livros nas áreas educacional e familiar, além de ter desempenhado as mais diversas funções, tais como: membro do Conselho Federal de Educação, ministrando cursos e palestras dirigidos a mães e a professoras; participou ativamente da fundação da Universidade Católica do Rio de Janeiro; e a mais importante delas: foi um permanente representante da Igreja Católica quando se tratava de debater questões sobre a família e a educação (Magaldi, 2007).

Para ele, o mundo moderno estaria vivendo uma crise, provocada principalmente pelas ideias materialistas em voga e dissociadas cada vez mais das forças espirituais que guiam o ser humano. Os efeitos dessa crise atingiriam, em última instância, as famílias, ao desestabilizarem sua estrutura natural e cristã, conduzindo-as a um individualismo extremo, de base laicista (Magaldi, 2007).

Assim, para que houvesse uma nação estável, primeiro deveria haver famílias estáveis, sendo então o divórcio duramente criticado pelo Padre Leonel Franca, que se apoiava não só em referências religiosas, mas também científicas, oriundas de médicos, juristas e sociólogos. A indissolubilidade do casamento estaria, dessa forma, revestida por uma dimensão civilizadora, uma vez que a estabilidade familiar é que possibilitaria que a principal dimensão da família fosse exercida: educar os indivíduos nos princípios católicos. E essa missão deveria

ser executada principalmente pela mulher, sendo a ela atribuído o sucesso ou o fracasso de tal tarefa (Magaldi, 2007).

Nessa perspectiva, as falhas das mães deveriam ser sanadas por ações propostas pela Igreja Católica, implementadas nas comunidades paroquiais ou nas escolas, sendo estas últimas consideradas um prolongamento natural da família e jamais como sua substituta. Foi assim então que Padre Leonel Franca,

[...] Lançando mão de múltiplas estratégias materializadas, por exemplo, na atuação no púlpito, na realização de conferências, na publicação de livros ou na assistência eclesiástica prestada a diversas instituições, construiu um projeto de natureza pedagógica em que o tema da família, de sua educação e de sua função educativa estiveram na ordem do dia (Magaldi, 2007, p. 114).

Assim sendo, toda iniciativa de caráter educativo, advinda do chamado movimento católico, deveria necessariamente estar imbuída da dimensão religiosa, com foco na face espiritual dos indivíduos, não havendo espaço, nessa perspectiva, para o ensino leigo, uma vez que este, ao promover o afastamento de Deus, desestruturaria as famílias e, conseqüentemente, toda uma nação.

Quanto ao avanço da Medicina, especificamente no campo da Educação, destaca-se a figura do médico Júlio Pires Porto-Carrero, principal divulgador das ideias psicanalíticas no Brasil. Para ele, era muito importante que toda a sociedade concordasse com esses princípios, sendo imprescindível que eles fossem praticados pelos pais e pelos professores. Não fugindo à tradição de seus antecessores, Júlio Porto-Carrero partiu inicialmente da Eugenia, aproximando-a da nova teoria por ele abraçada, a Psicanálise, o que contribuiu em grande medida para a consolidação dessa última área de conhecimento. Assim, buscando atingir na sociedade uma “completa saúde mental”, Porto-Carrero consagrou-se também como um grande educador ao propagar para o maior número possível de pessoas, por meio de seus textos e ações diversas, ideias psicanalíticas e suas aplicações (Magaldi, 2007).

A ênfase dada pelo médico à atuação de educadores e à área da pedagogia pode ser compreendida, se considerarmos que, como higienista, privilegiava a prevenção em lugar da terapêutica. Demonstrando considerar que a profilaxia dos chamados males da alma seria o grande desafio colocado para aqueles agentes sociais que atuavam

junto à criança, fornecia-lhes sua contribuição para o enfrentamento da tarefa (Magaldi, 2007, p. 144).

Nesse sentido, a atuação dos educadores sobre a alma humana iria contribuir para a saúde mental dos indivíduos, para a higienização da sociedade e, conseqüentemente, para a herança genética de doenças mentais a partir de uma constituição saudável das famílias, seja por meio de uma intervenção médica diretamente sobre os núcleos familiares (exames pré-nupciais, legalidade do aborto e da esterilização dos considerados degenerados), seja por uma intervenção pedagógica sobre as crianças e os jovens, devendo para tanto os professores serem instruídos pelos princípios médico-higiênicos (Magaldi, 2007).

Assim,

[...] Embora a psicanálise fosse sempre considerada em seu poder de reversão dos desequilíbrios da vida familiar já instalados, o médico eugenista nunca deixava de enfatizar sua crença muito mais forte na eficiência de estratégias profiláticas. Valorizava, nesse sentido, as formas de intervenção de natureza educativa a serem encaminhadas junto aos indivíduos e sociedades (Magaldi, 2007, p. 152).

Portanto, podemos afirmar que no Brasil estabeleceu-se uma fusão entre Eugenia, Psiquiatria e Psicanálise, com vistas ao controle tanto de doenças biológicas quanto de famílias já formadas, sendo possível asseverar que essas áreas do conhecimento guardam semelhanças com o ideário pedagógico da Escola Nova, discutido no primeiro item desta seção, como, por exemplo, a defesa de cuidados específicos na infância com vistas à prevenção de comportamentos considerados inapropriados para o convívio em sociedade.

Além disso, tanto os profissionais da área médica quanto os escolanovistas buscavam incidir seus métodos principalmente sobre os ditos “anormais”, “degenerados”, a partir de uma visão biológica, baseando suas explicações em particularidades dos indivíduos e também nas características de seu ambiente familiar, cujos integrantes eram culpados por não lhes proporcionarem relações adequadas e saudáveis.

Ressaltamos que essa predominância da área médica se mantém presente nos tempos atuais, legitimando questões de ordem social como se estas fossem problemas orgânicos do indivíduo. Podemos conferir tal fenômeno, por exemplo, a partir de dados alarmantes sobre o consumo de metilfenidato (cujo nome comercial é Ritalina) por crianças e jovens em idade

escolar no tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)¹¹ no Brasil).

Isso representa a supremacia da Medicina como ciência capaz de resolver todos os problemas, incluindo aqueles apresentados nas escolas, assim como ocorria no início do século passado pelas práticas higienistas implementadas por profissionais da área educacional em parceria com os médicos, conforme abordado na seção anterior.

Porém, a consolidação da Medicina como ciência antecede esse período, segundo afirmam Collares e Moysés (2014, p. 51):

[...] A Medicina constitui seu estatuto de ciência moderna na transição entre os séculos XVIII e XIX, atribuindo-se a competência para legislar e normatizar o que seja saúde ou doença — o que significa definir o “homem modelo” — e, honrando suas raízes positivistas, passa a reger todos os aspectos da vida dos seres humanos a partir de um olhar biologizado, que reduz pessoas a corpos.

Assim, podemos observar que o predomínio da visão médica tem atravessado séculos, em um processo que acabou delimitando, conseqüentemente, o espaço da medicalização, já que, se a origem dos problemas é explicada pelo viés orgânico e biológico, sua solução também se encontra nessa área do saber. Sobre o tema, Collares e Moysés (2014) afirmam que vivemos a “era dos transtornos”, representada na atualidade principalmente pela medicalização do campo educacional.

As autoras ilustram esse contexto por meio de alguns fatos, como a publicação em 2011 do resultado da avaliação de pessoas que procuraram a Associação Brasileira de Dislexia (ABD), sendo todas elas, sem exceção, consideradas pela entidade como pacientes, o que sugere uma homogeneização do diagnóstico, independente de quaisquer outras condições. Outros exemplos referem-se aos projetos de lei medicalizantes, aqueles voltados à criação de programas escolares que identifiquem supostos transtornos; ao estabelecimento de condições especiais em processos seletivos para essas pessoas diagnosticadas, bem como à inclusão na rede pública de saúde dos medicamentos prescritos para esses transtornos.

¹¹ Segundo Barroco, Facci e Moraes (2017, pp. 20-21), baseadas em dados do Boletim de Farmacoepidemiologia publicado em 2012 pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária, a ANVISA, “[...] a aplicação do medicamento Metilfenidato, utilizado no tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), teve aumento de 75% em crianças com idade de 6 a 16 anos, no período de 2009 a 2011 [...]. Em 2011 foram comercializadas 1.212.850 caixas do medicamento nas farmácias e drogarias brasileiras, o que significa uma alta de 28,2% em relação a 2009 (557.588 caixas de metilfenidato)”.

Contra-pondo-se a esse ideário educacional que temos visto tão presente na atualidade, baseado em fundamentos biológicos que individualizam os alunos e os rotulando em variados diagnósticos, apresentaremos a seguir a Psicologia Histórico-Cultural, referencial teórico desta pesquisa e pela qual tanto a escola quanto a família são entendidas a partir de sua construção sócio-histórica e, portanto, possuem condições de ofertar um espaço que proporcione a seus membros desenvolver suas capacidades essencialmente humanas.

3. A FAMÍLIA E A ESCOLA NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

As exposições até aqui empreendidas demonstram que a relação escola-família se delineou no início do século XX, permeada por influências advindas principalmente da Escola Nova e do Higienismo, e manteve sua importância perante a sociedade até os dias atuais, apoiada pela legislação federal. Porém, o que tem sustentado a manutenção dessa relação, conforme apresentamos, não é a busca por um diálogo entre as partes, mas uma “parceria” na qual os educadores têm imposto às famílias sua visão de educação, pautada em fundamentos biológicos e até religiosos, retomando as raízes do ensino jesuítico aplicado no Brasil por quase três séculos.

Como o foco deste trabalho é analisar o relato de educadores acerca da relação escola-família sob o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, entendemos ser importante apresentar a visão de homem que embasa essa perspectiva, contrária à biologização da vida humana e que defende uma compreensão social das relações entre os homens, destacando a importância delas para a constituição do psiquismo.

Assim, nesta seção, apresentaremos, inicialmente e de forma breve, o contexto histórico da Psicologia Histórico-Cultural e seus princípios teóricos e metodológicos; na sequência, trataremos a constituição do homem cultural e seu processo de humanização, evidenciando as vivências nos ambientes familiar e escolar; e, no terceiro item, discorreremos sobre a educação escolar que objetiva a emancipação humana.

3.1 A Psicologia Histórico-Cultural: contexto histórico e princípios teóricos

A Psicologia teve seu reconhecimento como ciência independente a partir da segunda metade do século XIX, havendo duas principais condições que propiciaram esse fato. A primeira delas refere-se ao surgimento da experiência subjetiva privatizada, que teve início a partir do século XVI com o advento da Modernidade e, conseqüentemente, a preponderância do antropocentrismo sobre o teocentrismo. Foi também muito importante a contribuição de R. Descartes (1596-1650), filósofo racionalista que propôs a cisão de todos os fenômenos em dois grupos: os físicos, explicados pela causalidade; e os psíquicos, passíveis de descrições subjetivas. Ocorre então, nessa época, o predomínio da ideia de que os homens são indivíduos livres e donos dos seus destinos (Zanella, 2007).

Outra condição que possibilitou o surgimento da Psicologia como ciência foi o clima de tensão que se instalou na sociedade, principalmente na Europa, a partir da ascensão dessa ideia de subjetividade independente e de suas consequências: péssimas condições sociais, históricas e políticas em que vivia a maioria da população no início do século XX. Essa situação caótica, somada à corrida imperialista europeia (expansão econômica e territorial desenfreada que se sobrepunha às questões sociais), acabou por gerar uma descrença no ser humano (Zanella, 2007).

Nesse cenário, as primeiras décadas do século XX foram muito profícuas para a Psicologia, possibilitando sua divulgação e consolidação a partir do desenvolvimento de várias teorias que surgiram para explicar esse momento histórico, que deixou o homem, segundo Zanella (2007, p. 22), “[...] perplexo pela descoberta de que não era nem tão independente nem tão livre quanto imaginava, muito menos controlador absoluto de seus próprios rumos”.

Porém, para a tríade de psicólogos soviéticos, formada por Lev Sememovich Vigotski¹² (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1903-1979), as vertentes psicológicas (Reflexologia, Gestalt e Psicanálise) existentes até então pautavam-se em visões idealistas ou mecanicistas e, portanto, não explicavam o fenômeno psicológico em sua totalidade. Segundo eles, elas estudavam o ser humano como sendo puramente biológico ou o compreendiam somente pelo aspecto social, não o considerando como unidade.

Nenhuma dessas teorias, também de acordo com esses autores, havia conseguido superar a dicotomia entre explicações psicológicas mecanicistas, próximas às ciências naturais, e as de caráter idealista, associadas a reflexões filosóficas. No texto escrito em 1927, intitulado *O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica*, Vigotski (2004) analisou a impossibilidade de tais teorias psicológicas assumirem o *status* de Psicologia Geral, uma vez que, para o estudioso, os fenômenos devem ser entendidos como fatos da história das ciências, o que não ocorria em nenhuma delas. Logo, um dos focos da crise seria a definição do próprio objeto da Psicologia, posto que o ser humano só pode ser entendido pela análise histórica de seu desenvolvimento e não pela eleição de um único princípio explicativo, tal como vinha sendo realizado (Vigotski, 2004).

¹² O nome de Vigotski aparece escrito de diversas formas na língua portuguesa: Vigotski, Vygotski, Vigotsky, Vygotsky, Vigotskii, porém nessa pesquisa utilizaremos a grafia “Vigotski”, sendo mantidas nas Referências as grafias originais.

Além da definição do objeto, outro problema da ciência psicológica, para o autor, seria não possuir sua própria linguagem, havendo, nesse caso, uma insuficiência terminológica. As teorias de até então se utilizavam de palavras da linguagem cotidiana, de conceitos da Filosofia fora de seu significado original, bem como de termos das ciências naturais. Havia, assim, um ecletismo que ocorria pela transferência direta de leis, fatos, teorias e ideias, ou seja, por um conglomerado de teorias científicas escolhidas de forma arbitrária; pela superficialidade demonstrada, por exemplo, na fusão de dois sistemas teóricos, consistindo na superposição lógica de conceitos e eliminando-se as contradições; e também pelo reducionismo, no qual ocorria a assimilação de ideias alheias, de outras ciências. Segundo Vigotski (2004), toda teoria é um sistema conceitual e, portanto, cada conceito deve ser entendido inserido nesse sistema, por isso entender-se como erro essa junção eclética, devendo-se partir de uma mesma base filosófica e metodológica.

Desse modo, o pesquisador bielorrusso defendeu a tese de que a crise da Psicologia se caracterizava como metodológica e só poderia ser superada por uma metodologia científica com embasamento na história, isto é, pelo Materialismo Histórico-Dialético.

Esse método caracteriza-se pelo estudo histórico das formas concretas dos fenômenos; utiliza-se de uma abordagem inversa à de Marx, isto é, compreendendo os fenômenos da forma mais complexa em direção a mais simples. Além disso, consiste na análise teórica dessas formas para alcançar princípios generalizadores, que seriam comprovados e válidos (Vigotski, 2004). Logo, era preciso que a Psicologia se fundasse em uma perspectiva histórica de homem, resultando da análise dessa “crise” a Psicologia Histórico-Cultural, de base marxista (Zanella, 2007).

Contudo, para uma melhor compreensão da Psicologia Histórico-Cultural, é necessário primeiramente aprofundarmos a discussão sobre o método elaborado por Karl Marx (1818-1883), o Materialismo Histórico-Dialético, que aborda a realidade social como sendo construída pelas relações que os homens estabelecem entre si ao longo do processo histórico, visto que a Psicologia de Vigotski fundamenta-se no marxismo. Para esta análise, utilizaremos como base os estudos de Tonet (2013), autor que discorre sobre o desenvolvimento dos diferentes padrões de conhecimento da realidade, dentre eles o marxista.

Para Tonet (2013), a problemática do conhecimento se resume, em seus termos mais essenciais, à relação entre sujeito e objeto, podendo a prioridade estar ao lado do sujeito ou ao lado do objeto. Partindo então desses dois caminhos, ele afirma que existem, no processo histórico, três modos de produzir conhecimento: o padrão greco-medieval, caracterizado pelo

idealismo; o moderno, caracterizado pelo empirismo; e o marxista, de caráter ontológico e histórico-social.

É com esse último padrão, segundo o estudioso, que nasce a possibilidade, posta pelo proletariado, de uma transformação radical da sociedade, de se construir uma nova concepção de mundo que fosse histórica e social e que articulasse a vida real com a consciência dos homens, articulação esta inexistente nos outros dois padrões anteriores.

A classe trabalhadora, pela sua natureza, oriunda do processo de produção, é que põe essas demandas. Marx é a principal figura individual que encabeça a efetivação teórica dessa necessidade. Por isso mesmo nos parece justa a afirmação de que Marx lança os fundamentos de uma concepção radicalmente nova de mundo e, conseqüentemente, também de fazer ciência e filosofia (Tonet, 2013, pp. 68-69).

