



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
PLANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/PARFOR
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

EDILENE DE CASTRO TORRES

**REFLEXÕES ACERCA DA AUSÊNCIA/PRESENÇA DA FAMÍLIA NA TRAJETÓRIA
ESCOLAR DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS FINAIS**

**CASTANHAL – PA
2018**

EDILENE DE CASTRO TORRES

**REFLEXÕES ACERCA DA AUSÊNCIA/PRESENÇA DA FAMÍLIA NA TRAJETÓRIA
ESCOLAR DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS FINAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Pedagogia, do Campus Universitário de Castanhal, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Licenciada Plena em Pedagogia pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, sob a orientação do Profª Dra Ivana de Oliveira Gomes e Silva.

CASTANHAL – PA
2018

EDILENE DE CASTRO TORRES

**REFLEXÕES ACERCA DA AUSÊNCIA/PRESENÇA DA FAMÍLIA NA TRAJETÓRIA
ESCOLAR DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS FINAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Pedagogia, do Campus Universitário de Castanhal, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Licenciada Plena em Pedagogia pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, sob a orientação do Prof^a Dra Ivana de Oliveira Gomes e Silva.

Banca Examinadora:

Orientadora: Prof^a. Dra Ivana de Oliveira Gomes e Silva

1º Examinador da Banca: Prof. Dr. Paulo Lucas da Silva

2º Examinador da Banca: Prof. Dr. Francisco Valdinei dos Santos Anjos

DEDICATÓRIA

A meus pais, Elízio e Maria da Luz Castro Torres, por estarem sempre ao meu lado dando-me força e incentivo nas horas difíceis.

Aos meus irmãos, filho e esposo, que direta e indiretamente me ajudaram nesta trajetória.

AGRADECIMENTO

A DEUS por ter iluminado os meus caminhos e por ter me dado forças nos momentos mais difíceis.

Aos meus familiares e amigos que sempre me incentivaram a trilhar e a buscar novos conhecimentos.

A minha orientadora, a Professora Dra. Ivana de Oliveira Gomes e Silva, o meu enorme obrigada, pela orientação científica, apoio, disponibilidade, sábios conselhos, e essencialmente uma evolução acadêmica desde o início da construção de meu trabalho.

Aos professores que transmitiram conhecimentos, e serviram de base para minha formação.

Quero expressar o meu muito obrigada a UFPA, pelo apoio e constante incentivo ao Curso de Pedagogia no PARFOR.

EPÍGRAFE

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

(Dessen e Polonia, 2007, p.22)

RESUMO

Este trabalho tem como título “Reflexões acerca da Ausência/Presença da família na Trajetória Escolar de alunos do Ensino Fundamental, Anos Finais”. Tem como justificativa, pois a temática é uma reflexão de minha inquietação diante de uma realidade educacional dos alunos em uma escola, onde os mesmos convivem em situações atípicas que influenciam consideravelmente sua aprendizagem. Destaca-se como problemática, a ausência dos pais na escola, que não é frequente, e, portanto, influencia negativamente na educação dos filhos causando indisciplina, violência e até morte dos pais e vezes de alunos. Têm-se como objetivo geral: compreender, segundo o posicionamento de alguns autores, o que eles pensam sobre a participação da família na trajetória escolar dos alunos durante o ensino fundamental. Objetivos específicos: Esclarecer, com base no posicionamento dos autores, quais as razões da ausência/presença da família na trajetória escolar dos alunos do Ensino Fundamental, e compreender na colocação dos autores, os motivos apontados pelos pais dos alunos para sua ausência nas reuniões escolares. São autores: Ariès (1981), Bhering (1999), Carvalho (2000), Carvalho (2004^a), Carvalho (2004b), Cavalcante (2018), Cunha (1996), Davies (1997), Dessen (2004), Dessen (2005), Dessen (2007), Faria (2018), Fevorini (2009), Glória (2005), Gomes (1993), Saraiva-Junges (2016), Nogueira (2002), Nogueira (1998/2008), Nóvoa (1998/2005), Szymanski (1997), e, Wolf (1989) e outros. Conclui-se que, diante da pesquisa, foi possível compreender a história escolar e a realidade dos alunos e familiares na participação escolar e nas vivências da comunidade em que está situada a escola. Nessa história fica evidente que a reconciliação entre a escola e comunidade precisa ser encarada como prioridade, visto que sem a co-participação e diálogo entre as partes, o fracasso escolar alimentará os demais processos de exclusão social.

Palavras-Chave: Ausência/presença da família, trajetória escolar, realidade educacional, alunos, Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This paper is entitled "Reflections on the Absence / Presence of the Family in the School Trajectory of Elementary School Students, Final Years". It has as justification, because the theme is a reflection of my concern about an educational reality of students in a school, where they live in atypical situations that considerably influence their learning. It is highlighted as problematic, the absence of parents in school, which is not frequent, and therefore, negatively influences the education of children causing indiscipline, violence and even death of parents and times of students. They have as a general objective: to understand, according to the position of some authors, what they think about the participation of the family in the school trajectory of the students during the elementary school. Specific Objectives: To clarify, based on the authors' position, the reasons for the absence / presence of the family in the school trajectory of the elementary school students, and to understand in the placement of the authors, the reasons pointed out by the parents of the students for their absence at school meetings . They are authors: Ariès (1981), Bhering (1999), Carvalho (2000), Carvalho (2004^a), Carvalho (2004b), Cavalcante (2018), Cunha (1996), Davies (1997), Dessen 2005), Nóvoa (1998), Nóvoa (1998), Dessia (2007), Faria (2018), Fevorini (2009), Glória (2005), Gomes / 2005), Szymanski (1997), and Wolf (1989) and others. It is concluded that, before the research, it was possible to understand the school history and the reality of the students and their families in the school participation and in the experiences of the community in which the school is located. In this story it is evident that