Assim, o padrão marxista implica uma impostação ontológica: o que é a realidade social? Quais são suas determinações essenciais? É a partir das respostas a essas questões que se torna possível explicar a origem do ser social, a natureza do processo histórico e a desigualdade social. Marx irá partir, em sua teoria, da gênese do ser social, do ato que funda a sociabilidade e não de uma forma determinada desta última, como no padrão moderno. Por esse processo descobrirá a origem, a natureza e a função social essenciais do conhecimento científico. Por isso, antes de se perguntar o que é o conhecimento, é preciso perguntar o que é o ser social, pois o conhecimento é apenas uma das dimensões da totalidade do ser social.

Ainda conforme Tonet (2013), verifica-se que há no padrão marxiano um resgate da centralidade na objetividade, considerando a relação entre sujeito e objeto, sendo o polo regente este último, mas sem diminuir a importância da subjetividade. A ênfase, pois, está na categoria da objetividade (ser, realidade objetiva), todavia, sua caracterização é feita a partir elaboração de uma ontologia do ser social, que afirma ser a práxis a atividade mediadora que confere unidade a estas duas categorias: a subjetividade e a objetividade, possibilitando que, dessa conjunção, origine-se toda a realidade social.

Dessa forma, Marx supera as lacunas existentes no racionalismo e no empirismo ao evidenciar a própria natureza da relação entre subjetividade e objetividade e o que dá origem a esses dois elementos: o trabalho, categoria ontologicamente fundante do mundo social, aquele dos homens.

Trata-se, pois, para Marx, de partir não de ideias, especulações ou fantasias, mas de fatos reais, “empiricamente verificáveis”, no caso os indivíduos concretos, o que eles fazem, as relações que estabelecem entre si e as suas condições reais de existência, para então apreender as determinações essenciais que caracterizam este tipo de ser e o seu processo de reprodução (Tonet, 2013, p. 79).

É esse ato humano — o trabalho — que deve ser primeiramente examinado. A prévia ideia humana, por meio da prática dessa atividade, interfere na realidade objetiva, na causalidade, na natureza, e vice-versa. “[...] O trabalho é um intercâmbio do homem com a natureza. O que significa dizer que o homem é também um ser natural. Como tal, o intercâmbio com a natureza é algo inseparável da autoconstrução humana” (Tonet, 2013, p. 81).

Ante a isso, o homem não é um animal racional, é um ser da práxis. A relação com a natureza é um momento constitutivo dele. A integração entre o natural e o social se dá por meio do trabalho e a síntese gerada por essa integração origina o ser social, um novo tipo de ente, que não é puramente objetivo nem subjetivo, mas a unidade entre ambos.

O homem, diferentemente do animal, consegue se distanciar de sua atividade imediata por meio da generalização, realizada pela consciência ao traduzir o movimento produzido pela própria realidade. Desse modo, consciência e realidade objetiva estariam no mesmo patamar, constituindo-se mutuamente, visto que “[...] a consciência não vem de fora — de algum lugar transcendente — mas se cria, sobre uma base natural, no mesmo momento em que se cria a realidade social objetiva” (Tonet, 2013, p. 86).

Dessa forma, temos que o homem, explicado pela Psicologia Histórico-Cultural, torna-se humano na medida em que se relaciona com a realidade posta, relação esta que, conforme apresentaremos a seguir, insere-se na própria história da humanidade a partir das relações sociais que foram sendo estabelecidas ao longo do tempo.

A partir dessas considerações acerca da fundação da referida teoria que embasa esta pesquisa, daremos ênfase à relevância do “outro” no processo de apropriação cultural que cada indivíduo precisa cursar para constituir-se humano. Discutiremos primeiramente o contexto de desenvolvimento proporcionado pela convivência entre os membros familiares, grupo social ao qual pertencemos ao nascer; em seguida, explanaremos sobre a educação escolar e a função das (os) educadoras (es), para então ser possível compreendermos como ambas as instituições podem contribuir para o pleno desenvolvimento humano, em suas máximas potencialidades.

3.2 A constituição do homem cultural e seu processo de humanização

Para refletirmos sobre a importância da família na formação humana, partimos dos estudos de Leontiev (1978), para o qual o homem, apesar de sua origem animal, difere-se qualitativamente dos animais pelo fato de sua natureza ser eminentemente social e de sua humanidade provir da vida em sociedade, imersa na cultura criada pelos próprios sujeitos.

O autor afirma também que o processo de passagem dos animais ao homem foi longo e caracterizado por diferentes estágios: a preparação biológica, com o predomínio das leis biológicas; a passagem ao homem, com o início das primeiras formas de trabalho e sociedade; e por fim o estágio do aparecimento do *Homo sapiens*, com a predominância das leis sócio-históricas sobre a evolução humana. Nesse sentido,

[...] O homem definitivamente formado possui já todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado. [...] As particularidades biológicas da espécie não mudaram ou, mais exatamente, as suas modificações não saíram dos limites de variações bastante reduzidas, sem alcance essencial nas condições da vida social (Leontiev, 1978, pp. 281-282).

Logo, a transmissão de características específicas ao homem ocorre pela apropriação, de cada indivíduo, ao longo da sua vida, da cultura existente e que fora criada por gerações anteriores. O homem, portanto, não nasce humano, mas torna-se assim, à medida que se apropria ativamente da humanidade impressa no mundo das coisas, no mundo objetivo, sendo a cultura transmitida de forma social, coletiva, e não biologicamente, pela lei da hereditariedade.

Para Leontiev (1978), essa apropriação ocorre pelo desenvolvimento no homem de uma atividade que reproduza em relação aos fenômenos do mundo exterior: traços característicos daquela atividade desenvolvida historicamente e que se encontra acumulada em um objeto específico, seja ele pertencente à cultura material ou à intelectual. Esse processo cria novas aptidões, novas funções psíquicas, diferenciando o homem, cada vez mais, dos animais, uma vez que “[...] a assimilação no homem é um processo de *reprodução*, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas na espécie humana” (Leontiev, 1978, p. 288).

Porém, apesar de o processo de apropriação efetivar-se pela ação individual do homem, este precisa necessariamente relacionar-se com seus pares, comunicar-se com aqueles que já estão há mais tempo em contato com o mundo objetivo. Sob essa perspectiva,

[...] O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação. Quanto mais progride a humanidade mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa (Leontiev, 1978, p. 291).

Podemos depreender que essa educação ocorre inicialmente no meio familiar, primeiro grupo com o qual convivemos e que, segundo Vigotski (2010), irá exercer influência direta sobre o desenvolvimento da criança. Porém, o autor destaca que essa influência não provém do tipo de meio em si, puramente objetivo, mas da relação que se configura entre a criança e o meio em dada etapa de seu desenvolvimento, que corresponde à *vivência* daquela situação.

A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro (Vigotski, 2010, pp. 683-684).

A vivência também será diferente conforme o estágio de desenvolvimento em que se encontra a criança, ressaltando-se que não se trata de um desenvolvimento natural (espontâneo), estático, que evolui com a passagem de etapas previamente fixadas conforme a idade, mas sim dinâmico, caracterizado por momentos de estabilidade que advêm dos períodos de mudanças, após a ocorrência das crises, datadas historicamente em um tempo e em um determinado grupo cultural, haja vista que a ontogênese (desenvolvimento individual) não repete a filogênese (desenvolvimento da espécie humana) (Vigotsky, 1996).

Para o pesquisador, a crise é uma verdadeira revolução no desenvolvimento psíquico, pela qual os limites e as idades são indefinidos, sendo difícil determinar seu começo e fim. Conforme acrescenta Facci (2004, pp. 73-74), as crises representam momentos de transição, pois:

[...] Surgem no limite entre duas idades e assinalam o fim de uma etapa precedente de desenvolvimento e o começo da seguinte. [...] Mostram a necessidade interna das mudanças de estágios, da passagem de um estágio a outro, pois surge uma contradição aberta entre o modo de vida da criança e as suas possibilidades que já superaram esse modo de vida.

Logo, o essencial nas crises é o surgimento de formações novas muito peculiares e específicas, sendo este o critério fundamental para classificar o desenvolvimento infantil em diversas idades, compreendendo-se que “por trás de cada sistema negativo se oculta um conteúdo positivo que consiste, quase sempre, num passo para uma forma nova e superior” (Vigotsky, 1996, p. 259).

Para uma melhor compreensão do conceito de crise, apresentaremos a seguir as principais características dos estágios do desenvolvimento psicológico referentes ao primeiro ano, à infância precoce, à idade pré-escolar, à idade escolar e à adolescência, uma vez que nosso objeto de estudo se refere à relação escola-família na educação básica, que atende crianças e adolescentes.

Esses estágios da periodização do desenvolvimento humano caracterizam-se, segundo Elkonin (1987), pela busca em captar a unidade dos aspectos intelectual e afetivo no desenvolvimento, este caracterizado por rupturas e saltos qualitativos e se configurando em três épocas: a primeira infância, a infância e a adolescência. Em cada uma delas, predomina um tipo de atividade principal, que governa mudanças mais importantes para o desenvolvimento psicológico.

Esses estágios são cíclicos: comunicação emocional do bebê (0 a 1 ano); atividade objetual manipulatória (1 a 3 anos); jogo de papéis (3 a 7 anos); atividade de estudo (8 a 12 anos); comunicação íntima pessoal (13 a 17 anos); atividade profissional/estudo (trabalhador, idade adulta). Nesse contexto, a criança relaciona-se com o mundo por meio de atividades principais, situadas em cada estágio de seu desenvolvimento e que geram necessidades específicas em termos psíquicos (Elkonin, 1987).

No primeiro estágio, correspondente ao primeiro ano de vida, a comunicação emocional do bebê constitui-se a base para a formação de ações sensório-motoras manipulatórias. Nesse período, a criança depende totalmente do adulto, mas ainda não domina a linguagem, ou seja, há uma carência dos meios fundamentais de comunicação social (Elkonin, 1987).

Em seguida ao primeiro ano, compreende-se a primeira infância, entre um e três anos, cuja ênfase está na atividade objetual manipulatória. Nessa fase, a criança aprende a manipular objetos criados pelos homens, isto é, passa a assimilar procedimentos de ação com objetos, elaborados socialmente. Há o predomínio da inteligência prática, instrumental; inicia-se a formação da consciência e a diferenciação do “eu” infantil; a linguagem passa a ter como função maior auxiliar a compreensão da ação dos objetos e assimilar procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos. Porém, duas ressalvas são importantes de serem feitas: é preciso que os adultos direcionem essas ações para as crianças e há uma grande evolução da linguagem, mas não tida como a atividade principal (Elkonin, 1987).

O trabalho pedagógico com a criança nesse estágio, entre dois e três anos, deve recair sobre o domínio das operações objetais-instrumentais, com destaque para o desenvolvimento da linguagem, havendo, na crise dos três anos, uma crescente independência e atividade da criança, um processo de reestruturação interna, caracterizado por negativismo, teimosia, rebeldia, insubordinação, protesto violento, despotismo, ciúmes e capacidade de agir contra seus próprios desejos (Elkonin, 1987).

Já na fase pré-escolar, de três a seis¹³ anos, temos o predomínio do jogo e da brincadeira de papéis, o que permite à criança modelar as relações com as pessoas. Há um aumento do interesse no fazer, como executar as ações, e não tanto no objeto em si. As brincadeiras não são instintivas e o que determina seu conteúdo é a percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos. Destarte, operando objetos utilizados pelos adultos, a criança toma consciência deles e das ações humanas realizadas com eles (Elkonin, 1987).

Nesse sentido, Rocha (2009), ao pesquisar em cinco escolas municipais o ingresso da criança no sistema educacional a partir dos seis anos, destaca o quanto é importante que as brincadeiras infantis sejam abordadas nos planejamentos pedagógicos, principalmente o faz de conta, posto que provocam o “[...] enriquecimento da imaginação, da capacidade de operar no campo simbólico, de independência do campo perceptual imediato e da apropriação de formas culturais de relações e ações sobre o mundo destas crianças [...]” (Rocha, 2009, p. 210).

A fase seguinte, a escolar, compreendida entre os sete e os doze anos, caracteriza-se pelo estudo como atividade principal, quando a criança agora já acumulou forças físicas e

¹³ No Brasil, crianças a partir dos seis anos já iniciam a fase escolar devido à promulgação da Lei 11.274, em 06 de fevereiro de 2006, que definiu um novo modo de funcionamento do ensino obrigatório para as crianças brasileiras, que poderia ser implantado até o ano de 2010. Esse novo sistema refere-se à obrigatoriedade do ingresso das crianças na escola a partir dos seis anos de idade, devendo sua escolarização durar, no mínimo, nove anos (Rocha, 2009).

experiências sociais, já se apropriou das diversas formas de funções humanas e pode então assumir o papel de estudante. Com a crise dos sete anos, o jogo cede espaço para o estudo, havendo a perda da espontaneidade infantil (Elkonin, 1987).

A época seguinte é a adolescência, dos treze aos dezessete anos, entendida em duas fases: adolescência inicial e final. Na adolescência inicial, há o predomínio da comunicação íntima pessoal entre os jovens, uma forma de reproduzir as relações dos adultos. Esse comportamento grupal é o que dará origem a novas tarefas e motivará atividades dirigidas agora ao futuro, caracterizando a adolescência final, cuja atividade principal é a profissional de estudo, com o predomínio de mais autonomia (Elkonin, 1987).

Verifica-se que tais estágios de desenvolvimento (primeiro ano de vida, primeira infância, pré-escolar, escolar e adolescência) se relacionam diretamente com as vivências que se estabelecem entre o sujeito e o meio, exercendo grande influência sobre o desenvolvimento psicológico dos indivíduos.

Ressaltamos que essas vivências dizem respeito não apenas àquelas ocorridas em ambiente escolar, pois, conforme argumenta Beatón (2001, p. 19, tradução nossa), “[...] nenhum propósito de promover a educação e o desenvolvimento das crianças deve diminuir a suprema importância da família, da escola e de toda a sociedade na estimulação, educação e desenvolvimento infantil”¹⁴.

Para ele, é mediante a ajuda e a colaboração de outros que o ser humano torna-se uma pessoa independente e autônoma, podendo assim educar os demais e contribuir para o enriquecimento da cultura humana. Logo, o processo de ensino que promove desenvolvimento não se produz só na escola, com os professores, mas também ocorre pela ação dos familiares e em toda a sociedade, possibilitando aos sujeitos que aprendam e se desenvolvam.

Nesse sentido, fundamentado na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, Beatón (2001, p. 21, tradução nossa) afirma que:

[...] Os adultos e coetâneos mais avançados se constituem nos “outros”, mediadores fundamentais que, sendo portadores dos conteúdos da cultura, promovem por meio do processo interpessoal que o sujeito se aproprie desses conteúdos. Os outros se constituem nos primeiros mediadores do desenvolvimento psicológico e permitem ao

¹⁴ “[...] Ningún intento de promover la educación y el desarrollo de los niños debe disminuir la suprema importancia de la familia, la escuela y toda la sociedad en la estimulación, educación y desarrollo infantil”.

sujeito apropriar-se dos instrumentos psicológicos essenciais para que estes, por sua vez, garantam e sejam os mediadores do autodesenvolvimento psicológico em geral¹⁵.

O desenvolvimento psicológico, para esse teórico, é uma qualidade nova que resulta da complexa relação entre as condições biológicas do sujeito e as características socioculturais que o circundam. Dessa forma, o entorno familiar e escolar são condições que, em interação com as estruturas biológicas, determinam esse desenvolvimento, tornam-se promotores da formação psicológica humana. Por sua vez, para que a família e a escola sejam elevadas a tal patamar, as condições socioculturais devem propiciar um complexo conjunto de ações que, por meio de seu efeito interativo, resultem nessa condição.

Como exemplos dessas ações, Beatón (2001) propõe aumentar o nível de instrução dos membros familiares, bem como formar os professores a partir da concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano. Acrescenta ainda que devem ser criados sistemas de educação, saúde e de orientação que ofereçam apoio às pessoas, facilitando assim as condições para o efetivo desenvolvimento delas e de seus filhos.

Quanto às relações familiares em específico, o autor destaca que os fatores que contribuem de forma significativa para um positivo desenvolvimento educacional e psicológico dos filhos, mais do que o alto nível de escolaridade dos pais ou de favoráveis condições materiais, são uma adequada comunicação e o uso de um estilo democrático de educação, em que estejam presentes relações de afeto, compreensão e de respeito mútuo. Essas características podem advir de tradições culturais internas, da educação familiar recebida anteriormente ou da análise crítico-reflexiva de um inadequado modelo educativo no qual os pais foram educados, levando-os a superá-lo e a criar um novo padrão.

Assim sendo, a família que promove o desenvolvimento humano é aquela que compreende de forma adequada como ocorre esse processo, “[...] que considera que o papel da família e dos agentes sociais e culturais são essenciais, que pensa na necessidade da estimulação cognitiva e na criação de um ambiente emocional-afetivo positivo que garanta a independência e autonomia do menor”¹⁶ (Beatón, 2001, p. 27, tradução nossa), devendo esses

¹⁵ “[...] Los adultos y coetáneos más avanzados se constituyen en los ‘otros’, mediadores fundamentales que, siendo portadores de los contenidos de la cultura, promueven a través del proceso interpersonal, que el sujeto se apropie de esos contenidos. Los otros se constituyen en los primeros mediadores del desarrollo psicológico y le permiten al sujeto apropiarse de los instrumentos psicológicos esenciales para que estos, a su vez, garanticen y sean los mediadores del autodesarrollo psicológico en general”.

¹⁶ “[...] Que considera que el papel de la familia y de los agentes sociales y culturales son esenciales, que piensa en la necesidad de la estimulación cognitiva y en la creación de un ambiente emocional-afectivo positivo garantizando la independencia y autonomía del menor”.

conhecimentos ser divulgados e transmitidos a outras famílias para que elas promovam as mudanças necessárias em suas relações.

Além da família e da sociedade como um todo, Beatón (2001) também reforça a importância do ambiente escolar e daqueles que nele trabalham (os chamados especialistas da educação: pedagogo, psicólogo, psicopedagogo, entre outros), considerando-os como promotores do desenvolvimento humano. Eles devem considerar que o saber se encontra na relação social e cultural que se estabelece com os professores, pais e alunos, e que sua transmissão se constrói a partir de um debate aberto, reflexivo e democrático, sem autoritarismo entre as partes.

O especialista, então, deve ser um estimulador, capaz de construir uma dinâmica pela qual o sujeito por ele atendido participe ativamente do processo que promove seu desenvolvimento, construindo seu próprio saber e ferramentas, sendo esse o assunto do item seguinte.

3.3 A educação escolar e a função do professor: a caminho da emancipação humana

Para entendermos a estreita relação entre o desenvolvimento do psiquismo humano e a Educação, faz-se necessário resgatar a fundamental importância que a escola passa a ter na sociedade na época de fundação da Psicologia Histórico-Cultural, marcada pelo período de pós-Revolução Russa em 1917, momento de implantação do socialismo. Segundo Facci (2004, p. 196), “[...] Vigotski, profundo estudioso do marxismo, sabia da importância da construção de um novo ser humano por meio da educação. A educação, a escola e o professor estariam a serviço da sociedade”.

Além desta função social da Educação, enunciada no início do século XX, sua natureza e especificidade também foram definidas por Saviani (2012). O autor situa essa área do conhecimento no campo do trabalho não material, que abrange a produção do saber, constituído pelo conjunto da produção humana e cuja especificidade é possibilitar que os homens assimilem o saber produzido historicamente e, dessa forma, humanizem-se.

Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2012, p. 13).

Ainda segundo o estudioso brasileiro, o espaço onde a Educação institucionaliza-se e no qual é possível sua efetivação como ciência é a escola, cuja função é socializar o saber sistematizado, sendo a apropriação deste uma exigência para as novas gerações, que devem se apropriar do conhecimento já produzido para continuar a história dos homens.

Nessa perspectiva, é o ensino escolar voltado à transmissão de conhecimentos sistematizados que promove o desenvolvimento do psiquismo humano, processo decorrente da internalização ou da apropriação, pelos alunos, dos signos — que são os conceitos, mediações culturais do desenvolvimento psíquico. Esses, segundo Martins (2013, pp. 276-277), “[...] operam como ferramentas, como instrumentos psicológicos para a orientação da conduta e para o enfrentamento das tarefas requeridas no trato com a realidade. Como tal, são objetivações histórico-sociais e não ‘descobertas’ construídas particularmente pelos indivíduos”.

Verifica-se então que não é qualquer tipo de ensino escolar que promove o desenvolvimento psíquico, mas o dos conceitos científicos, e não como afirmam as teorias desenvolvimentistas de cunho biológico, que é preciso esperar o psiquismo “amadurecer” para então o indivíduo estar apto a aprender. Entre aprendizagem e desenvolvimento, segundo Vigotskii (2016), há uma atuação recíproca, na qual, quanto mais se aprende, mais se desenvolve, e vice-versa. Assim,

[...] A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (Vigotskii, 2016, p. 115).

O nível de desenvolvimento em que se encontra a criança também influencia sua capacidade potencial de aprendizagem, incorrendo em duas divisões: o efetivo, que compreende as aprendizagens já realizadas e, conseqüentemente, o grau de desenvolvimento alcançado; e o potencial, que nos indica o quanto o desenvolvimento ainda pode avançar; entretanto, nesse nível, a criança ainda necessita de auxílio de outros mais experientes para realizar determinadas tarefas, não as exercendo de forma independente como ocorre no nível efetivo (Vigotskii, 2016).

Frente ao exposto, podemos afirmar que a educação escolar, além de se basear em conceitos científicos, no saber sistematizado historicamente, no “clássico”, definido por Saviani (2003, p. 13) como “[...] aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”, deve também pautar-se em um ensino que se adianta ao desenvolvimento, que incida sobre o nível de desenvolvimento potencial e não sobre o efetivo.

Conforme Vigotskii (2016, p. 114),

[...] Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: *o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento.*

Além do envolvimento de conceitos científicos no processo de ensino e aprendizagem, existem também os chamados conceitos espontâneos, que são aqueles informais, aprendidos no dia a dia, mas que também contribuem para o desenvolvimento, havendo entre ambos uma reciprocidade, apesar de se desenvolverem de formas diferentes.

Os conceitos espontâneos seguem uma direção ascendente, isto é, vão do objeto ao conceito, do concreto ao abstrato, e são construídos a partir de observações, manipulação e vivência direta da criança. Formam a base dos conceitos científicos, mas também são transformados por eles, que são os conhecimentos teóricos ensinados pelo professor e que seguem uma direção descendente, do conceito ao objeto, encontrando-se neles um nível mais elevado de pensamento (Vigotski, 2009).

Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem deve objetivar a superação dos conceitos espontâneos para atingir a aprendizagem dos científicos, o que não significa que o ensino deva se adiantar ao desenvolvimento no sentido de ensinar à criança aquilo que ela não consegue aprender, mas que deve “[...] inserir o ato de ensino nas relações mútuas entre as possibilidades e limites que se põem de manifesto no desempenho da criança, limites que, uma vez superados, avançam em forma de novas possibilidades” (Martins, 2013, p. 287).

Para operar esse tipo de ensino, baseado nos conceitos científicos e nos níveis de desenvolvimento efetivo e potencial, que visa ao desenvolvimento máximo das possibilidades humanas, são necessários profissionais capacitados: os professores. Segundo Facci (2004, p. 236), “[...] o professor, no processo ensino-aprendizagem, faz a mediação entre o

conhecimento e o aluno, levando este a resolver os problemas escolares, utilizando os conhecimentos da prática, mas relacionando-os com as teorias expostas sobre o assunto”.

Esse posicionamento diretivo que os professores devem assumir coaduna-se com um dos princípios fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural, guiada, segundo Duarte (1998, pp. 88-89), “[...] justamente pelo princípio de que cabe ao processo educativo dirigir o desenvolvimento psíquico do indivíduo e não caminhar a reboque de um desenvolvimento espontâneo e natural”. Então, é o trabalho desenvolvido pelo professor na escola que produz a humanidade nos indivíduos, considerado uma produção direta e intencional ao sinalizar tanto para a produção da humanização do indivíduo como também para uma relação direta entre professor e aluno.

Nesse sentido, segundo Saviani (2012), o saber que realmente interessa à educação é aquele que resulta do trabalho educativo, devendo para tanto a educação partir do saber objetivo, produzido historicamente. Para servir de fundamento a esse processo, Martins (2013) afirma que é necessária uma teoria pedagógica que seja condizente com tais princípios educativos, sendo essa teoria a Pedagogia Histórico-Crítica, que também defende o trabalho do professor no processo da transmissão do saber historicamente acumulado pela humanidade.

A expressão Pedagogia Histórico-Crítica foi cunhada por Dermeval Saviani que, ao dividir as teorias educacionais em três grupos¹⁷, insere-a na concepção histórico-crítica de educação, a qual se firmou no Brasil a partir de 1979. Para Meira (2003, p. 17), ela “[...] supera a articulação mecanicista entre educação e sociedade, defendendo a possibilidade de, ao analisar essa relação como essencialmente dialética e contraditória, pensar em transformações no quadro educacional e social”.

Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica propõe como suas as seguintes tarefas, conforme afirma Saviani (2012, pp. 8-9):

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e

¹⁷ Para Saviani (2012), além da concepção histórico-crítica, existem dois outros grupos. Um deles refere-se às teorias não críticas, “[...] que acreditam ter a educação o poder de determinar as relações sociais, gozando de uma autonomia plena em relação à estrutura social” (Saviani, 2012, p. 78). Como exemplos de teorias desse grupo, o autor cita a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. O outro grupo constitui-se pela concepção crítico-reprodutivista, na qual seus autores, principalmente franceses (Bourdieu, Passeron, Althusser, entre outros), denunciaram a educação como um instrumento de reprodução da sociedade, porém não apresentavam uma nova proposta pedagógica, somente combatiam as já existentes.

compreendendo suas principais manifestações, bem como tendências atuais de transformação.

- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento de meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo como resultado, mas que apreendam o processo de sua produção, bem como tendências de sua transformação.

Faz-se relevante, nessa discussão, a defesa dessa concepção crítica de Educação em vista das ideias educacionais predominantes na atualidade brasileira, as quais se pautam, segundo Duarte (2008), na “pedagogia das competências”. Seu foco está no aluno, partindo de uma lógica do ensino para uma do treinamento, que seria a lógica do “aprender a aprender”, aprender fazendo.

O autor elenca quatro posicionamentos valorativos desse lema: i) são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho, sem que outros façam a transmissão de conhecimentos; ii) é mais importante que o aluno desenvolva seu próprio método de construção de conhecimentos do que aprender os métodos já existentes; iii) a atividade verdadeiramente educativa do aluno é aquela dirigida pelos seus interesses e necessidades; e iv) a educação deve preparar os alunos para acompanharem o ritmo de constantes mudanças da sociedade atual.

Portanto, “[...] trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital [...]” (Duarte, 2008, p. 11). Em outras palavras, a tarefa dos educadores é conhecer a realidade social para saber melhor quais competências ela está exigindo dos indivíduos e, a partir de então, adaptá-los a tal realidade, atendendo às demandas capitalistas.

Para ilustrar a consonância entre essas ideias e nossa realidade educacional, citaremos a seguir alguns trechos das *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*, publicadas em 2013¹⁸.

¹⁸ Ressaltamos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pelo MEC em 20 de dezembro de 2017, e que deve ser implementada até o início do ano letivo de 2020, fundamenta-se neste documento que utilizamos em nossa análise. Segundo publicação do site do MEC (Brasil, 2017), “[...] a Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”.

De modo a assegurar uma educação de qualidade para todos, o referido documento expressa a necessidade de uma formação continuada, caracterizada:

[...] Como temporalização de aprendizagens que complexifiquem a experiência de comungar sentidos que dão significado à convivência. Há de se reconhecer, no entanto, que o desafio maior está na necessidade de repensar as perspectivas de um conhecimento digno da humanidade na era planetária, pois um dos princípios que orientam as sociedades contemporâneas é a imprevisibilidade. As sociedades abertas não têm os caminhos traçados para um percurso inflexível e estável. Trata-se de enfrentar o acaso, a volatilidade e a imprevisibilidade, e não programas sustentados em certezas (Brasil, 2013, p. 14).

Quanto à definição de escola, as *Diretrizes* a consideram uma organização temporal que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, para que os alunos se adequem a ela conforme seus tempos de aprendizagens e “invenções” da contemporaneidade. Nesse sentido, coloca-se que a centralidade da Educação Básica, a fim de que ela cumpra sua função social, é o estudante.

A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada: priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida (MEC, 2013, p. 16).

O currículo, por seu turno, baseado nessa concepção de escola, deve ser construído:

[...] Em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos seus estudantes, não se restringindo às aulas das várias disciplinas. O percurso formativo deve, nesse sentido, ser aberto e contextualizado, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas, também, conforme cada projeto escolar estabelecer, outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos educandos (Brasil, 2013, p. 27).

Contrariamente a esses princípios, a Educação, compreendida em seu desenvolvimento histórico-objetivo, necessita realizar a articulação de uma proposta pedagógica que seja comprometida com a transformação da sociedade, devendo a escola ter “[...] uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado [...]” (Saviani, 2012, p. 84).

Inserido nesse processo, o professor deve promover a humanização dos indivíduos, o que implica transmitir de forma sistematizada o conhecimento científico. Seu trabalho, então, consiste em reestruturar qualitativamente o conhecimento espontâneo, aquele que o aluno traz de seu cotidiano, visando à superação deste pela apropriação do conhecimento teórico. Para essa tarefa, é necessário que o docente desenvolva métodos que conduzam ao desenvolvimento das potencialidades mentais e que estabeleça uma programação de ensino que sistematize os conhecimentos para assim ser possível formar a base para um efetivo desenvolvimento psíquico (Facci, 2004).

Nessa perspectiva, segundo Tanamachi (2006), o contexto escolar caracteriza-se como um espaço de constituição histórico-social dos indivíduos, o que implica a atuação profissional tanto de pedagogos, cujo objeto de estudo centra-se no processo pedagógico, como também de psicólogos, que devem guiar seu trabalho pelas leis do desenvolvimento do psiquismo, tendo em vista que “[...] o que para uma destas ciências é objeto, para a outra atua como condição” (Tanamachi, 2006, p. 72).

Assim, concordamos com a autora, que pontua que não basta explicar o que o aluno é, como têm feito os psicólogos, ou esperar que ele se mostre como é, adequando-o a sua realidade, tal como o MEC tem indicado aos professores, mas os profissionais devem direcionar os alunos ao que eles podem vir a ser, pautados em uma Educação que visa à transformação da realidade.

Não se trata, então, de encontrar um culpado, mas promover um esforço coletivo entre todos para que as questões escolares sejam discutidas de forma crítica, baseadas em explicações fundamentadas no caráter histórico do desenvolvimento humano. É sob esse direcionamento que a relação escola-família pode contribuir para um ensino de qualidade e, conseqüentemente, fortalecer ambos os contextos como promotores da formação psicológica humana.

4. A PESQUISA EMPÍRICA - Relações escola-família: análise do relato de educadoras (es) sobre a interação com as famílias no contexto de escolas públicas e privadas

Nesta seção, apresentaremos, em um primeiro momento, o método que orientou um exercício nesta pesquisa, devido à complexidade de sua apropriação: o Materialismo Histórico-Dialético, que fundamenta filosoficamente a Psicologia Histórico-Cultural, base teórica deste estudo. Em seguida, demonstraremos os dados dos entrevistados, a caracterização das instituições participantes, bem como os materiais utilizados. Na sequência, serão discutidos os procedimentos adotados para a organização das informações e sua posterior análise e, em seguida, as considerações finais.

4.1 O método

Esta pesquisa tem caráter bibliográfico e empírico e foi desenvolvida a partir do Materialismo Histórico Dialético, proposto por K. Marx (1818-1883). Esse método, segundo Martins (2015), busca explicitar o real em sua essencialidade, desvendando as contradições ao englobar seu caráter histórico e social. Segundo a autora, trata-se de uma proposta para uma nova sociedade com compromisso ético-político, não lhe bastando somente verificar, descrever e quantificar os fenômenos estudados, mas superar aparências na busca da essência.

O exercício realizado com base nesse método buscou a superação de compreensões reducionistas dos fenômenos abordados, adotando uma forma crítica de compreender o homem ao considerar a historicidade de todos os fenômenos.

No caso da presente pesquisa, o objeto investigado é a relação escola-família, analisada a partir do relato de educadores sobre as interações com as famílias, cujas narrativas buscaremos contextualizar historicamente a partir da análise de como os dados aparentes/imediatos referentes a esse fenômeno foram engendrando-se ao longo da história, ou seja, como articulou-se a relação escola-família e de que forma essa relação se apresenta hoje.

4.2 Procedimentos

A realização empírica desta pesquisa teve como objetivo entrevistar educadores de escolas públicas e privadas sobre as interações com as famílias dos educandos, para posteriormente tais relatos serem analisados a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Ressaltamos que a escolha por instituições de ensino públicas e privadas teve o propósito de

obter dados que nos possibilitassem averiguar se essas relações se diferenciavam a partir do sistema educacional adotado, uma vez que a literatura nos indica, conforme mostramos ao longo do trabalho, uma maior abordagem das escolas em relação às famílias pobres.

Por isso, optamos por realizar nossa pesquisa em mais de uma instituição, tanto pública como privada, e com diferentes características (municipal, estadual, nível de ensino ofertado, quantidade de alunos e localização na cidade), pensando em reunir uma amostra variada quanto ao contexto institucional frequentado pelos educadores.

Dirigimo-nos, então, à Secretaria Municipal de Educação, a três colégios estaduais e a várias instituições de ensino privado, todos situados em um município de médio porte¹⁹ do interior do Estado do Paraná. Nosso objetivo consistiu em apresentar aos dirigentes a proposta de trabalho, a qual compreendeu os objetivos da pesquisa, a explicação do seu desenvolvimento, bem como o esclarecimento dos aspectos éticos envolvidos, tais como o sigilo dos dados levantados e a preservação do nome da instituição e dos participantes.