Key words: Absence of family, school trajectory, educational reality, students, Elementary School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1º CAPÍTULO	
1. SOCIEDADE, FAMÍLIA E ESCOLA	11
2º CAPÍTULO	
2. RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NA PERSPECTIVA E ANÁLISE DE ARIÈS ...	22
2.1. A FAMÍLIA E A ESCOLA COMO CONTEXTOS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	34
2.2. ESTUDOS SOBRE A FAMÍLIA E A ESCOLA NO BRASIL	42
3º CAPÍTULO	
3. RELATO DE EXPERIÊNCIA: ANÁLISE E DISCUSSÃO	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIAS	70
APÊNDICE	

INTRODUÇÃO

Quando o foco do debate de uma pesquisa é a ausência/presença da família na escolarização dos filhos, isso já nos reporta às possíveis implicações que podem resultar na aprendizagem dos alunos, pois se entende que a família é a primeira motivadora da produtividade escolar e do aproveitamento acadêmico, mas se há distanciamento dessa família, isso pode provocar o desinteresse escolar, a desvalorização da educação, especialmente nas classes menos favorecidas.

Em face dessa situação posta, escolheu-se desenvolver o tema da pesquisa assim delimitado “Reflexões acerca da Ausência/Presença da família na Trajetória Escolar de alunos do Ensino Fundamental, Anos Finais”.

Para dar suporte a questão, tem-se como objetivo geral: Compreender, segundo o posicionamento de alguns autores como Ariès (1981), Dessen & Polônia (2007), Nóvoa (1998; 2005), o que eles pensam sobre a participação da família na trajetória escolar dos alunos durante o ensino fundamental.

Vale citar que o interesse e motivação pela escolha do tema pesquisado se deram no momento de minha trajetória profissional, como professora ao atuar em turma, momento em que esse tema me instigou e levou-me a pesquisar essa situação na EMEIF Antônio Wariss, na cidade de Santo Antônio do Tauá, no bairro Pina. É uma escola situada em um bairro considerado de risco, se localiza no centro da cidade com rotinas de permanente violência, mortes, drogas, etc.

Durante os três meses em que trabalhei na Escola, observei que a instituição vinha passando por momentos difíceis, pelo fato do bairro ser de área perigosa, e agravamento por alguns pais, mães de alunos já se encontrarem falecidos, outros presos. No decorrer desse período, presenciei fatos de como era a realidade da escola, dos diferentes turnos e pude observar melhor uma turma de alunos com idade entre doze e treze anos, percebendo como era a vivência dos mesmos em sala de aula. Embora a coordenadora e a gestora escolar procurassem desenvolver projetos que pudessem ajudar a minimizar a problemática, as condições eram críticas.

Esses fatos me levaram a decidir aprofundar os estudos nessa área, uma vez que, a ausência da família na trajetória escolar das crianças do Ensino Fundamental, marcava o prejuízo causado pela falta de acompanhamento na educação dos mesmos, pois constatei a existência de problemas graves na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos.

Em razão disso, a inquietação me levava a questionar tal realidade e até socializar com as colegas, entretanto, não havia interesse em debater coletivamente para buscar soluções que envolvesse a comunidade e a gestão do sistema escolar. Diante dessa problemática decidi construir meu TCC investigando o tema. Para melhor compreender a situação optei por realizar a pesquisa bibliográfica, que nos possibilita a compreensão do que alguns autores selecionados pensam, e falam do tema em questão.

Para o embasamento teórico da pesquisa utilizou-se de vários autores, dentre eles: Ariès (1981), Dessen & Polônia (2007), Fonseca, Sena e Lane (2013), Saraiva-Junges (2016), Nóvoa (1998; 2005), e outros.

Os capítulos encontram-se assim distribuídos:

O capítulo I – discorre sobre a Sociedade, Família e Escola, onde se trabalhou com o texto “Relação Escola/Sociedade: Novas Respostas Para um Velho Problema”, onde Antônio Nóvoa (1998) fala de início sobre certo entusiasmo pela educação, onde analisa cenários históricos e alguns equívocos com relação à representação social da educação.

O capítulo II – destaca a relação família e escola em perspectiva histórica, na visão de Philippe Ariès, onde também se estudou o texto “A família e a Escola como contexto de desenvolvimento humano” das autoras: Maria Auxiliadora Dessen e Ana da Costa Polônia (2007), buscando problematizar as relações entre escola e a família.

O capítulo III – corresponde ao Relato de Experiência descrevendo e analisando a realidade vivenciada no contexto escolar, relacionando-o ao posicionamento dos autores estudados, seguido das considerações finais.

A pesquisa proporciona uma reflexão crítica sobre a ausência dos pais na educação dos filhos, no sentido de compreender o que os autores selecionados pensam sobre a ausência/presença da família na trajetória escolar dos filhos.

1º CAPÍTULO - REFERENCIAL TEÓRICO

1. SOCIEDADE, FAMÍLIA E ESCOLA

A fim de obtermos um suporte teórico para sustentar a pesquisa sobre o título “Reflexões acerca da Ausência/Presença da família na Trajetória Escolar de alunos do Ensino Fundamental, Anos Finais”, faz-se necessário trazermos para esta discussão alguns teóricos que abordam aspectos diretamente ligados a questão.

No texto “Relação Escola/Sociedade: Novas Respostas Para um Velho Problema”, Antônio Nóvoa (1998, p. 1), fala de início sobre certo entusiasmo da sociedade como um dos equívocos com relação à educação. E em relação à escola, assim inicia afirmando “a história da escola sempre foi contada como a história do *progresso*. Por aqui passariam os mais importantes esforços civilizacionais, a resolução de quase todos os problemas sociais”.

Nesse sentido, e baseado em Ortega y Gasset, o autor nos diz que “uma boa nação não se faz apenas com escola de qualidade, mas também com política, economia, justiça e saúde de qualidade” (NÓVOA, 1998, p.1).

Assim, a escola se desenvolveu desde então com a crença de ser a salvadora de todos os males da sociedade, os professores eram seres especiais e tinham uma missão nobre e de suma importância, por isso deveriam manter-se numa posição de isolamento, não podiam misturar-se com o povo e nem com a burguesia, para que se portassem de forma isenta. Nesse processo de isolamento, afastaram-se da comunidade. Para o autor, “o triângulo professores, Estado e famílias/comunidade, levaram à marginalização do terceiro: *famílias/comunidades*, disso foi perdido e acredita-se ser o ponto fundamental para repensar novas soluções para a escola” (NÓVOA, 1998, p.1).

Para a questão, segundo Nóvoa (1998):

Repensar a escola hoje é, antes de mais, trazer para o cenário educativo este “vértice perdido”, sublinhando a importância de uma participação que não se esgota no nível profissional, nem no plano do Estado. É procurar encontrar novas respostas para um velho problema (NÓVOA, 1998, p.11).

O afastamento das famílias pela organização escolar é fato que raramente se admite nos discursos correntes. O autor propõe expor seu texto em três momentos: num primeiro momento aborda os perigos de visões pontuais da escola, ora como

salvadora, ora como mera reprodutora da sociedade. Em segundo lugar, explana sobre a crise da identidade dos professores no sentido de reforçar sua autonomia profissional, e por fim associa as duas primeiras reflexões para fundamentar que “qualquer mudança no terreno educativo tem de passar por um investimento positivo dos diversos poderes em ação na arena educativa”, ou seja, nas possíveis mudanças no panorama educativo. Diante da colocação, o autor se refere à Boaventura Sousa Santos, onde profere:

Tal como Boaventura Sousa Santos também eu me espanto (também eu me indigno) com o facto de o prodigioso desenvolvimento científico dos últimos séculos, de a acumulação de um tão grande conhecimento sobre o mundo, se terem traduzido numa tão pequena sabedoria do mundo, do homem consigo próprio, com os outros, com a natureza. Temos de mais *desta* ciência (leia-se também escola) que se quis sinónimo de progresso e acreditou ser o fim da História. Agora, precisamos de uma *outra* ciência (leia-se também escola): que não se baseie no *excesso do mesmo*, mas na aceitação do outro; que não reivindique uma explicação *singular*, mas que se reconheça na *pluralidade* dos sentidos; que compreenda os *limites* da sua interpretação e da sua acção no mundo (NÓVOA, 1998, p.11).

As contradições entre os avanços tecnológicos e situações de abandono humanitário, podem ser evidenciadas em muitas manchetes cotidianas dos noticiários. Os índices de qualidade da educação nacional, o número de analfabetos, a demonização dos professores quando lutam por direitos, revelam que algo está muito mal.

Para se referir a temática a escola e os professores como regeneradores da sociedade, o autor retrata a visão da escola como responsável pelo progresso civilizacional e instituição notoriamente benéfica, em que contrapõe a ideia da escola como instituição maléfica e criação diabólica, utilizando para isso a posição de Adolphe Ferrière, pedagogo dos anos 20, e a célebre história da pedagogia sobre “O diabo e a escola”. A história contada no livro-manifesto da Educação Nova, Adolphe Ferrière, faz considerações a Pedagogia, assim dizendo:

A criança adora a natureza: encerram-na dentro de casa. A criança gosta de brincar: obrigam-na a trabalhar. A criança pretende saber se a sua actividade serve para qualquer coisa: fez-se com que a sua actividade não tivesse nenhum fim. Gosta de mexer-se: condenam-na à imobilidade. Gosta de palpar objectos: ei-la em contacto com idéias. Quer servir-se das mãos: é o cérebro que lhe põem em jogo. Gosta de falar: impõe-lhe silêncio. Quer esmiuçar as coisas: constroem-na a exercícios de memória. Pretende buscar a ciência de *motu próprio*: é-lhe servida já feita. Desejaria seguir a sua fantasia: fazer-na vergar sob o jugo do adulto. Queria entusiasmar-se: inventaram-se os castigos. Queria servir livremente: ensinou-lhe a obedecer passivamente. O diabo ria pela calada! (NÓVOA, 1998, p.04).