Ao final de nossas visitas, obtivemos o aceite de responsáveis por seis instituições de ensino (quatro públicas e duas do sistema privado): da Secretaria Municipal de Educação que, por meio de uma servidora nos direcionou a um centro de educação infantil e a uma escola, ambos já com a indicação do profissional que poderíamos entrevistar; de dois diretores de colégios estaduais, que indicaram quatro profissionais; e de duas diretoras de colégios do sistema de ensino privado, as quais dispuseram-se elas mesmas a concederem a entrevista.

Após as devidas apresentações nas respectivas instituições de ensino, solicitamos a autorização dos responsáveis para que pudséssemos realizar a investigação, mediante a assinatura do Documento de Anuência da Instituição de Ensino (Apêndice A), o qual, após assinado, foi encaminhado ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá, juntamente com o Projeto de Pesquisa, para posterior análise e aprovação.

A partir do parecer favorável emitido pelo Comitê, fizemos novamente contato com os responsáveis pelas instituições de ensino, momento em que as pessoas previamente indicadas por eles a participarem da pesquisa aceitaram conceder a entrevista. Apresentamos a elas o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), que explica o uso do gravador, a garantia do sigilo em relação à identificação do participante, a questão da participação voluntária, dos casos de desistência e sobre o conteúdo da entrevista. Após a assinatura desse

¹⁹ Segundo o IBGE (2016), consideram-se cidades de médio porte aquelas que possuem entre 100 mil e 500 mil habitantes.

documento, combinamos com os participantes dia e horário para a realização da entrevista, ressaltando que o gravador somente seria utilizado mediante a autorização deles.

Os locais de encontros foram os próprios ambientes de trabalho das (os) participantes (uma sala, estando somente a entrevistadora e a (o) participante), para que não precisassem se deslocar, já que as entrevistas ocorreram em horário de trabalho. Assim, nos dias agendados, iniciávamos a entrevista com a apresentação da Ficha de Caracterização da Instituição de Ensino (Apêndice C), que formalizava o aceite do entrevistado quanto à forma de acesso às informações, bem como da Ficha de Identificação dos Participantes (Apêndice D), preenchida naquele mesmo momento.

Após essas duas apresentações, seguíamos com o Roteiro de Entrevista (Apêndice E), de modo que cada encontro teve duração média de 40 minutos (a entrevista mais longa durou 55 minutos e a mais breve, 24 minutos, todas realizadas no segundo trimestre do ano de 2017).

De modo geral, as (os) participantes mostraram-se receptivas (os) à proposta, detalhando suas falas com exemplos do cotidiano de trabalho, fato que acreditamos ser condizente à afirmação deles de que consideram muito importante para a área da Educação a temática da relação escola-família. Ressaltamos ainda que em três instituições (duas da rede pública e uma da rede privada) foi necessário remarcar horários para as entrevistas, sendo o motivo alegado pelos participantes o excesso de trabalho.

Ao final da realização de todas as entrevistas, que foram devidamente gravadas, assumimos o compromisso perante os participantes de disponibilizarmos para as instituições de ensino esta dissertação em sua versão final, bem como de estarmos à disposição para apresentá-la pessoalmente.

4.3 As instituições de ensino

A seguir faremos uma breve descrição de cada uma das seis instituições de ensino, ressaltando que as informações foram levantadas junto aos participantes da pesquisa. Desse modo algumas descrições podem se apresentar mais completas que outras, dependendo da forma de disponibilização dos dados, uma vez que alguns participantes forneceram tais informações apenas verbalmente; outros, além de suas próprias afirmações, disponibilizaram o projeto político pedagógico e/ou algum material impresso no qual constavam os dados solicitados na Ficha de Caracterização da Instituição de Ensino (Apêndice C).

a) Instituição A

Trata-se de uma instituição escolar municipal, inaugurada no final da década de 1970. Situa-se próxima à região central da cidade e funciona atualmente no período diurno, em turno integral, com a oferta da Educação Infantil nas modalidades creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos). Trabalham no local 45 funcionários, distribuídos nas seguintes funções: um diretor; um supervisor; um orientador educacional; um secretário, oito professores, 13 educadores infantis, oito auxiliares e cuidadores infantis, três merendeiras, uma lactarista e oito auxiliares de serviços gerais.

A escola atende aproximadamente 200 alunos, distribuídos em oito turmas conforme o ano da sua idade: uma turma do Infantil 1 (crianças de até 1 ano); uma do Infantil 2; duas do Infantil 3; duas do Infantil 4 e duas do Infantil 5. As turmas do Infantil 1 e 2 são conduzidas cada qual por uma educadora e três auxiliares de creche; as turmas do Infantil 3, por uma educadora e dois auxiliares de creche; já as do Infantil 4 e 5 são conduzidas por uma professora na parte da manhã e à tarde por uma educadora.

Em relação às condições físicas e materiais do prédio, pudemos observá-las por meio de uma visita pelos ambientes, a convite do participante logo após a concessão da entrevista. A construção é antiga, passou por algumas reformas recentemente, porém encontrava-se limpa e organizada, com alguns desenhos de alunos pregados nas paredes do pátio e do corredor central. Possui uma sala para a direção; uma para a supervisão e orientação educacional; secretaria; sala de reuniões da equipe (também usada para atender os pais); sala dos professores; cozinha e banheiro exclusivos dos funcionários; sala de assepsia e lactário, exclusivas para as turmas do Infantil 1; sala de assepsia para o Infantil 2; cozinha e banheiro dos alunos das turmas do Infantil 3, 4 e 5; pátio; refeitório e parque infantil. Pareceu-nos pequeno o espaço, considerando que ali frequentam quase 250 pessoas, sendo esta também a opinião do participante, que relatou que seria preciso um local maior para melhor atender à comunidade daquela instituição.

Quanto aos recursos didático-pedagógicos, o local possui televisão para fins pedagógicos, computadores para uso dos funcionários, impressora, datashow, microfone, caixa de som e câmera fotográfica. A filosofia e os princípios didáticos e pedagógicos que orientam a instituição são pautados na Pedagogia Histórico-Crítica, havendo palestras e formações ao longo do ano destinadas a todos os profissionais.

b) Instituição B

Esta instituição de ensino municipal foi criada na década de 1990, passando poucos anos mais tarde por uma readaptação de seu espaço, momento em que foi reinaugurada. Localizada em um bairro periférico da cidade, funciona no período diurno, nos turnos matutino e vespertino, com a oferta do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano), que se divide em ensino em tempo integral (do 1º ao 3º ano) e ensino regular (4º e 5º anos), atendendo um total de aproximadamente 300 alunos (nove turmas de manhã e oito à tarde).

A escola possui cerca de 56 funcionários, distribuídos nas seguintes funções: um diretor, dois supervisores, dois orientadores educacionais, 22 professores de manhã, 18 docentes à tarde, além de agentes operacionais, auxiliares de cozinha e estagiários dos cursos de Pedagogia e de Educação Física.

Em relação às condições físicas e materiais, a escola possui: dez salas de aulas, sala de apoio no contraturno, sala do setor administrativo, sala de diretoria, sala da supervisão e horatividade, sala dos professores, quadra de esportes coberta, cozinha, refeitório, biblioteca, parque infantil, banheiros dentro do prédio e um adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. O espaço pareceu amplo, adequado e em razoável estado de conservação, com livros à disposição da comunidade logo no portão de entrada. Todavia, segundo o participante, alguns ambientes, como as salas de aula, tiveram que ser improvisados, reflexo do aumento do número de alunos, permanecendo o mesmo número de salas de aula.

Quanto aos recursos didático-pedagógicos, o local possui computadores para a equipe administrativa e para alunos (laboratório de informática, o qual está desativado temporariamente), TV, videocassete, DVD, retroprojetor, impressora, aparelho de som, projetor multimídia (datashow) e câmera fotográfica/filmadora. A filosofia e os princípios didáticos e pedagógicos que orientam a instituição fundamentam-se pela Pedagogia Histórico-Crítica, porém preveem que a escola pode adaptar seu projeto político-pedagógico conforme sua realidade, desde que atenda aos princípios da mencionada abordagem teórica.

c) Instituição C

Esta escola estadual, situada próxima à região central da cidade, foi criada na década de 1970 e atualmente funciona nos turnos matutino e vespertino. Sua clientela provém de vários pontos da cidade, havendo um cadastro de espera de vagas com aproximadamente 650 alunos, sendo o maior número deles para o 6º ano, ou seja, a maior parte concentra-se no

momento de transição do sistema municipal de ensino para o estadual. O prédio é antigo, com várias manutenções por fazer, algumas por nós observadas e outras relatadas pelo participante, porém encontrava-se limpo e organizado.

Frequentam a escola por volta de 1300 alunos, distribuídos em 61 turmas. A modalidade do Ensino Fundamental conta com 697 alunos; o Ensino Médio, com 343 alunos; a Educação Especial, com 83 matriculados, além de 167 discentes em atividades complementares. Os anos dividem-se por turnos (matutino e vespertino) e por blocos da escola, divididos pelo pátio. De manhã funcionam, de um lado, o oitavo e o nono ano do Ensino Fundamental, e, do outro, o Ensino Médio. Já no período da tarde, funciona somente o Ensino Fundamental, estando em um dos blocos as salas de primeiro ao quarto ano e no outro as do quinto ao sétimo ano. O horário do recreio também é diferenciado em ambos os períodos, havendo um horário para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e outro para os alunos dos anos finais ou Ensino Médio, para evitar “confusão” entre eles, segundo o entrevistado.

A escola possui cerca de 130 funcionários, distribuídos nas seguintes funções: diretor, vice-diretor, coordenadores, pedagogos, professores, estagiários, cozinheiras e auxiliares de serviços gerais. Em relação às condições físicas e materiais da instituição, esta possui biblioteca, cozinha, refeitório, laboratório de informática, laboratório de ciências, cinemateca, auditório, secretaria, quadra de esportes coberta, sala para a diretoria, sala para os professores, salas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), para o ensino regular, além de projetos de vôlei e xadrez.

Quanto aos recursos didático-pedagógicos, possui aparelho de DVD, computadores, impressoras, retroprojeter e televisões nas salas de aula. A filosofia e os princípios didáticos e pedagógicos que orientam a instituição, segundo o entrevistado, são o Materialismo Histórico, baseado em Vigotski, a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. Entretanto, cada professor, quando em sala de aula, fundamenta-se em sua formação e visão. Então, conforme o relato do participante, por mais que os estudos e palestras realizados pelo colégio indiquem para os professores utilizarem a Teoria Histórico-Cultural, a prática do docente não se restringe a essa abordagem, tendo cada um se baseado em sua “visão de mundo”, em suas leituras.

d) Instituição D

Esta escola estadual, situada próxima à região central da cidade, foi criada na década de 1940, quando ainda pertencia ao sistema municipal de ensino. Somente na década de 1960 passou para a responsabilidade do estado. Funciona atualmente nos três períodos (matutino, vespertino e noturno), com a oferta das modalidades de Ensino Fundamental – anos finais (6º ao 9º ano), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). No Ensino Fundamental, conta com 14 turmas e um total de 403 alunos; para o Ensino Médio, disponibiliza sete turmas, que atendem 212 alunos; e na Educação de Jovens e Adultos são três turmas, com um total de 103 matriculados. Portanto, frequentam a escola aproximadamente 718 discentes.

A escola possui 106 funcionários, distribuídos nas seguintes funções: um diretor, um diretor auxiliar, um secretário administrativo, cinco pedagogos, 71 professores e 27 agentes educacionais I e II, que incluem os auxiliares de serviços gerais, merendeiras, caseiro e inspetor.

Em relação às condições físicas e materiais da instituição, a escola possui: uma sala para a direção, uma para os pedagogos, outra para a coordenação, cantina, cozinha, uma sala para almoxarifado, uma secretaria, quatro banheiros para alunos, dois para professores e um para pessoas com deficiência, um depósito para a merenda, duas salas para guardar equipamentos de som e outros, uma para uso do pessoal da limpeza, uma para guardar os materiais da Educação Física, uma residência para o caseiro com quatro cômodos, uma sala para arquivo dos livros didáticos, sala dos professores, salas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e outras para o ensino regular.

Quanto aos recursos didático-pedagógicos, a escola possui aparelho de DVD, impressoras, retroprojeto, bem como televisões nas salas de aula. A filosofia e os princípios didáticos e pedagógicos que orientam a instituição baseiam-se no Materialismo Histórico, de Vigotski, na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica.

e) Instituição E

Esta escola do sistema privado de ensino, fundada em 1952, situa-se próximo à região central da cidade e funciona atualmente nos períodos matutino e vespertino, com a oferta de Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Conta com 1218 alunos e um total de 138 funcionários. O prédio é próprio e possui 35 salas de aula. Além delas, existem os seguintes locais: sala de diretoria, de leitura, de professores, secretaria, almoxarifado, área verde, auditório, banheiro com chuveiro, banheiro no prédio, berçário, biblioteca, cozinha, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, despensa,

laboratório de ciências e de informática, lavanderia, parque infantil, pátio coberto e descoberto, quadra coberta de esportes e refeitório.

Quanto aos recursos didático-pedagógicos, a escola possui: uma antena parabólica, dois aparelhos de DVD, dez aparelhos de som, uma copiadora, 11 impressoras, 27 projetores multimídia (datashow), um retroprojeto, um videocassete, 49 computadores (sendo 13 de uso administrativo e 36 para uso dos alunos) e acesso à internet banda larga.

Segundo o documento que nos foi disponibilizado, a filosofia da escola guia-se pela concepção de que a educação é histórica e também o principal bem da humanidade. Já a proposta pedagógica baseia-se em três pressupostos: a realidade não é estática, quem faz a história é o ser humano e a base da sociedade está fundada no trabalho.

f) Instituição F

Também pertencente ao sistema privado de ensino, esta escola está situada próxima à região central da cidade, atende por volta de 500 alunos e conta com um total de 40 funcionários, distribuídos entre professores, direção, administração, coordenação, serviços gerais, tutores, atendentes, auxiliares e estagiários. Em relação às condições físicas e materiais da instituição, segundo o entrevistado, a escola é completa, contando com laboratórios, quadra de esportes coberta, parquinho e salas. O espaço estava em razoável estado de conservação, porém o consideramos pequeno frente ao número de pessoas dessa comunidade escolar.

Há a oferta de projetos nas áreas de Inglês, Matemática, reforço escolar e terapia pedagógica; atividades no contraturno e extracurriculares (xadrez, violão, judô, dança, culinária, futsal) e um espaço para as famílias se expressarem no site da escola. Quanto à filosofia e princípios didático-pedagógicos que orientam a instituição, foi dito pelo participante que tais informações estariam disponíveis no site, porém não as encontramos e também não conseguimos contato novamente com a escola a fim de confirmar esse dado.

Para facilitar a visualização das principais características dessas instituições de ensino, apresentamos a seguir um quadro contendo as principais informações levantadas:

Quadro 1: Caracterização das instituições de ensino

	Instituição A	Instituição B	Instituição C	Instituição D	Instituição E	Instituição F
Sistema de ensino	Municipal	Municipal	Estadual	Estadual	Privado	Privado
Localização ²⁰	Centro	Periferia	Centro	Centro	Centro	Centro
Ensino ofertado	Educação Infantil	Ensino Fundamental (Anos Iniciais - 1º ao 5º ano)	Ensino Fundamental e Médio	Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio	Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio
Número total de alunos	200	300	1300	718	1218	500
Número total de profissionais	45	56	130	106	138	40

Fonte: respostas dos participantes na ficha de caracterização da instituição de ensino (Apêndice C).

4.4 Os entrevistados

A pesquisa foi realizada com sete educadoras (es), sendo seis do sexo feminino e um do sexo masculino, incluídos nas seguintes categorias de profissionais da educação: diretor, coordenador, pedagogo, professor e orientador educacional. Dividimos em dois grupos os participantes: o G1, formado por cinco educadores de quatro instituições públicas, cujos nomes fictícios aqui adotados²¹ são: Angelina, Aparecida, Dolores, João e Paulina; e o G2, formado por duas educadoras de duas instituições privadas de ensino, aqui denominadas Adélia e Vera.

No grupo dos participantes que pertencem às escolas públicas (G1), quatro são do sexo feminino e um do sexo masculino. Situam-se na faixa etária entre 35 e 47 anos. Quanto ao

²⁰ As escolas citadas neste item como pertencentes ao Centro, que foram a maioria, situam-se na realidade muito próximas à região central, no seu entorno imediato, sendo assim, optamos por referenciá-las como estando no centro e não na periferia.

²¹ Como uma forma de enaltecermos família e escola no processo de desenvolvimento humano, tais nomes fictícios foram escolhidos pela autora, emprestados de suas avós (Angelina, Paulina), sogra (Adélia) e tia (Vera), a qual também foi sua professora no terceiro ano do Ensino Fundamental I; além dos avós de seu esposo (Aparecida, Dolores e João).

grau de escolaridade, todos tinham curso superior e pelo menos uma pós-graduação *lato sensu*. O tempo de experiência profissional variou entre oito e 25 anos.