Adolphe Ferrière continua o seu requisitório contra a invenção diabólica que é a escola. Diz ele que não tardou que o regime desses frutos. A criança aprendeu a adaptar-se a estas condições artificiais. Dir-se-ia, por um instante, que a escola levava a melhor. O diabo julgava-se vitorioso. Mas, de súbito, a história vira-se do avesso. O diabo calculara mal o negócio: esquecera-se de fechar a escola a sete chaves.

Diante da colocação percebe-se que Adolphe Ferrière ao referir-se contra a invenção diabólica que é a escola, o pedagogo suíço fecha seu “pensamento com a moral da história, desafiando todos os professores a acabarem com estas gaiolas à moda antiga e a edificarem escolas novas”, e ainda “apresenta-a como uma instituição maléfica, como uma criação diabólica mesmo”.

O autor ainda relata que ao longo do século XX, por força das constantes modificações nos modos de governo brasileiro, a escola transformou-se no elemento central do processo de homogeneização da sociedade e na criação de modelos de civilidade. Originou-se desde então uma forma de ver a escola, alunos e professores: alunos agrupados em classes graduadas; professores atuando individualmente; uns generalistas, outros especialistas; pedagogia centrada na sala de aula; horários rigidamente determinados; saberes organizados em disciplinas. Esse sistema firmou-se com tanta força que ainda hoje é visto não só como melhor sistema, mas como o único possível. O autor escreve “inventado muito tempo antes, este *modelo escolar* impõe-se, doravante, como a via única de fazer escola, excluindo todos os outros possíveis”. E que “a força deste modelo mede-se pela sua capacidade de se definir, não como o melhor sistema, mas como o único aceitável ou mesmo imaginável. É esta *escola* que a história de Adolphe Ferrière quer esconjurar” (NÓVOA, 1998, p.04).

Dessa colocação entende-se que, o alvo de toda a crítica é a escola antiga, não à nova escola, pois esta é “libertadora e marca uma nova etapa no acesso do Homem à perfeição”. A quase ilimitada crença na escola como regeneradora, consolidou a imagem dos professores como “sacerdotes da religião educativa e como missionários do ABC, ao mesmo tempo em que criou as condições para uma melhor formação e do seu estatuto sócio profissional e para o desenvolvimento de uma reflexão científica na área da pedagogia”. (p.4). Pressupor, ainda na atualidade que vivemos o melhor modelo de escola porque nos afastamos dos padrões considerados “tradicionais” não tem resolvido os problemas que ameaçam engolir a educação.

Iniciando o entendimento sobre a Profissionalização do Professorado e Ciências da Educação, Nóvoa (1998, p.4), diz que com a profissionalização o

professor passa a ser visto, não como no antigo modelo do sacerdócio, mas como servidor do Estado e as crianças são categorizadas como alunos, passando ambos a ser encarados como populações e, portanto torna-se necessário que sejam geridos por padrões institucionais próprios.

E esse processo de estatização, profissionalização e cientificação, definiu uma estrutura de ensino que ajudou a perceber as teses da Educação Nova, que se incorporou a formação das ciências da educação. Aqui se percebe que se tem nesse processo uma dicotomia que até hoje resiste. Nóvoa (1998, p.4) reflete:

A eficácia da nova ideologia profissional implica a defesa da objectividade e a rejeição da história: a evidência científica tem de aparecer como fenómeno natural e não como uma construção social, como uma realidade atemporal e não como um processo histórico, com busca da 'verdade pela verdade' e não como um jogo de forças e de poderes (NÓVOA, 1998, p.4).

A proposição da cientificidade da pedagogia, nas primeiras décadas do século XX corresponde a um esforço de valorizar o papel social e prestígio científico dos novos educadores. Para Nóvoa (1998, p.4), esses novos pedagogos exageraram na caricatura da escola antiga para que o perfil das novas práticas das quais são portadores sejam mais bem delineadas, práticas que aprofundaram a crença total nas potencialidades regeneradoras da escola, com uma “nova” geração de educadores para valorizar o seu papel social e o seu prestígio científico. Neste sentido o autor ao usar o diálogo de Houssaye (1984, p.47) que assim se refere:

Paradoxalmente, a Educação Nova representa a consagração e a morte da pedagogia: a consagração porque se assiste a uma verdadeira explosão das práticas inovadoras; a morte porque a referência à ciência provoca a passagem para as ciências da educação. Os inovadores (no terreno) acabarão por ser enterrados e renegados em nome das ciências da educação, da exclusão da prática (HOUSSAYE, 1984, p.47).

Disso, pode-se dizer que “somos herdeiros, ainda hoje, de uma imagem da escola e da profissão docente que se fixou nessa altura” E indaga-se, “quantos de nós não sentimos, no mais íntimo do nosso ser, que nos está reservado um papel de “reparação” ou de “regeneração” da sociedade?”.

Nesse contexto, Nóvoa (1998, p.5), coloca que nos anos 60, a escola passa novamente por severas críticas, acusações, chegando-se a propor uma sociedade sem escolas. Escola e professores passam a ser vilões e responsáveis, não só pela

reprodução das desigualdades sociais, mas também pela criação de novas desigualdades. A isso o autor cita que:

A expansão do ensino não tinha conduzido à sua democratização; bem pelo contrário, a escola criara novas formas de discriminação e de exclusão social. Outrora apóstolos das luzes, os professores viam-se agora olhados e acusados como meros agentes de reprodução. Não espanta que, desde então, a profissão docente tenha mergulhado numa crise de identidade que dura até aos dias de hoje (NÓVOA, 1998, p.05).

Diante dessa perspectiva, o professor ocupante, outrora de uma posição privilegiada, encontra-se agora acusado de mero reprodutor de informações. Para o autor, a partir daí se instala uma crise de identidade na profissão que até hoje persiste. O desconforto presente no íntimo de cada professor hoje, reside na distância entre a visão poética da profissão e a realidade concreta do dia-a-dia. A compreensão exata dessa crise pela qual passam os professores é, para o autor, condição *sine qua non* para que a educação e os docentes encontrem novos caminhos. Nisso, Nóvoa (1998, p.6), reflete a questão:

Os professores têm de afirmar a sua profissionalidade num universo complexo de poderes e de relações sociais, não abdicando de uma definição ética e, num certo sentido, militante da sua profissão, mas não alimentando utopias excessivas, que se viram contra eles, obrigando-os a carregar aos ombros o peso de grande parte das injustiças sociais. A causa do mal-estar dos professores prende-se, sem dúvida, à defasagem que existe nos dias de hoje entre uma imagem idílica da profissão docente e as realidades concretas com que os professores se deparam no seu dia-a-dia (NÓVOA, 1998, p.6).

Ainda sobre a profissionalidade docente é perceptível que a mesma expresse de fato uma identidade real, ou seja, aquela que está consubstanciada na realidade e não distanciada da mesma, o que torna um grande desafio no processo de formação e profissionalização, pois parte-se da ideia de uma prática fundamentada numa teoria e de uma teoria fundamentada numa prática.

Assim, a partir disso, é preciso refletir sobre “Os professores em crise: um mal-estar que se prolonga”, onde o autor se refere à crise de identidade dos docentes. Nóvoa constata que há duas tendências no modo de encarar essa crise de identidade dos professores: uma externa e outra interna. A externa corresponde às formas de controle do professor. A racionalização do ensino vê o professor como técnico que deve executar algo que não foi elaborado por ele e sim por outros, colocando assim em xeque a autonomia do professor. Simultaneamente, há a proletarização do

professorado, advindo da sobrecarga de trabalho. A racionalização e a proletarização, segundo o autor, são dois momentos de um mesmo processo que tem no seu âmago a privatização que avalia/controla os professores pela satisfação dos “clientes” (NÓVOA, 1998, p.7).

A segunda tendência colocada autor, a interna à profissão docente, corresponde à busca de novos sentidos da profissão através da autonomia dos professores e das bases intelectuais do trabalho pedagógico.

Trazer novamente os professores para o centro dos debates, para Nóvoa é primordial, e propõe abordar a questão não pela coletividade, na qual as semelhanças são acentuadas e sim pela diversidade. Opta por falar, não em identidade, mas em processo identitário, processo pelo qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. Assim o autor instiga que:

A forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com nosso modo de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação (NÓVOA, 1998, p.8).

Neste caso, o autor prefere falar em vez de identidade, prefere falar de processo identitário, um processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional.

O autor propõe-nos duas perguntas: “*Por que é que fazemos o que fazemos na sala de aula? Que saber mobilizamos na nossa ação pedagógica?*”.

A primeira pergunta também pode levar a outras coisas, leva-nos a pensar em vontades, gostos, preferências, rotinas que consolidam comportamentos. Cada professor tem o seu modo próprio de ser. Se por um lado, os professores são resistentes a mudanças, principalmente àquelas que vêm “de cima”, por outro são adeptos aos efeitos dos modismos pedagógicos. Hoje, devido a velocidade tecnológica, há uma invasão das modas no terreno pedagógico. Para o autor, aderir a uma moda pedagógica é a “*pior maneira de enfrentar os debates educativos, porque traduz uma ‘fuga para frente’, uma opção preguiçosa*” e aponta a necessidade de os professores desenvolverem uma vigilância crítica ao que lhe for sugerido ou proposto. Qualquer inovação só tem sentido se for objeto de reflexão e de apropriação pessoal. Nóvoa (1998, p.8-9) diz que a adesão pela moda é a pior maneira de enfrentar os debates educativos:

A moda é a não-directividade; vamos todos praticar a não-directividade. A moda é o trabalho de grupo; todos a organizar grupos, e mais grupos, e mais grupos. A moda é a pedagogia por objectivos; cumpra-se a pedagogia por objectivos. A moda é o ensino reflexivo; vamos todos reflectir já, rapidamente e em força. A moda são os audiovisuais, ou os computadores, ou as histórias de vida, ou o construtivismo, ou o pensamento crítico do professor, ou qualquer outra virá, e outra ainda, sem que para tal sejamos tidos ou achados (NÓVOA, 1998, p.8-9).

Assim, como as coisas mudam muito rápido, é preciso entender o que o autor cita “a inovação só tem sentido se passar por dentro de cada um, se for objecto de um processo de reflexão e de apropriação pessoal” (NÓVOA, 1998, p.9).