Já no grupo de participantes que pertencem às escolas privadas (G2), todos são do sexo feminino, com idades de 38 e 65 anos. Quanto ao grau de escolaridade, ambas tinham ensino superior e, em relação à pós-graduação, cursaram mais de uma pós-graduação *lato sensu*, sendo que uma delas estava cursando pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado. O tempo de experiência profissional foi de 14 e 40 anos.

As informações dos participantes seguem no Quadro 2:

Quadro 2: Caracterização dos entrevistados

Entrevistados	Grupo 1 (Angelina, Aparecida, Dolores, João e Paulina)	Grupo 2 (Adélia e Vera)
Sexo	Feminino (04); Masculino (01)	Feminino
Idade	Entre 35 e 47 anos	38 e 65 anos
Graduação	Ciências Biológicas (01); Pedagogia (05); Educação Física (01)	Administração (01); História (01); Pedagogia (01); Processos Gerenciais (01)
Pós-Graduação	Administração, Supervisão e Orientação Educacional (01); Educação Especial (02); Gestão Escolar (01); Teoria Histórico- Cultural (01); Ensino de Ciências (01); Orientação Educacional (01)	Educação Especial (01); Educação Infantil e Fundamental do 1º ao 9º ano (01); Ensino de História (02); Panlexia e Neuropedagogia (01); Psicopedagogia Institucional (01); Mestranda em Gestão do Conhecimento (01)
Tempo de experiência profissional	Entre 08 e 25 anos	14 e 40 anos
Função exercida na escola	Coordenador (01); Orientador Educativo (02); Pedagogo (02) e Professor Alfabetizador (01).	Diretora Geral (02)

Fonte: respostas dos participantes na ficha de identificação dos participantes (Apêndice D).

4.5 Materiais utilizados

Os materiais utilizados foram os seguintes:

- ✓ Documento de Anuência da Escola: elaborado e entregue às instituições de ensino, solicitando a autorização do responsável para que pudéssemos realizar a pesquisa naquela instituição (Apêndice A);
- ✓ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: documento apresentado aos participantes para que conhecessem os objetivos da pesquisa e o assinassem, demonstrando sua concordância em participar deste estudo (Apêndice B);
- ✓ Ficha de Caracterização da Instituição de Ensino: contém questões que contemplam número de alunos, número de salas e suas funções, quadro de funcionários e suas respectivas funções, condições físicas e materiais da instituição, filosofia e princípios didático-pedagógicos que orientam a instituição (Apêndice C);
- ✓ Ficha de Identificação dos Participantes: voltada à coleta de informações sobre os participantes, tais como: sexo, idade, formação acadêmica, cargo que ocupa na escola, tempo de experiência profissional e cursos de formação realizados após a formação profissional (Apêndice D);
- ✓ Roteiro de Entrevista: elaborado pela pesquisadora contendo seis questões que contemplam: compreensão do entrevistado sobre as famílias dos alunos; planejamento da equipe gestora escolar de práticas voltadas para as famílias e sua participação nesse processo; motivos de convocação das famílias e suas formas (meios, responsáveis e ações realizadas); espontaneidade nas visitas da família à escola e sua motivação; e expectativas em relação às práticas com as famílias (Apêndice E); finalmente
- ✓ Gravador digital: utilizado durante a entrevista mediante a permissão do entrevistado.

4.6 Apresentação e discussão dos dados

Para o levantamento das informações, utilizamos como instrumento a entrevista, aplicada a partir de um roteiro prévio, semiestruturado. Realizamos então as transcrições das entrevistas e, a partir delas, conforme aspectos que consideramos relevantes ao nosso objeto de estudo, elaboramos três eixos temáticos, concebidos a partir das respostas de diferentes questões do roteiro de entrevista utilizado.

Os três eixos temáticos para a análise são os seguintes: Eixo I - Compreensão de família para as (os) educadoras (es) e sua relevância no processo de escolarização, no qual contemplamos as respostas de qual a compreensão que tem sobre as famílias dos alunos, bem como a forma de a escola relacionar-se com elas; Eixo II - Relacionamento escola-família: as interações realizadas, no qual o objetivo consistiu em verificar as formas dessa interação entre

escola e família, ou seja, o que ocorre, em que momento e quais os profissionais envolvidos; e Eixo III – Expectativas em relação ao trabalho com as famílias, em que abordamos, além das expectativas, outros aspectos trazidos pelos participantes durante as entrevistas, relacionados à particularidades de cada instituição, que influenciavam diretamente naquilo em que esperavam dos familiares.

Ressaltamos que, a fim de ilustrar nossas discussões, utilizaremos trechos das falas dos entrevistados, sendo estes apresentados com nomes fictícios, seguidos da identificação do grupo ao qual pertencem: escolas públicas (Grupo 1) e escolas privadas (Grupo 2). Importa-nos destacar também que essa divisão de educadores em dois grupos, conforme o sistema de ensino em que atuam, objetivou compararmos os relatos transcritos, sendo encontradas nesse cotejo respostas muito semelhantes. Quanto às poucas diferenças que surgiram, foram sinalizadas as situações em que elas ocorreram antes da citação dos trechos de entrevista a elas referentes.

4.6.1 Eixo I - Compreensão de família para as (os) educadoras (es) e a relevância desta no processo de escolarização

Neste eixo abordaremos o que os participantes compreendem sobre as famílias dos alunos, ou ainda, como conceituam o termo família, além da importância que lhes é atribuída no processo de escolarização. Quanto à compreensão de família, somente um entrevistado trouxe uma definição, que foi a seguinte:

Família seria um grupo de pessoas que cuida um do outro, que tem afinidades, que tem afeição, carinho, é ... que tem esse companheirismo, que está sempre junto, que fazem tudo juntos, são organizados, que gostam de ter uma relação saudável entre eles, naquele grupo né (João, G1).

Essa concepção de família que o participante traz reflete uma ideia compactuada pela maioria das pessoas, de que seria um grupo em constante harmonia; no entanto, conforme abordamos anteriormente, a família nem sempre teve ou tem tal configuração, passando por vários estágios ao longo da história até chegar a definição de um grupo de pessoas que vivem juntas, unidas por vínculos de parentesco ou de solidariedade. Nos primórdios da Civilização, por exemplo, o termo família referia-se a um conjunto de escravos domésticos (dentre esses a mulher e os filhos) de propriedade do homem sendo que, anterior a esse período histórico, o

matrimônio era exercido entre todos os membros do grupo, passando por transformações que culminaram no modelo da família nuclear burguesa (casal e filhos), no final do século XIX, o qual ainda tem sido a referência principal para as definições apresentadas na atualidade.

Assim, segundo Lessa (2012, p. 31), “a família, tal como hoje a conhecemos, não surge como resultado do amor entre os indivíduos. Surge como a propriedade patriarcal de tudo o que é doméstico”. Romanelli (2016) também referenda essa ideia de família como uma formação não natural entre os homens, mas sim baseada em regras culturais, as quais abrangem o contexto político e econômico no qual as famílias encontram-se inseridas em determinado momento histórico.

Além da definição de família trazida por esse único participante, verificamos que os demais a relacionaram com o que consideravam ser a sua função/papel para a escola, ou seja, a relevância das famílias no processo de escolarização, colocando-as como o centro do trabalho educativo por meio de termos como “tudo”, “base”, e que sem o acompanhamento familiar o trabalho educativo fica prejudicado, uma vez que o aluno não “avança”, não se “desenvolve”, fica “à margem” do processo educacional. Tais considerações podem ser ilustradas pelos trechos de entrevistas abaixo:

*[...] a gente vê que assim, que quando tem alguém que se preocupa com a criança, que dá aquela base pra criança, é diferente né, o responsável que for, ele estando assim, com a escola, sendo parceiro da escola, a gente vê que a criança, ela vai, ela tem...ela consegue se desenvolver melhor. **A família com certeza é a base**, se não tiver a parceria escola-família fica muito complicado (Aparecida, G1).*

*Pra mim é tudo...pra mim **a importância das famílias é primordial**, o trabalho só acontece, você só vai ver mesmo um resultado se...é importante pra tudo, pra tudo...sem crianças e sem a família a gente não é escola, eu penso né...a escola é família, são as crianças né...(Paulina, G1).*

***A família ela é tudo, ela é tudo...**se a família não estiver assinando pelo o que a gente trabalha, incentivando o nosso aprendizado e também ensinando os filhos em casa, dando sequência do que a gente pede aqui, nós não somos nada, sem eles nós não somos nada...porque começa tudo a partir dos pais [...] (Vera, G2).*

A partir desses relatos, podemos dizer que houve um entendimento da parte das (os) entrevistadas (os) de que o sucesso do trabalho educativo depende da participação das famílias na vida escolar dos filhos, tal como difundido no início do século passado, quando se consolidou a relação escola-família. Naquela época, a partir da recente institucionalização da escola, a supremacia da educação familiar foi substituída pela escolar, uma vez que o novo regime republicano exigia mão-de-obra qualificada para sustentar o aumento da produção industrial. Porém, nessa substituição, os pais não foram totalmente ignorados, mas sim chamados a “colaborar” com a escola, já que toda a população, segundo o governo, deveria estar envolvida na efetivação dos ideais de nação moderna.

Surge então a ideia de “parceria” entre escola e família como sendo uma relação de fundamental importância para o sucesso escolar e, conseqüentemente, para o progresso do país, uma vez que a formação de novos alunos atenderia à demanda governamental por mais trabalhadores. Nesse processo, fez-se “necessário” também, além de uma educação escolar para todos, controlar os hábitos higiênicos da população, principalmente da camada pobre, a fim de se alcançar o máximo de produtividade, sendo as péssimas condições de saúde em que se encontravam aquelas pessoas consideradas como advindas da sua ignorância e não da forma como estava organizado o modo de produção econômica.

Assim, o discurso médico-higienista encontrou nas escolas o espaço ideal para que pais e alunos fossem “educados” em prol de uma nação “sadia”, sendo os (as) educadores (as) mobilizados a convocarem as famílias para adequá-las a tais padrões de vida, impostos pelas necessidades do Estado, ficando em segundo plano as questões propriamente educacionais, relacionadas à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, mediados pela atuação docente. Tal cenário nos remete ainda ao período da Colonização, quando discutimos, a partir de Saviani (2011), sobre o menosprezo dos dirigentes políticos pela educação familiar existente naquela época, a qual teve que se adequar ao padrão de educação imposto pelos jesuítas.

Esses aspectos da relação escola-família parecem continuar a ocorrer na atualidade, uma vez que as (os) educadoras (es) relataram buscar a colaboração das famílias com a escola, apesar das “dificuldades” por elas apresentadas (não ensinam “valores” para os filhos, falta de autoridade, de impor “limites”, baixa escolaridade, falta de “caráter”, de interesse pela vida escolar, diminuição do número de filhos), sendo desconsiderada durante os atendimentos a constituição histórica das famílias, bem como suas reais condições de vida. Vejamos algumas falas nesse sentido:

[...] então a gente vê, com o passar dos anos, que cada vez mais os pais não estão sabendo como ser pais e qual a função de cada um...então a gente sente isso...a gente tenta trabalhar com eles, a gente já trouxe mais de uma vez palestra sobre autoridade dos pais (Angelina, G1).

[...] a grande parte dos nossos pais, hoje, não tem informação, a maioria deles não tem nem o ensino fundamental... então ele não tem noção, você chama o pai aqui e fala da tarefa do filho, ele não tem noção do que é um acompanhamento pedagógico, do que é ver o caderno do filho... ele não sabe nem o que é horário. Então essa é a nossa grande dificuldade, esse contexto da escola, nós que estamos aqui entendemos, certo? Mas pro pai é muito difícil (Dolores, G1).

Eu percebo os pais, assim, um pouco mais inseguros, talvez justamente pelo fato de ter um filho único né, então tem uma projeção maior nesse filho, e as crianças mais egocêntricas, mais individualistas, elas não têm com quem repartir isso às vezes em família (Adélia, G2).

O que mais a gente presa, em primeiro lugar, é o caráter dos pais...isso é o primeiro de tudo, é a partir daí que você vai conseguir lapidar essa criança para que ela seja dedicada, para que ela obedeça, porque isso tudo vem de casa (Vera, G2).

Esse entendimento de que a escola não pode trabalhar isolada dos núcleos familiares, também nos remete ao ideário da Escola Nova, cujo auge se deu na década de 1930. Naquela época os pais eram instruídos sobre como cuidar e educar seus filhos em casa, para que assim se efetivassem os preceitos higienistas e republicanos de “civilizar” a nação. É o que podemos constatar que ocorre ainda hoje, não sendo mencionados pelas (os) educadoras (es) aspectos pertinentes ao âmbito escolar e social, mas sim valorizado um modelo ideal de família que contribua integralmente com a escola.

Nesse sentido, o desenvolvimento psíquico dos alunos foi compreendido pelas (os) educadoras (es) como dependente de um meio familiar “saudável”, de uma “boa” convivência familiar, do “suporte” que os pais dão aos filhos, para que assim eles possam se desenvolver também na escola, tal como preconizado pelos escolanovistas, os quais propunham uma educação fundamentada no desenvolvimento biológico infantil e na dinâmica familiar do aluno. Saviani (2000), questiona esse ideário pedagógico, o qual fundamenta-se nas relações

familiares como sendo o que há de mais importante para o sucesso da aprendizagem, desconsiderando o trabalho educativo, porém é o que verificamos ainda estar presente nas explicações contidas nos relatos seguintes:

*A família é a base de tudo né, eu acho que ela é o maior alicerce de qualquer ser humano, **ela que comanda...** (Dolores, G1).*

*O papel delas é muito importante, porque **a família é a base praticamente de tudo né, da educação...seja da educação moral até à educação com conhecimento científico, passa pela família, se a família não dá um apoio ou um suporte para a criança, para o adolescente, pro jovem, para eles tá procurando, buscando alternativas dentro da escola e depois na sociedade, ela não vai conseguir avançar** (João, G1).*

As relações familiares são importantes, conforme citamos Leontiev (1978), o qual afirma que o homem possui uma natureza eminentemente social, de sua humanidade originar-se da vida em sociedade. Nessa mesma perspectiva, para Vigotski (2010), o desenvolvimento psíquico advém da relação que se configura entre o sujeito e o meio, que corresponde à *vivência* de uma determinada situação, ou seja, é importante que os adultos, especificamente pais e professores, tenham ciência desse caráter dinâmico do desenvolvimento para que possam melhor compreender a criança e o adolescente.

Beatón (2001) também segue esse posicionamento, ao afirmar que as famílias (que não necessariamente precisam ser compostas pelos pais biológicos), devem se comunicar adequadamente com seus filhos por meio de uma relação democrática, permeada de afeto e compreensão, pois é esse tipo de relação (que ocorre não só no ambiente familiar, mas também na escola e em toda a sociedade), baseada na colaboração de “outros” mais experientes, que irá possibilitar às crianças e adolescentes tornarem-se independentes e autônomas.

Essa educação familiar, baseada em conceitos espontâneos, contribui para a apropriação do conhecimento formal, havendo entre estes e os conceitos científicos uma reciprocidade, ou seja, as aprendizagens trazidas “de casa” pelo aluno também se implicam no processo de ensino e aprendizagem, sendo transformadas pelos conhecimentos teóricos ensinados pelo professor (Vigotski, 2009).

Desta forma, cabe à escola proporcionar um espaço para a socialização do saber sistematizado para as novas gerações, as quais devem se apropriar do conhecimento já

produzido para assim continuar a história dos homens, devendo o professor conduzir esse processo de aquisição do conhecimento pelos alunos. Assim, segundo Saviani (2012, p. 15), “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão”.

No entanto, ao contrário dessas proposições referentes às famílias e à escola, para as (os) nossas (os) entrevistadas (os) predominou uma idealização da educação familiar como base do sucesso escolar, sendo o caminho traçado pela escola o de ofertar orientações aos pais (o que eles devem ensinar aos filhos). Discutiremos a seguir o formato dessa interação, como ocorre, em que momento e quais são as temáticas abordadas.

4.6.2 Eixo II – Relacionamento escola-família: as interações realizadas

Neste eixo analisaremos a forma como a escola se relaciona com as famílias, destacando as interações implementadas, uma vez que o ambiente familiar foi considerado pelas (os) educadoras (es), como sendo de fundamental importância para o processo de escolarização. Ressaltamos que houve diferenças entre a interação que ocorre nas escolas do sistema público e privado de ensino, bem como entre as próprias instituições públicas, no que tange à quantidade de vezes em que as famílias são convocadas a comparecerem à escola, bem como quanto à formação do profissional que conduz tais ações.

Três entrevistadas, atuantes no sistema público, disseram que o relacionamento com as famílias ocorre principalmente por meio de reuniões fixas, que são: reuniões do começo do ano para recepcionar os novos alunos e relembrar aos que permanecem as regras da escola; reuniões bimestrais ou trimestrais para entrega de boletim; e, no final do ano, apresentações culturais/natalinas, nas quais os alunos apresentam uma dança ou cantam uma música, sendo nestes encontros aos quais os pais mais comparecem.

A gente sempre faz essa reunião de começo de ano e depois a gente faz a reunião pra entrega de boletim, então daí a gente chama os responsáveis e eles falam com os professores, os professores ficam disponíveis pra responder as questões e recebem as famílias dentro das salas de aula, e a gente sempre tá aqui, porque às vezes é a hora que a família vêm para falar alguma coisa também né, eles aproveitam que estão aqui pra falar alguma coisa (Aparecida, G1).

Além dessas reuniões, ocorrem outras advindas conforme a demanda de cada turma (indisciplina, notas baixas, uso de entorpecentes, sexualidade), não havendo um planejamento específico de temas para serem discutidos com as famílias devido à falta de recursos humanos nas escolas. Sobre esses aspectos, seguem abaixo alguns trechos das entrevistas:

*A gente recebe muitos estagiários, muitos projetos...então por exemplo, vem você com a sua pesquisa, **aí dentro disso acontece essa troca, mas do contrário não...** já tivemos grupos de estagiários de psicologia, grupo de psicólogos que atendem voluntariamente...e assim vai (Angelina, G1).*

*Não tem assim um cronograma de palestras...de acordo com o que vai surgindo, as necessidades, a gente vai correndo atrás das palestras, conforme vão surgindo né [...] **Aí, depois do trimestre, dependendo da sala, a gente vê se tá com problema de indisciplina, problema de nota, coisa e tal, a gente marca reunião mais pontuada, então a gente faz de acordo com a necessidade de cada turma, porque daí tem que ser sala separada, não posso misturar né, só os pais daquela turma** (Dolores, G1).*

Apesar da queixa de falta de profissionais, relataram que já houve tentativas de trabalhos específicos com as famílias, mas por conta do baixo número de participantes, acabaram por encerrar esse tipo de atividade.

*Também já tivemos grupos de estagiários de psicologia que trabalharam com os pais em relação a alunos indisciplinados, com **pouquíssimas participações...**a família então, chega do trabalho...e então não quer (Angelina, G1).*

*Com os pais a gente já fez alguns projetos, mas **a adesão é bem pouca** (Dolores, G1).*

Além desse fator, uma das entrevistadas mencionou que sua formação profissional (Pedagogia) seria insuficiente para trabalhar com as famílias, sugerindo ser preferível o profissional da área da Psicologia para conduzir as reuniões com os pais, fato que também apareceu implicitamente nos relatos das participantes que atuam no sistema privado de ensino, no qual as reuniões são organizadas pelas próprias psicólogas da instituição ou por psicólogos contratados especificamente para esse fim.

Nós pedagogos, por mais que a gente queira, nossa formação não dá conta de tudo, nem a formação e nem o tempo hábil pra gente trabalhar isso [...]. Eu, enquanto pedagoga, eu estudei pra resolver questões pedagógicas, questões de aprendizagem, questão do professor, mas eu não resolvo isso...eu acabo me envolvendo com questões de indisciplina, conflitos familiares...(Dolores, G1).

Entendemos que esses tipos de reuniões (de abertura do ano letivo, para entregas das notas e de encerramento), além de proporcionarem o fortalecimento da relação escola-família, são importantes para ambas as partes, uma vez que constituem momentos de troca de informações, bem como de esclarecimentos sobre possíveis dúvidas em relação à vida escolar dos alunos. Porém, exceto tais encontros, os relatos sobre as demais reuniões apontam que elas ocorrem de forma fragmentada, a partir de fatos que surgem no dia-a-dia da escola, os quais são entendidos como problemas dos alunos ou de suas famílias. Deste modo, as (os) educadoras (es) demonstraram que não refletem criticamente acerca do processo de escolarização como um todo, o qual envolve não só questões informativas (da escola para com as famílias) ou individuais (de cada família), mas também, por exemplo, o planejamento e a execução do trabalho pedagógico, aspectos esses que não foram mencionados.

Esse direcionamento nos remete às afirmações que trouxemos de Patto (1992) sobre a teoria da carência cultural, que se baseia na existência de uma “deficiência” no ambiente familiar pobre para explicar a queixa escolar. É o que parece ainda prevalecer entre as (os) nossas (os) entrevistadas (os), sendo as famílias convocadas a partir do surgimento de algum “problema” do aluno, ocasionado pelo desinteresse dos pais e/ou da “desestrutura” familiar.

A justificativa para o fato de poucos pais comparecerem às reuniões também se aproxima dessa crença, ou seja, se os pais não vêm é porque não se interessam pela vida escolar do filho, desconsiderando-se, mais uma vez, as dimensões sociais e históricas que envolvem o cotidiano das famílias bem como o contexto da própria escola e da sociedade.

Para que haja uma relação escola-família promotora de um ensino de qualidade, os (as) educadores (as) devem adotar uma perspectiva crítica diante dos fenômenos educacionais, a qual se fundamenta em uma ampla análise sobre o processo de escolarização, englobando aspectos do contexto social e político. Assim, passa a ser possível que eles vislumbrem outras formas de interação com as famílias, pautadas na transformação da realidade escolar. Durante esse percurso, tanto pedagogos quanto psicólogos podem auxiliar, não sendo só esses últimos, tal como nos indicaram nossas (os) participantes, uma vez que ambas as áreas de conhecimento, segundo Tanamachi (2006), complementam-se: a Pedagogia

abarca o processo pedagógico, cabendo à Psicologia evidenciar as leis do desenvolvimento do psiquismo.

Além dessas discussões, feitas a partir dos relatos de três entrevistadas, abordaremos também o que os (as) demais educadores (as) do sistema público de ensino afirmaram sobre o relacionamento com as famílias. Disseram que também ocorrem reuniões fixas, porém existem reuniões planejadas especificamente para os pais, sendo realizadas de três a quatro por ano. De acordo com suas afirmações, poucas famílias comparecem, porém aquelas que vêm são bem participativas, resultando em encontros que atingem o objetivo das escolas, que é promover o diálogo sobre algum tema proposto pela equipe técnica da instituição, composta por fonoaudiólogos, nutricionistas, pedagogos e psicólogos. Vale ressaltar que em todas as instituições do sistema público são as (os) próprias (os) educadoras (es) que conduzem as reuniões.

Já no sistema privado de ensino, as participantes disseram que existe um planejamento anual de reuniões específicas para as famílias, as quais comparecem e participam bastante, sendo conduzidas pelos pedagogos e psicólogos da própria instituição ou são contratados profissionais renomados de diversas áreas de atuação (médicos, advogados, entre outros) para proferirem palestras aos pais.

Os pais participam bastante, estão o tempo inteiro ajudando a gente, sem eles a gente não faz nada, sempre apoiando...mas nos eventos são separados, tudo é separado, aluno, aluno, pais, pais. Tem essa parceria com a gente, graças à Deus (Vera, G2).

Quanto aos temas discutidos nessas reuniões, em ambos os sistemas de ensino, verificamos que a maioria é escolhida pela escola, a partir do que as (os) educadoras (es) consideram ser relevante para o desenvolvimento dos alunos, como por exemplo, o uso excessivo e indiscriminado da Internet por meio do telefone celular ou computador/tablet (tema abordado em todas as escolas no momento das entrevistas). Assim, conforme relata um dos educadores,

Há um levantamento dos temas que estão sendo abordados atualmente e que fazem parte da sociedade como um todo e que a gente pode contribuir, com esses temas, na orientação dessas famílias, para melhorar o desenvolvimento dessas crianças dentro do ambiente escolar (João, G1).

Somente uma educadora afirmou que os pais também participam da escolha do tema, como ilustra o trecho de entrevista abaixo:

Normalmente é um pedido deles, das famílias, então eles se interessam pelo tema. Não é muito repetitivo, é aquela coisa que interessa (Adélia, G2).

Além dessas reuniões em grupo (fixas e esporádicas), abertas às famílias de todos os alunos, as (os) educadoras (es) relataram que também ocorrem atendimentos individuais, sendo os pais convocados por meio de ligação telefônica ou bilhete enviado pela agenda do aluno. Esse tipo de atendimento ocorre por motivos diversos, justificados como sendo “problemas” dos alunos e suas famílias, tais como descumprimento das regras da escola (faltas, atrasos, uniforme, entre outros) e/ou questões de não-aprendizagem, indisciplina, dificuldade de atenção.

Logo, as (os) educadoras (es), assim que constatarem algumas dessas situações, convocam os pais e durante o atendimento buscam levantar dados da história de vida do aluno, tais como concepção, amamentação, problemas clínicos apresentados, bem como sobre a história de vida familiar. Após essa entrevista, realizam encaminhamentos principalmente para a área da saúde (neurologista, fonoaudiólogo, oftalmologista, otorrinolaringologista, pediatra, oftalmologista, psicólogo), pois entendem que são problemas biológicos ou advindos de relações familiares conflituosas e que esses profissionais estão capacitados a resolvê-los e darem um retorno à escola, no sentido de orientar o trabalho educativo. Seguem abaixo alguns relatos que ilustram essa compreensão:

*A gente chama pra entrega de boletim, pras apresentações, mas **a gente chama também, principalmente, quando tem algum problema com a criança** né, quando ela não tá aprendendo, dificuldade, ou agressividade, mudança de comportamento [...] Então muitas vezes são por questões de...relacionadas à aprendizagem, que são um grande fator, ou quando a gente observa que a criança tá apática, quando ela tá desmotivada, ou quando ela tá agressiva...porque isso é assim, bem claro na escola, quando a criança muda o comportamento é porque alguma coisa aconteceu em casa, então a gente chama mesmo. Geralmente não é só nota né, sempre tem outros assuntos, sempre tem uma questão familiar envolvida né, sempre tem, sempre tem. Então a gente ouve, a gente tenta fazer os encaminhamentos que é possível (Aparecida, G1).*

Basicamente a gente chama pelos problemas, pelas dificuldades que tem se encontrado nas crianças aqui dentro da escola, então a gente chama mais por isso... (João, G1).

Os principais motivos são problemas de comportamento e aprendizagem...predomina a dificuldade na aprendizagem porque o mau comportamento traz dificuldade na aprendizagem...e aí mesmo que resolva o mau comportamento, a defasagem que a criança traz com ela causa a falta de aprendizagem, a defasagem na aprendizagem. Hoje mesmo nós fizemos um encaminhamento pra psicólogo...fazemos pra neurologista, psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo (Vera, G2).

Gostaríamos de destacar que não negamos a existência de problemas individuais dos alunos, sejam eles de ordem médica ou familiar, os quais demandam atendimento especializado, mas sim questionamos o estabelecimento por parte das (os) educadoras (es) de uma relação direta entre tais problemas e o fracasso escolar, uma vez que nesse posicionamento acabam desconsiderando questões inerentes a um contexto social mais amplo.

Assim, por meio dos relatos dos participantes, podemos observar que a relação escola-família está constituída predominantemente pelas dificuldades envoltas no processo de escolarização, sendo que na maioria das vezes a família é convocada a ir até à escola em momentos em que os alunos estão apresentando problemas de aprendizagem e comportamento, de forma que estas possam solucionar tais problemas.

Ante a isto, temos claro que a compreensão da escola sobre as dificuldades presentes em seu contexto recai sobre os problemas dos alunos e suas famílias, não sendo verificadas falas relacionando os problemas de aprendizagem ou de comportamento, como por exemplo, aos conteúdos curriculares trabalhados pelo professor em sala de aula ou a sua metodologia de ensino.

Conforme discorremos em seções anteriores, cabe aos educadores dirigir a escolarização dos alunos, por meio de sua didática e conhecimento, independentemente da dinâmica das relações familiares dos seus alunos, compreendendo que tais problemas, ao invés de serem individuais, são multideterminados, o que inclui a análise do processo de ensino e aprendizagem como um todo. Nesse sentido, a inserção dos conhecimentos psicológicos nos cursos de formação docente pode contribuir em muito na elaboração de projetos que visem melhorias na prática pedagógica (Meira, 2003). Segundo a autora, é

imprescindível que os professores conheçam o processo de como o aluno aprende, sendo então os conhecimentos psicológicos sobre o desenvolvimento humano, em uma perspectiva histórico-dialética, fundamentais para que a escola cumpra com sua função social.

No entanto, a presença de uma psicologia crítica na formação e atuação docente, assim como as ideias que trouxemos dos autores Duarte (1998) e Saviani (2012), os quais afirmam que o trabalho desenvolvido pelo professor na escola produz a humanidade nos indivíduos, devendo os educadores partirem do saber objetivo, produzido historicamente, não parecem ser compactuadas pelas (os) educadoras (es), as (os) quais acreditam que estejam nas famílias os aspectos produtores de todo o desenvolvimento dos alunos, tal como nos mostra os excertos seguintes:

*A gente mais escuta, **procura obter informações da família, sobre a criança, pra saber se o comportamento que tá acontecendo aqui na escola se tem influência na família, se a família influencia...ou se ela desencadeia só aqui ou se tem lá...ou se a família tá passando por algum problema e às vezes pode estar desencadeando um problema emocional para a criança, tá acarretando...** (João, G1).*

*Quando é uma coisa pedagógica, quando são notas ou dificuldades pedagógicas, normalmente o professor passa para a orientadora, e daí então nós chamamos, diante dos números, das notas, do não acompanhamento, nós chamamos, com a orientação. Agora, quando o assunto já é mais emocional, mais da área da psicologia, então passa primeiro pela psicologia e depois, se precisar, comigo, então nós fazemos este trabalho preventivo, **nós estamos chamando os pais e conversando** (Adélia, G2).*

Quanto às famílias que vêm espontaneamente à escola, segundo as (os) educadoras (es) atuantes no sistema público de ensino, poucas buscam informações sobre o desenvolvimento do filho, sendo mais por motivo de reclamações, de preocupações com o início da vida escolar (pais dos novos alunos), para assistirem às apresentações culturais dos alunos, bem como para participarem das reuniões da Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF).

*Alguns vêm sim, mas tem alguns que nem você chamando, não vêm, mas tem muitos que vêm espontaneamente sim... vêm ver como que tá o filho na sala de aula, se ele tá se saindo bem, como que tá a aprendizagem, com que tá a frequência... **vêm ver no***

geral, como que tá o filho na escola. E tem aqueles também que vêm fazer reclamação de professores (Dolores, G1).

Elas vêm, por qualquer motivo, para nos cobrar, o que não é ruim. Vêm pra reclamar de professor, vêm pra reclamar das regras, vêm pra reclamar de alunos, pra elogiar nunca... (Angelina, G1).

Com os pequenos é maior a procura das famílias, nos primeiros anos é maior, porque também é algo novo para as crianças, eles ficam mais preocupados com o ambiente, com a escola, como que é, como que funciona...daí com os maiores já diminui bastante a frequência das famílias na escola (João, G1).

Eles gostam muito quando tem apresentação das crianças...a presença é grande mesmo, eles têm interesse, eles vêm, eles assistem...ou alguma reunião pra tratar, por exemplo, de assunto assim, da APMF...do que vai ser comprado pra escola com o dinheiro que vem...então a participação deles é boa, é grande... (Paulina, G1).

Já as entrevistadas atuantes no sistema privado de ensino relataram que o contato com os pais é frequente, sendo que a maioria das famílias busca orientações na educação dos filhos. Os mais assíduos, assim como no sistema público, são os pais dos alunos mais novos, que solicitam informações sobre a rotina de cuidados com os filhos, sendo baixa a procura dos pais dos alunos mais velhos.

Eles vêm, na verdade, todos os dias os pais vêm na escola, vêm buscar, vem trazer os filhos, então é um contato diário...tudo que eles precisam, eles têm total liberdade pra conversar com a escola, pedir ajuda ou ajudar-nos também (Vera, G2).

Os pais dos maiores, quando vêm, e são bem poucos, vem me procurar e daí normalmente o assunto é assim: ou é bullying que a criança sofreu ou está sofrendo né, por parte de algum amiguinho, ou preocupação daí com notas (Adélia, G2).

Podemos inferir desses relatos sobre os motivos da procura das famílias, em ambos os sistemas de ensino, que há uma compreensão dos pais de que o desenvolvimento ocorre, sobretudo no período da infância precoce, parecendo assim pouco conhecerem sobre a

continuidade desse processo, o qual não se dá de forma estanque e espontânea, bem como sobre a influência do processo educacional e do quanto eles também podem contribuir para o desenvolvimento dos seus filhos.

Conforme discorremos em seções anteriores, esse desenvolvimento resulta da complexa relação entre as condições biológicas do sujeito e os entornos familiar e escolar, ou seja, esses ambientes, em interação com as estruturas biológicas, determinam o desenvolvimento, sendo promotores da formação psicológica humana (Beatón, 2001). Escola e famílias então devem estar cientes desse seu importante papel na vida das crianças e dos adolescentes, pois em ambos os espaços os adultos podem contribuir para tal formação.