Para apontar a resposta da segunda pergunta, onde ele indaga, “*Que saber mobilizamos na nossa ação pedagógica?*”. O autor demonstra como desde muito tempo os professores se limitaram a compartimentar seus saberes, assumindo-se assim como transmissores de um determinado conhecimento científico. Essa postura é vista como retrógrada e de pouco valor, o que para o autor significa por um lado incompreensão, pois o processo de transformar as disciplinas científicas em currículo escolar é complexo e demanda do professor, não só conhecer a matéria que leciona, mas também compreender a forma como esse conhecimento se constituiu historicamente, ou seja, é necessário compreender os conteúdos para que se possa transformá-los em produtos de ensino. Por outro lado, a tentativa de banalizar esse processo é para Nóvoa, parte integrante de um processo, nada inocente, de relacionar a escolha da profissão de professor com o insucesso. Para o ensino iriam apenas os pouco competentes. E sugeriu um novo aforismo: “*Quem sabe faz, quem não sabe ensina*”.

O autor salienta a importância de se investir na pessoa do professor e nos saberes dele emergentes, os docentes devem apropriar-se de seus saberes e elaborá-los do ponto de vista teórico conceitual, desta forma serão criadores de instrumentos pedagógicos e profissionais críticos e não apenas executores e técnicos. Tendências que dicotomizam concepção da execução devem ser rejeitadas, assim como pacotes curriculares prontos a serem aplicados, que apenas servem para desperdiçar o tempo dos professores, tão necessário à reflexão e a produção de novas práticas. E assim o autor refere-se:

Os professores não são apenas consumidores, mas são também produtores de saber. Os professores não são apenas executores, mas são também criadores de instrumentos pedagógicos. Os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos. Assim sendo, é

preciso rejeitar as tendências que apontam no sentido de separar a concepção da execução, tendências que põem nas mãos dos professores pacotes curriculares pré-desenhados prontos a serem aplicados, que procuram sobrecarregar o quotidiano dos professores com actividades que lhes retiram o tempo necessário à reflexão e à produção de práticas inovadoras (NÓVOA, 1998, p.10).

As discussões sobre a realidade educacional precisam ser constantes nas Instituições de Ensino Superior, sendo que a qualidade da educação geralmente é centrada nas inovações.

Frente a essa situação, estão todos os sujeitos envolvidos neste processo, sendo preciso despertar o espírito criativo para atender ao desenvolvimento social, providenciando modificações que proporcionem formas mais eficientes de expandir sem perder de vista o alto padrão de ensino.

Diante das ideias dos autores, observamos que os professores necessitam romper as barreiras existentes em sua profissão, pois nem todas as condições que vivenciam são favoráveis, sendo necessário empenhar-se para que, junto às exigências, transcendam o espaço escolar, pois sem a compreensão do que se faz, sem as competências necessárias para desenvolver o conhecimento nos diversos âmbitos, sem a consciência do saber pensar e refletir, o professor não passará de mero reprodutor de conteúdos.

Continua Nóvoa (1998) afirmando que somente através da valorização intelectual e consolidação da autonomia é que será possível aos professores enfrentar a crise e o desconforto nos quais têm vivido.

Para falar do aspecto **Escola e Sociedade**, o autor aponta primeiramente os perigos da ideia da escola-toda-poderosa com professores com missão de moralização da sociedade e logo após a crise de identidade dos professores, o autor associa as duas ideias afirmando a necessidade de uma nova relação entre a escola e a sociedade, na qual seja respeitado o direito das famílias e das comunidades de participarem da ação educativa e seja respeitada a autonomia dos docentes. Vale citar que, conforme argumenta Nóvoa (1998. p.10):

Ao longo da história, estes dois *direitos* – melhor dizendo, estes dois *poderes* – foram quase sempre considerados antagónicos. Pessoalmente, estou convencido de que não é possível qualquer mudança na arena educativa sem um investimento positivo destes dois *poderes*. Encontrar as estratégias mais adequadas para o fazer parece-me, pois, uma das tarefas essenciais de qualquer esforço de inovação educacional (NÓVOA, 1998. p.10).

Vistos, muitas vezes, como antagônicos esses dois poderes (escola e sociedade) devem aliar-se, pois segundo o autor não há possibilidades de mudança na educação sem investir-se neles, para isso duas condições são necessárias: assegurar às famílias, principalmente, àquelas menos favorecidas, o direito de decidirem e de participarem da educação dos filhos e não imputar culpa aos professores pela crise do sistema de ensino.

Por muito tempo, as famílias, principalmente as mais pobres, foram afastadas da educação formal dos seus filhos. Diversas razões eram dadas para justificar essa postura: a falta de instrução dos pais, a má influência do meio ou ainda os discursos que legitimavam o fracasso dos menos favorecidos. O autor reafirma assim, a impossibilidade de qualquer mudança sem investir-se positivamente no poder das famílias e da comunidade.

Nesse caso, ainda há que se entender o que Nóvoa (1998.p.10) explica:

No decurso da história, a escola foi se impondo como o meio privilegiado para educar as crianças, olhadas cada vez mais como futuro, e não como presente. **Monopólio** é a palavra certa para descrever a forma como a igreja (séculos XVI a XVIII) e depois o Estado (séculos XVIII a XX) ocuparam o campo educativo, tornando ilegítima a intervenção dos outros actores sociais. A pouco e pouco, as famílias e as comunidades viram-se afastadas da *coisa educativa*; todas as razões serviram para justificar este afastamento: a ignorância dos pais, os maus costumes das famílias, a influência nefasta do meio social, etc. os discursos foram assumidos, em primeira linha, pelos professores, que demarcaram a sua condição de especialistas *contra* os agentes educativos “naturais” (NÓVOA, 1998.p.10).

Isso mostra o retrocesso em relação à ausência da família nas escolas para exercer seus direitos e responsabilidades para com seus filhos.

Sobre o **poder das famílias e da comunidade**, acredita-se que para que novos rumos sejam vislumbrados na educação torna-se necessário investir de forma positiva os poder do professor. Vivendo cotidianamente num paradoxo, os professores, por um lado são vistos como medíocres e mal formados, por outro são apontados como elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e do progresso social e cultural.

Bem adequada é a frase usada por Nóvoa (1998, p.12): *“Pede-se-lhe quase tudo. Dá-se-lhe quase nada”*. Frase que torna ainda mais verdadeira se acrescentarmos que com a expansão do trabalho feminino, na segunda metade do século XX, os pais têm cada vez menos tempo para os filhos, imputando à escola e aos professores novas tarefas.

Em meio a essas contradições é que os professores devem refazer uma identidade profissional tanto individual como coletivamente. Nisso o autor relata:

Uma identidade que se diz por novas imagens, e que já não se satisfaz com o simplismo das antigas metáforas: do professor-escultor, que “molda a matéria prene de todas as possibilidades que é a criança”; do professor-piloto, “conduzindo a barca da educação pelo meio das tormentas sociais”; ou do professor-espelho, “pondo diante dos olhos dos meninos bons originais, que eles possam imitar”. Que já não se satisfaz sequer com a metáfora mais célebre da pedagogia, da qual somos todos, de um ou de outro modo, herdeiros: o professor-jardineiro (NÓVOA, 1998, p.12).

Para a colocação, é preciso que nos indaguemos, quantas vezes utilizamos esta imagem para nos dizermos professores. Esquecendo-nos, no entanto, de mencionar os instrumentos utilizados pelo jardineiro: as tesouras, as enxadas, os alicates, os ancinhos, os sachos, as forquilhas,... Ou esquecendo-nos de olhar para os seus gestos: cortar, podar, enxertar, torcer, atar, arrancar,... É preciso confessar que a metáfora perde grande parte da sua beleza original. E põe-nos perante o outro lado de todo e qualquer projeto educativo. E obriga-nos a opções: as opções que cada um de nós tem de fazer, e que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

Isso mostra uma imagem nova sem os simplismos das antigas metáforas. Embora a literatura pedagógica atual também estabeleça novas metáforas, estas são menos simbólicas e mais conceituais. As imagens que elas evocam apontam, segundo Nóvoa, para três linhas de consenso: da valorização do trabalho teórico e intelectual do docente; da vontade de construir um saber docente baseado na reflexão sobre suas práticas e da certeza da necessidade de usufruir uma real autonomia. A isso Antônio Sérgio (1954) assim refere-se:

Concebo a *faina* do professor à semelhança da do jardineiro. [...] Em que consiste, em última análise, o trabalho característico do jardineiro? Preparar para a pessoa um ambiente benéfico e rodeá-la do necessário para que suba ao Espírito, educando-se a si pela força própria, pela autodisciplina da actividade espontânea, em comunidades fraternas. Por outras palavras: dispor o ambiente de tal maneira que ele ajude o formando a educar-se a si mesmo. Ninguém diz à roseira que ela deve florir; ninguém a manda florir; se lhe derem as condições que lhes são favoráveis, os botões virão, hão-de abrir-se à luz (ANTONIO SÉRGIO, 1954, p.80).

Percebe-se na colocação acima que os papéis atribuídos aos professores e a extensão crescente de seus campos de intervenção transformou a formação contínua numa necessidade inquestionável cada vez mais complexa e difícil.

A questão nos explica as opções que cada um de nós tem de fazer, e que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. Por isso, mais uma vez há reafirmação da necessidade de os poderes das comunidades e os poderes dos professores sejam articulados em torno de um mesmo projeto de democratização da escola. Vislumbrando que após os ciclos Igreja e Estado, talvez seja essa a nova reconfiguração do campo educativo. Para o autor, o fim do Estado educador é previsível e para tanto é necessário pensar em novos moldes nas relações escola e sociedade.

Nesse sentido, os poderes das comunidades e dos professores devem estar em entendimento, em busca de novos moldes dessa relação, o que implica uma compreensão exacta do que se exige hoje na escola, e a afirmação radical de que estes dois poderes não se excluem, mas antes se *incluem* (se articulam) em torno de um mesmo projecto de democratização da escola (NÓVOA, 1998, p.14).

Antonio Nóvoa (1998, p.14) menciona que embora as comunicações e a tecnologia tenham ajudado a criar uma consciência planetária, por outro lado surgiram novas exclusões sociais e largas camadas sociais ficam à margem dos benefícios sociais e culturais. Sendo assim a escola e os professores não podem permanecer com um discurso socialmente isento: *“Todo o silêncio é cúmplice... não podemos calar a voz das injustiças que se reproduzem também através da escola”*. Ou seja, para o autor, o professor distingue-se de muitos outros profissionais, não se restringe apenas a critérios técnicos e competências científicas, mas também que possua ou desenvolva valores e princípios que os levem a crença de que toda a criança pode ter sucesso na escola. Poderíamos chamar essa “crença” de ética profissional docente.