Uma proposta de relação escola-família, no sentido de recepcionar as famílias na escola a fim de orientá-las sobre diversas temáticas, já é realidade desde 2009, por meio de um projeto de extensão (*Projeto Acolher*), na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba-UFU). Os professores e psicólogos atuantes nessa escola, na área da Educação Infantil, perceberam a necessidade de algumas famílias de serem orientadas continuamente sobre o desenvolvimento dos seus filhos, momento em que foi implantado o projeto com o objetivo de “[...] auxiliar os pais e outros responsáveis das crianças da Educação Infantil a se expressarem a partir da reflexão sobre as suas próprias dificuldades e de seus filhos, com a finalidade de rever posturas e contribuir com a convivência em família” (Vieira & Nunes, 2016, p. 15). Assim, a partir das dúvidas trazidas pelas famílias, as quais estavam relacionadas ao desenvolvimento infantil, foram escolhidas as temáticas a serem discutidas, podendo os pais também indicarem temas de seu interesse.

As autoras relatam que os educadores de lá, assim como também constatamos em nossas entrevistas, geralmente apresentavam uma visão idealizada de família, caracterizada como um grupo de pessoas que vivem sempre em harmonia, colaborando com a escola e acompanhando os filhos e que, no decorrer dos encontros do projeto, eles perceberam essa idealização, levando-os a repensarem sobre as expectativas que tinham das famílias participantes e do quanto elas buscam o apoio da escola para lidarem com as questões educacionais dos seus filhos.

Abordaremos, a seguir, as expectativas dos nossos participantes e se elas influenciaram suas ações, tal como ocorreu no projeto acima citado.

4.6.3 Eixo III – Expectativas em relação ao trabalho com as famílias

De forma geral, a expectativa das (os) educadoras (es) a partir do trabalho com as famílias recaiu sobre a melhora da aprendizagem e do comportamento dos alunos e que isso depende, prioritariamente, da participação dos pais na vida escolar dos filhos, realizando em casa as orientações repassadas pela escola, como por exemplo, sobre as regras escolares, respeito para com os colegas e professores, entre outras. Seguem abaixo alguns relatos que ilustram esse posicionamento:

*Que tenha a presença do pai e da mãe, mesmo que não more junto, os dois estarem vindo, conversando sobre a criança, tão importante isso né... **então a gente gostaria que tivesse um apoio dessa pessoa responsável, pra ajudar em casa, acompanhando as tarefas, organizando o material...é tão importante né** (Aparecida, G1).*

***Maior participação das famílias na vida de seus filhos, maior interação da família com os filhos né, de interação mesmo, de convívio familiar, de convívio de cuidado, de companheirismo, de ajuda mútua, de fazerem parte mesmo da vida deles** (João, G1).*

*Olha, o que nós buscamos é... aquilo, o final feliz, tá. Então eu acho que a educação ela é feita a muitas mãos, então **quando a gente percebe qualquer tipo de entrave para que esse momento pedagógico aconteça, é fundamental a família estar junto, às vezes uma orientação de um profissional da área de psicologia...** (Adélia, G2).*

***Se a criança realmente tiver uma família que está disposta a criar um ser humano de verdade, ela vai acabar seguindo o bom caminho...então esse é o nosso objetivo, mostrar coisas boas, ações, resolver as coisas da melhor forma possível** (Vera, G2).*

O convívio familiar é importante, conforme já citamos, no entanto, de acordo com Leontiev (1978), o homem torna-se humano à medida que se apropria ativamente da cultura, a qual é transmitida de forma social e não pela lei da hereditariedade. Assim, temos defendido que é principalmente por meio da educação escolar que os indivíduos se desenvolvem, constituindo suas capacidades essencialmente humanas (tais como o raciocínio lógico e o controle voluntário do comportamento) a partir da apropriação do conhecimento elaborado ao longo da história, a qual ocorre por meio de um ensino sistematizado. Dessa forma, apesar da família ter um papel relevante na formação do indivíduo, o destaque está na função que a escola exerce no processo de humanização e emancipação humana.

Uma das entrevistadas, além de ter a expectativa de mudanças na aprendizagem e no comportamento dos alunos, também opinou que deveria haver uma política pública voltada para atender as famílias, baseada na contratação de psicólogos e assistentes sociais para realizar esse trabalho. As justificativas da participante referem-se à insuficiência do número de educadores, além de considerar ser mais específico da área de atuação dos profissionais acima citados trabalhar com as famílias.

Teria que ter uma política voltada pra isso, pra que a gente pudesse realmente atender esses pais...Nós não temos nenhum suporte para atender esses pais, nós aqui estamos com desfalque de pedagogo, de direção...Eu tenho aluno que fala em suicídio, eu tenho aluno em depressão...Eu não precisava ter uma psicóloga aqui dentro, alguém pra ajudar essa criança, como ajudar esses pais também? (Dolores, G1).

O entendimento dessa educadora revela uma compreensão para além de explicações de cunho individual (alunos ou famílias). Ao levantar aspectos sociais (políticas públicas, falta de capacitação profissional, escassez de funcionários), o processo de escolarização é posto em análise de forma mais complexa, não só baseada em aspectos individuais e familiares, mas sim como pertencente a um contexto que extrapola os limites da escola, fato que nos indica a possibilidade de os educadores repensarem suas práticas, dentre elas a relação com as famílias.

Porém, o que ainda mais encontramos foram expectativas de que as famílias cumpram com suas “funções”, havendo a compreensão de que o sucesso escolar depende de as famílias seguirem as indicações da escola de como educarem seus filhos (realizar a compra dos materiais escolares, estimular os filhos a fazerem a tarefa, entre outras sugestões). Assim, expressa-se uma das entrevistadas:

*A gente espera isso mesmo, essa parceria, **o que a gente busca é a aprendizagem do aluno, então que ela faça seu papel**, que ela cobre do aluno a realização de tarefas, trazer o material...que esse aluno venha pra escola, que ele tenha educação, que ele saiba o que é respeito, que ele tenha a postura dele, que ele saiba o que tem que fazer dentro de sala de aula...**a gente espera que a família faça isso**, porque a família fazendo isso resolve um problemão aqui pra gente... (Angelina, G1).*

No entanto, mais importante do que haver uma rotina dos pais para com a vida escolar dos filhos (que também pode não existir, dependendo da situação familiar em que se encontram alguns alunos) é a mediação realizada pelo professor entre o conhecimento e o aluno, ou seja, o docente utiliza-se dos conhecimentos trazidos do dia-a-dia dos seus alunos, aprendidos em outros contextos, e relaciona-os com aquele conhecimento definido por Saviani (2003) como clássico, fundamental. E esse tipo de saber, bem como a forma de transmiti-lo, é tarefa dos educadores, não devendo as famílias serem culpabilizadas por questões inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. Logo, a relação escola-família tal como foi caracterizada por nossas (os) educadoras (es) mostra-se fragilizada e pouco tem contribuído para o sucesso escolar.

Acreditamos em uma outra forma de as escolas se relacionarem com as famílias, a qual deve basear-se, segundo (Beatón, 2001), em várias ações propiciadas pelas condições socioculturais, dentre elas, aumentar o nível de instrução dos membros familiares e formar os professores a partir da concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano. Nesse sentido, consideramos que o trecho da entrevista abaixo aponta para tal direcionamento:

*Eu acho que a participação da família seria essa, de caminhar junto com a escola, de poder ser companheira mesmo, de dar as mãos ali juntos e os dois seguirem em prol de um benefício comum, que é a aprendizagem e o desenvolvimento das nossas crianças né...então eu acho que o papel que elas poderiam desenvolver é esse, de **trabalho em conjunto** (João, G1).*

Defendemos um trabalho em conjunto entre escola e família, uma vez que acreditamos na relevância desta para o processo de escolarização, todavia, não como responsável pela transmissão do conhecimento científico, que é função da escola, e nem como colaboradoras dessa última, mas sim como participantes do universo escolar que também são capazes de contribuir para um ensino de qualidade. Os educadores, nessa perspectiva, devem orientar os pais sobre as questões educacionais, fortalecendo assim ambos os contextos de desenvolvimento, o escolar e o familiar.

Nesse processo, a Psicologia Escolar e Educacional pode contribuir em muito, uma vez que, segundo Meira (2003), busca compreender as relações entre os processos psicológicos e os pedagógicos, ou seja, como se dá o encontro entre o sujeito humano e a educação, situando-se sua finalidade “[...] no compromisso claro com a tarefa de construção de um processo educacional qualitativamente superior. Portanto, sua função social não

poderia ser outra: contribuir para que a escola cumpra de fato seu papel de socialização do saber e de formação crítica” (Meira, 2003, p. 57).

Assim, o psicólogo escolar pode auxiliar os educadores no sentido de esclarecer as dificuldades que se apresentam entre os sujeitos e o conhecimento, possibilitando que os processos de humanização e desenvolvimento do pensamento crítico sejam favorecidos (Meira, 2003). Para tanto, segundo Tanamachi e Meira (2003), várias estratégias podem ser utilizadas, dentre elas, especificamente com as famílias, elaborar um grupo de pais, cujo objetivo seja o de “[...] discutir diferentes formas de ocupar seu espaço na educação escolar do filho e para se posicionarem em relação às questões da escola, da Psicologia, da medicalização e outras tantas que surgem no decorrer do trabalho” (Tanamachi e Meira, 2003, p. 39).

Dessa maneira, conforme as autoras, o psicólogo deve posicionar-se como um elemento mediador na escola, atuando em conjunto com todos que fazem parte da comunidade escolar por meio da investigação de concepções e hipóteses sobre os problemas que se apresentam, bem como o que fazer para resolvê-los, mobilizando as condições em que tais situações ocorrem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após discorrermos teoricamente, em seções anteriores, de expormos a parte empírica da pesquisa, bem como a análise e discussão dos dados levantados, passemos agora à realização das considerações finais sobre este estudo, o qual objetivou analisar as relações escola-família a partir do relato de educadoras (es) sobre a interação com as famílias no contexto de escolas públicas e privadas.

Retomando as questões citadas na Introdução (Qual é o papel da escola diante das famílias e destas perante a escola? Por que os (as) educadores (as), ao buscarem promover um ensino de qualidade, voltam-se para as famílias? Qual o objetivo dos atendimentos realizados e em que momento os promovem?), as quais serviram de motivação para a presente pesquisa, podemos afirmar, referente à nossa primeira pergunta, que tanto educadores quanto famílias possuem sua relevância no processo de escolarização, sendo a função da escola promover a socialização do saber produzido pela humanidade. Por outro lado, os pais também podem contribuir para um ensino de qualidade, por meio do entendimento de como se dá o processo de desenvolvimento humano. Acreditamos que essa compreensão pode ser alcançada por meio de encontros promovidos pela escola, não sendo esse o único local, porém constitui-se em um espaço privilegiado para tal fim, uma vez que os educadores podem proporcionar às famílias momentos de reflexão acerca das questões pertinentes à vida escolar e à educação como um todo.

Quanto aos outros dois questionamentos que fizemos, obtivemos uma grande riqueza de informações por meio da realização de entrevistas com sete educadoras (es) atuantes em instituições dos sistemas público e privado de ensino, a qual nos permitiu reunir elementos para analisá-los. Tal discussão apresentou-se nos eixos temáticos referentes à compreensão de família, à relevância desta no processo de escolarização, bem como as expectativas das (os) educadoras (es) diante das interações escola-família.

Os relatos trouxeram o conhecimento sobre o que pensam sobre a relação escola-família, visto ser tarefa das escolas promoverem a interação com as famílias, conforme citamos alguns artigos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – nº 9394/1996 – sobre ações integradas que devem ocorrer entre ambas as partes. De forma geral, as falas das (os) educadoras (es) nos mostraram que compreendem a relação com as famílias como uma forma de responsabilizá-las pelos problemas dos alunos, ou seja, as convocam por questões consideradas como sendo de ordem individual e, portanto, devem ser resolvidas pelos pais.

Para refletirmos sobre essa postura das (os) educadoras (es) de culpabilizarem os alunos e suas famílias pelos problemas que surgem no âmbito escolar, os quais resultariam da falta de apoio da família e/ou da desagregação familiar, citamos Meira (2003), a qual considera que essa questão patologiza o processo de escolarização, ou seja, naturaliza a relação escola-família, supondo ser impossível modificá-la. Segundo a autora, é preciso romper com esse modelo de atuação e assumir um compromisso com práticas mais críticas, a partir de uma análise aprofundada do fenômeno educacional, uma vez que “[...] a relação entre o homem e a sociedade é de mediação recíproca, o que significa que os fenômenos psicológicos só podem ser devidamente compreendidos em seu caráter fundamentalmente histórico e social” (Meira, 2003, p. 19).

Portanto, as explicações que encontramos sobre o relacionamento escola-família, o qual ocorre tanto por meio de palestras quanto por atendimentos individuais, desconsideram aspectos sociais, econômicos, que envolvem a formação de ambas as instituições. Como vimos, baseados em Saviani (2007), o termo instituição refere-se a uma unidade de ação, constituída por um sistema de práticas para atingir certas finalidades. Logo, as (os) educadoras (es) devem atestar a função da escola enquanto local de socialização do conhecimento científico para assim poderem elaborar um trabalho voltado às famílias nessa direção.

Porém, pelas transcrições das entrevistas, observamos que a expectativa das (os) educadoras (es) é a de que o trabalho com os pais os auxiliem a solucionarem os problemas dos alunos, referentes tanto à aprendizagem quanto ao comportamento, uma vez que entendem que são dificuldades produzidas biologicamente ou pelo entorno familiar. Ao contrário dessa concepção, conforme destacamos ao longo da pesquisa, a relação escola-família não deve se basear na busca por um culpado por tais problemas, mas sim pelo comprometimento entre ambas as partes, direcionado pela escola, com uma educação de qualidade para os alunos, que realmente provoque o desenvolvimento psíquico.

Nesse sentido, os profissionais da educação precisam conhecer os processos que envolvem a aquisição do conhecimento e o ensino precisa ser organizado a partir de um referencial teórico consistente. Ante a isso, citamos Beatón (2001), o qual destaca a importância do ambiente escolar e daqueles que nele trabalham, considerando-os como promotores do desenvolvimento humano. Para o autor, o saber encontra-se nas relações estabelecidas entre professores, pais e alunos, sendo sua transmissão construída a partir de um debate franco e democrático.

Assim, é necessário que educadores e famílias entendam que as dificuldades do processo de escolarização ocorrem dentro do contexto escolar e que, portanto, todos os aspectos devem ser analisados (a participação dos pais, a atuação do professor, os conteúdos curriculares que estão sendo trabalhados, entre outros) e não só questões inerentes ao ambiente familiar, tal como citado pelas (os) educadoras (es), como por exemplo, falta de autoridade e baixa escolaridade.

Dentre esses aspectos mencionados, destacamos a relevância do ensino dos conceitos científicos para a promoção do desenvolvimento psíquico, uma vez que, segundo Vigotskii (2016), o ensino deve ser organizado para estar sempre à frente do desenvolvimento, havendo entre este e a aprendizagem uma atuação recíproca, na qual quanto mais o aluno aprende, mais se desenvolve, e vice-versa. Logo, o trabalho desenvolvido pelo professor na escola aponta tanto para a humanização dos indivíduos como também para uma relação direta entre professor e aluno, devendo essa relação estender-se também às famílias.

Porém, o que podemos verificar a partir da análise das entrevistas, é uma correspondência ao resgate histórico que fizemos acerca do início da relação escola-família, no qual os pais figuraram como colaboradores da escola, sendo criada a ideia de uma “parceria” com as famílias para que assim se efetivassem os ideais de nação moderna e civilizada, impostos pelo regime republicano. Naquela época, os motivos que levaram as escolas a se aproximarem das famílias ligavam-se antes à adaptação das pessoas à nova ordem que promover uma real integração entre ambas as instituições.

Nossas (os) educadoras (es) pareceram ainda agir sob semelhante perspectiva, ao relatarem sobre as interações com as famílias, bem como sobre as expectativas diante do trabalho realizado. Ao descreverem as “dificuldades” que as famílias apresentam perante a dinâmica escolar e as questões do processo ensino-aprendizagem, apresentaram como propostas reuniões informativas, palestras sobre diversos temas ou atendimentos individuais, o que consideramos como positivo, porém pareceu mais uma tentativa de adequá-las aos preceitos da escola do que as envolver no processo educativo.

A Psicologia Histórico-Cultural, teoria que embasa este trabalho, nos possibilita uma melhor compreensão acerca da educação escolar, permitindo que tanto pedagogos (as) quanto psicólogos (as) tenham um olhar voltado para a realidade histórica e social diante dos fenômenos educacionais. Nesse sentido, a relação escola-família deve ter como premissa proporcionar aos pais momentos de discussão, por meio de temas relacionados ao universo escolar, sobre os pressupostos que fundamentam a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano para que, a partir do diálogo e do compromisso entre ambas as

partes, seja possível que educadores e famílias se encontrem para responsabilizarem-se e discutirem sobre assuntos que dizem respeito a toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- Almeida, A.M., Carneiro, M. J. & Paula, S. G. (Orgs.). (1987). *Pensando a família no Brasil: da colônia à modernidade*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; UFFRJ.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. (2ª ed.) Rio de Janeiro: LTC.
- Barroco, S. M. S., Facci, M. G. D. & Moraes, R. J. S (2017). Posicionamento da Psicologia ante o crescimento da medicalização: considerações educacionais. Em: Leonardo, N. S. T.; Leal, Z. F. R. G. & Franco, A. F. (Orgs.), *Medicalização da educação e Psicologia Histórico-Cultural: em defesa da emancipação humana*. (pp. 17-41). Maringá: Eduem.
- Beáton, G. A. (2001). Educación, cultura y desarrollo humano. Em: *Evaluación y Diagnóstico en la Educación y el desarrollo desde el enfoque histórico cultural*. (pp. 19-56). São Paulo: Cromosete.
- Boarini, M. L. (2003). Higienismo, eugenia e a naturalização do social. Em: *Higiene e raça como projetos: higienismo e eugenismo no Brasil*. (pp. 19-43). Maringá, PR: Eduem.
- Campos, A. R. (2011). *Família e escola: um olhar histórico sobre as origens dessa relação no contexto educacional brasileiro*. Artigo. Universidade Federal Fluminense. Recuperado de http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Alexandra_Campos.pdf
- Castro, M. & Regattieri, M. (Orgs.) (2010). *Interação escola-família: subsídios para práticas escolares*. UNESCO/MEC. Brasília, Brasil. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4807-escola-familia-final&Itemid=30192
- Collares, C. A. L. & Moysés, M. A. A. (2014). A educação na era dos transtornos. Em: Viégas, L. S., Ribeiro, M. I. S., Oliveira, E. C. & Teles, L. A. L (Orgs.), *Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito?* (pp. 47-65). Salvador: EDUFBA.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (2016). Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 496 p. Recuperado de https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf
- Costa, J. F. (1999). *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

- Cunha, M. V. (1995). *A educação dos educadores: da Escola Nova à escola de hoje*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Cunha, M. V. (1996, maio/agosto). A Escola Renovada e a Família Desqualificada: do Discurso Histórico-Sociológico ao Psicologismo na Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 77(186), 318-345. Recuperado de <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1082/1056>
- Cunha, M. V. (1997, novembro). A desqualificação da família para educar. *Cadernos de Pesquisa*, (102), 46-64. Recuperado de <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/739/753>
- Cunha, M. V. (2000). A escola contra a família. Em: Lopes, E. M. T.; Faria Filho, L. M. & Veiga, C. G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. (2ª ed.) (pp. 447-468). Belo Horizonte: Autêntica.
- D’Incao, M. A. (2012). Mulher e família burguesa. Em: *História das mulheres no Brasil*. (10ª ed. 1ª reimp.) (pp. 223-240). Mary del Priore (Org.); Carla Bassanezi Pinsky (coordenadora de textos). São Paulo: Contexto.
- Duarte, N. (1998, abril). Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cadernos CEDES*, Campinas, 19(44), 85-106. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100008
- Duarte, N. (2008). As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. Em: *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. (pp. 5-16). Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).
- Elkonin, D. B. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. Em: Davidov, V. V. & Shuare, M. (Orgs.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: antología*. (pp. 104-124). Moscou: Editorial Progreso.
- Engels, F. (1984). *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. (9ª ed.) (L. Konder, Trad.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Facci, M. G. D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Caderno CEDES*, Campinas, 24(62), 64-81. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20092.pdf>
- Facci, M. G. D. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados.

- Faria Filho, L. M. (2000, abril/junho). Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. *São Paulo em Perspectiva*, 14(2), 44-50. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9787.pdf>
- Gondra, J. G. (2000). Medicina, higiene e educação escolar. Em: Lopes, E. M. T.; Faria Filho, L. M. & Veiga, C. G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. (2ª ed.) (pp. 519-550). Belo Horizonte: Autêntica.
- Hora, D. M. (2000). *Medicalização, escola nova e modernização da nação: 1930-1945*. Campinas. Recuperado de http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dayse_Martins_Hora_artigo.pdf
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2016). *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 146 p. (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica). Recuperado de <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>
- Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (14ª ed.) (2017). Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara. (Série legislação; n. 263). Recuperado de <http://livraria.camara.leg.br/ldb-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-939.html>
- Leonardo, N. S. T, Leal, Z. F. R. G. & Rossato, S. P. M. (Orgs.) (2012). *Pesquisas em queixa escolar: desvelando e desmistificando o cotidiano escolar*. Maringá, PR: Eduem.
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário.
- Lessa, S. (2012). *Abaixo a família monogâmica!* São Paulo: Instituto Lukács. Recuperado de <http://sergiolessa.com.br/uploads/7/1/3/3/71338853/abaixofamilia.pdf>
- Lima, L. O. (1974). *Estórias da educação no Brasil: de Pombal a passarinho*. Rio de Janeiro: Editora Brasília (Coleção Pedagogia).
- Magaldi, A. M. B. M. (2007). *Lições de casa: discursos pedagógicos destinados à família no Brasil*. Belo Horizonte: Argvmentvm.
- Mai, L. D. (2003). Difusão dos ideários higienista e eugenista no Brasil. Em: Boarini, M. L. (Org). *Higiene e raça como projetos: higienismo e eugenismo no Brasil*. (pp. 45-70). Maringá, PR: Eduem.
- Martins, L. M. (2013). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção Educação Contemporânea).

- Martins, L. M. (2015). As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. Em: Tuleski, S. C.; Chaves, M. & Leite, H. A. (Orgs.). *Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa*. (pp. 29-42). Maringá: Eduem.
- Martins, M. S. C. (2005). *A parceria família-escola: uma proposta dos higienistas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Paraná, Brasil. Recuperado de http://www.ppe.uem.br/SITE%20PPE%202010/dissertacoes/2005-Maria_Silvinha.pdf
- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sociohistórica. Em: Meira, M.E.M. & Antunes, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia escolar: teorias críticas*. (pp. 13-77). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mendoza, A. M. T. (2014). *Escolarização em diagnóstico: crianças em concreto*. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-12112014-114038/fr.php>
- Ministério da Educação (2013). Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica e Diretoria de Currículos e Educação Integral. 562p. Recuperado em 23 de agosto, 2016, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192
- Ministério da Educação (2017). Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Recuperado de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Oliveira, C. B. E. (2007). *Psicologia Escolar e a relação família-escola no Ensino Médio: estudando as concepções desta relação*. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil. Recuperado de http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2535/1/2007_CynthiaBisinotoEvangelistadeOliveira.PDF
- Paiva, J. M. (2000). Educação jesuítica no Brasil colonial. Em: Lopes, E. M. T.; Faria Filho, L. M. & Veiga, C. G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. (2ª ed.) (pp. 43-59). Belo Horizonte: Autêntica.
- Patto, M. H. S. (1992). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, São Paulo, 3(1/2), 107-121. Recuperado de <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34463/37201>
- Prado, D. (1985). *O que é família*. São Paulo: Abril Cultural, Brasiliense. (Coleção Primeiros Passos, 40).

- Reis, J. R. T. (1984). Família, emoção e ideologia. Em: Lane, S. T. M. & Codo, W. (Orgs.). *Psicologia Social: o homem em movimento*. (pp. 99-124). São Paulo: Brasiliense,
- Resende, T. F. & Silva, G. F. (2016, janeiro/março). A relação família-escola na legislação educacional brasileira. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, 24(90), 30-58. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n90/1809-4465-ensaio-24-90-0030.pdf>
- Ribeiro, A. I. M. (2000). Mulheres educadas na colônia. Em: Lopes, E. M. T.; Faria Filho, L. M. & Veiga, C. G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. (2ª ed.) (pp. 79-94). Belo Horizonte: Autêntica.
- Rocha, M. S. P. M. L. (2009, julho/dezembro). A atividade lúdica, a criança de 6 anos e o ensino fundamental. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 13(2), 203-212. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a02.pdf>
- Romanelli, G. (2016, maio/agosto). Famílias e escolas: arranjos diversos. *Revista Pedagógica*, Chapecó, 18(38), 78-96. Recuperado de <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3388/1966>
- Samara, E. M. (2004). *A família brasileira*. São Paulo: Brasiliense. (Coleção Tudo é História, 71).
- Saviani, D. (2000). As teorias da educação e o problema da marginalidade. Em: Saviani, D. *Escola e democracia*. (33ª ed.) (pp. 03-34). Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- Saviani, D. (2005). História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. Em: Lombardi, J. C., Saviani, D. & Nascimento, M. I. M. (Orgs.). *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. (pp. 1-29). Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR. (Coleção Memória da Educação).
- Saviani, D. (2007). Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. Em: Nascimento, M. I. M. [et al.]. (Orgs.). *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR. (Coleção Memória da Educação).
- Saviani, D. (2011). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. (3ª ed. rev. 1ª reimpr.) Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção Memória da Educação).
- Saviani, D. (2012). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. (11ª ed. rev. 1ª reimpr.) Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção educação contemporânea).

- Silva, D. N. (2014). *Significações de pais e professores sobre a relação família-escola: as armadilhas de um (des) encontro*. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade Federal da Bahia, Bahia, Brasil. Recuperado de https://pospsi.ufba.br/sites/pospsi.ufba.br/files/demostenes_neves_tese.pdf
- Silva, M. B. N. (1998). A família nos dois primeiros séculos de colonização. Em: *História da família no Brasil colonial*. (pp. 11-49). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Souza, J. C. M. (2010). *Os significados construídos na e pela relação família-escola: um estudo com pais e educadores*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Aplicada), Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. Recuperado de http://www.pgpsi.ip.ufu.br/sites/pgpsi.ip.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/Dissertacao_014_JosianedaCostaMafraSouza.pdf
- Tanamachi, E. R. (2006). A mediação da Psicologia Histórico-Cultural na atividade de professores e do psicólogo. Em: Mendonça, S. G. L & Miller, S. (Orgs.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. (pp. 65-84). Araraquara, SP: Junqueira & Marin.
- Tanamachi, E. R. & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. Em: Meira, M.E.M. & Antunes, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia escolar: práticas críticas*. (pp. 11-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Toci-Dias, A. T. (2009). *Pesquisando a Relação Família-Escola: o que revelam as teses e dissertações dos programas de pós-graduação brasileiros*. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, Brasil. Recuperado de https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101499/dias_att_dr_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tonet, I. (2013). *Método Científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács.
- Vieira, A. M. & Nunes, L. G. A. (2016). Projeto Acolher: uma breve história. Em: Vieira, A. M. & Nunes, L. G. A. (Orgs.). *Projeto Acolher: família e escola refletindo sobre temas do desenvolvimento infantil*. (pp. 13- 18). Uberlândia: UFU, ESEBA.
- Vigotsky, L. S. (1996). El problema de la edad. Em: *Obras escogidas IV*. Madrid: Visor.
- Vigotski, L. S. (2004). O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. Em: Vigotski, L. S. *Teoria e método em psicologia*. (3ª ed.) (pp. 203-420). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2009). Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. Em: *A construção do pensamento e da linguagem*. (2ª ed.) (pp. 241-394). São Paulo: Martins Fontes.

- Vigotski, L. S. (2010). A questão do meio na pedologia (M. P. Vinha, Trad.). *Psicologia USP*, São Paulo, 21(4), 681-701. (Trabalho original publicado em 1935). Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022/45690>
- Vigotskii, L. S. (2016). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Em: Vigotskii, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (14^a ed.) (pp. 103-117). São Paulo: Ícone.
- Zanella, Andréa Vieira (2007). *Vygotski: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal*. (1^a reimpressão.) Itajaí, SC: Editora Univali.

APÊNDICES

APÊNDICE A - DOCUMENTO DE ANUÊNCIA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

DOCUMENTO DE ANUÊNCIA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO (Modelo)

Autorização do (a) responsável

Eu,, Diretor (a) da Instituição de Ensino....., autorizo Lívia Cristina Navarrete de Toledo, portadora do RG nº 32988471-2 e CPF nº 326179728-28, discente do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá– UEM, sob a orientação da Profa. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo, portadora do RG nº 3731227-4 e CPF nº 755614509-30, a realizar a pesquisa intitulada: “Relações escola-família: análise do relato de educadoras (es) sobre a interação com as famílias no contexto de escolas públicas e privadas”, a qual tem como objetivo compreender estas relações a partir da realização de entrevistas semi-estruturadas com educadores (as) atuantes em instituições escolares, públicas e privadas.

Para a realização da pesquisa é assegurado o anonimato sobre a identidade dos participantes, bem como do estabelecimento e da cidade em que a pesquisa será realizada. Cabe ressaltar que a mesma será submetida à apreciação do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá.

Assinatura do (a) Diretor (a)

RG nº:

CPF nº:

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Modelo)

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada **RELAÇÕES ESCOLA-FAMÍLIA: ANÁLISE DO RELATO DE EDUCADORAS (ES) SOBRE A INTERAÇÃO COM AS FAMÍLIAS NO CONTEXTO DE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS**, que faz parte do curso de Mestrado em Psicologia e é orientada pela Profa. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo, docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá – UEM. O objetivo da pesquisa é investigar, a partir da realização de entrevistas semiestruturadas junto aos (às) educadores (as) atuantes em instituições escolares, públicas e privadas, quais as práticas realizadas com as famílias, seus objetivos, como estas se desenvolvem e quais as expectativas das escolas a partir da realização de tais ações.

Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: preenchimento de uma ficha de identificação destinada a obter informações sobre sexo, idade, grau de escolaridade, formação, etc., do participante e uma ficha de identificação da instituição, destinada a levantar o número de alunos, de funcionários, quadro de funcionários, função dos mesmos, etc. Também será realizada uma entrevista semiestruturada embasada em um roteiro previamente elaborado que abrange a temática e os assuntos pertinentes a serem desenvolvidos. Será necessária para a realização da entrevista aproximadamente 50 minutos com cada participante, sendo possível seu prolongamento, e o horário será marcado com antecedência. O local para a realização das entrevistas será a própria instituição educacional. Também será esclarecida, antes e durante a pesquisa, a metodologia a ser aplicada para o estudo.

Informamos que poderão ocorrer possíveis desconfortos e/ou riscos. No caso de ocorrer algum desconforto durante o processo, será permitido a cada participante abandonar a pesquisa no momento que quiser, já que a participação é voluntária. Caso ocorra alguma reação emocional por parte dos participantes, a pesquisadora se coloca a disposição para reparar possíveis danos e realizar atendimento psicológico se necessário, justificado pelo fato da pesquisadora ser psicóloga.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Para as entrevistas será utilizado um gravador, mediante o

consentimento do participante, sendo que as gravações realizadas nas entrevistas serão de uso exclusivo para fins da pesquisa e após a conclusão da mesma serão arquivadas de forma sigilosa por um período de cinco anos, sendo depois destruídas sem comprometer o entrevistado.

Os benefícios esperados para essa pesquisa é uma contribuição de forma científica e social para se compreender a relação das escolas com as famílias. Espera-se assim contribuir com a pesquisa em Psicologia na área escolar e também com as instituições escolares participantes, considerando a importância da escola, a qual tem o seu papel fundamentado na transformação social e na luta por uma Educação de maior qualidade a todos os indivíduos. O retorno dos eventuais benefícios e/ou resultados da pesquisa aos participantes se dará mediante contato com os mesmos para que seja marcado dia e horário para que a pesquisadora possa deslocar-se até as instituições escolares e realizar a entrevista devolutiva.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....
(nome por extenso do sujeito de pesquisa) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Profa. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo.

_____ Data:.....
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Lívia Cristina Navarrete de Toledo, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data:.....
Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com as pesquisadoras, conforme o endereço abaixo:

Nome: Lívia Cristina Navarrete de Toledo (pesquisadora)

Endereço: Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá

Avenida Colombo, nº 5790, Bloco 118

Telefone: (44) 3011-4291

Nome: Nilza Sanches Tessaro Leonardo (Professora Orientadora)

Endereço: Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá

Avenida Colombo, nº 5790, Bloco 118

Telefone: (44) 3011-4291

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr.

Telefones: (44) 3011-4444 / 3011-4597

E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE C - FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO



Universidade Estadual de Maringá
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

- 1 – Nome da Instituição:
- 2 – Número de alunos:
- 3 – Número de funcionários:
- 4 – Quais as funções de cada funcionário?
- 5 – Quais as condições físicas e materiais da instituição?
- 6 – Qual a filosofia e princípios didático-pedagógicos que orientam a instituição?

APÊNDICE D - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES



Universidade Estadual de Maringá
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES

- 1- Nome (apenas iniciais):
- 2- Sexo:
- 3- Idade:
- 4- Grau de Escolaridade:
- 5- Curso de graduação:
- 6- Cargo que ocupa na escola:
- 7- Tempo de experiência profissional:
- 8- Cursos de formação realizados após a formação profissional:

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA



Universidade Estadual de Maringá
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1- Compreensão do entrevistado sobre as famílias dos alunos.
- 2- Como a escola relaciona-se com as famílias?
- 3- Existe um planejamento da equipe gestora escolar de práticas voltadas para as famílias?
Elas participam desse processo?
- 4- Por quais motivos a família é convocada? De que forma é feita a convocação, por qual profissional é atendida e quais as ações realizadas?
- 5- A família vem à escola espontaneamente? Por quais motivos e quais as ações realizadas?
- 6- Na opinião do entrevistado, quais as expectativas em relação às práticas com as famílias?