O autor convida-nos ainda a uma redescoberta da função social da utopia e das pequenas utopias que dão novo sentido ao nosso cotidiano.

Por fim, após percorrer um inventário de instituições, intelectuais, fundações e empresas que, por este ou aquele motivo, afastaram-se das preocupações com a sociedade, o autor fala da escola como único lugar onde se concentra o maior número de pessoas qualificadas e nos pergunta: *“Será que pertence à escola um papel primordial na tarefa de pensar o futuro?”* (NÓVOA, 1998, p.15).

Frente à resposta positiva, vemos que novamente todas as esperanças se voltam para a escola. E o grande desafio está mais uma vez nas mãos dos professores.

2º CAPÍTULO

2. RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NA PERSPECTIVA E ANÁLISE DE PHILIPPE ARIÈS

A família é a primeira mediadora entre homem e a cultura, ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias e comuns que geram modelos de relação interpessoal e da construção individual e coletiva. Os acontecimentos, as experiências familiares e as vividas cotidianamente propiciam a formação de repertórios comportamentais, de ações e resoluções de problemas com significados universais e particulares.

Essas vivências integram a experiência coletiva e individual que organiza, interfere e a torna uma unidade dinâmica, estruturando as formas de subjetivação e interação social. E é por meio dessas interações familiares que se concretizam as transformações na sociedade que, por sua vez, influenciarão as relações familiares futuras, caracterizando-se por um processo de influências bidirecionais, entre os membros familiares e os diferentes ambientes que compõem os sistemas sociais, dentre eles a escola, constituem fator preponderante para o desenvolvimento da pessoa (DESSEN; POLONIA, 2007, p.18).

Philippe Ariès (1981) publicou a obra *História Social da Criança e da Família*, em 1960, ele foi considerado um pioneiro em seus estudos, tanto pela temática como pelas fontes que ele utilizou. Seus estudos foram baseados na iconografia medieval e por ela o autor traça o caminho que esta infância percorreu para chegar até onde a conhecemos. Nessa obra, Ariès (1981) mostra elementos que fizeram com que esta criança fosse reconhecida por suas particularidades e como ao longo da História ela foi separada do mundo dos adultos para viver uma fase que hoje conhecemos como infância. É o que o autor chama de sentimento de infância. E esse sentimento novo em relação a infância trouxe transformações no modo de ver a criança e, quase que concomitante, sentiu-se a necessidade de separá-la do mundo dos adultos e a escola é um dos elementos que marcam muito bem esta separação. Assim, o objetivo da pesquisa em Ariès (1981) foi compreender qual é a concepção de infância que o autor apresenta em sua obra.

A importância do estudo em Ariès (1981) foi o seu método de pesquisa e o tema que trouxe a tona, a concepção de infância da Idade Média. O seu trabalho teve tanta

repercussão, que após o lançamento da obra em estudo, que outros pesquisadores se debruçaram para discutirem o tema concepções de infância. E teve uma relevância acadêmica e pessoal porque para o autor a escola foi um dos elementos que fez parte deste reconhecimento de infância, pois era para lá que as crianças eram enviadas para serem separadas do mundo dos adultos. A escola não era somente um lugar de aprendizado, mas era também um lugar de separação.

Em 1960 na França e 1962 nos Estados Unidos, Philippe Ariès publica o seu livro sobre a “História social da infância e da família”, obra pioneira, em que o autor traça como a modernidade reconheceu o lugar da criança na sociedade e como surgiu um novo sentimento de infância, “em que a criança por sua ingenuidade, gentileza e graça, se torna uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto”, um sentimento que Ariès (1981, p.100) chama de “paparicação”. Outro sentimento foi o de entender com maior profundidade a psicologia infantil para melhor adaptar a seu nível os métodos de educação (ARIÈS, 1981, p.104).

Estudar o processo de construção do conceito de infância, no âmbito da História da Educação se justifica tanto em termos de aprofundamento quanto de ressignificação de um conceito construído historicamente. António Nóvoa inicia a apresentação do livro Histórias e memórias da educação no Brasil, de Stephanou e Bastos (2005), com a seguinte pergunta: Por que a História da Educação? A História da Educação permite possamos analisar e rever o passado e termos atitudes diferentes no presente. Mas tudo que foi feito antes já não tem nenhuma validade? É válido sim, porém com o tempo as perspectivas mudam, os objetivos são outros.

Nóvoa (2005) afirma que o historiador tem que ser capaz de refletir sobre a história de sua disciplina, de interrogar o sentido do trabalho histórico e que o educador, seja capaz de sentir os desafios do tempo presente e de pensar a sua ação nas mudanças ou não do trabalho pedagógico. Quando fazemos leituras de textos históricos, somos levados para outro tempo, para outro momento histórico e tentamos compreender o porquê das situações serem conduzidas da forma que foram e tentar avaliar se foi a melhor opção, e se precisarmos decidir também, qual seria o caminho percorrido por nós mesmos. Quando pensamos nas crianças nos dias de hoje, podemos imaginar que sua trajetória sempre foi a mesma. Mas ao longo da História, podemos perceber que nem sempre foi assim. Até a Idade Média, a criança não era vista como criança, porém como um adulto em miniatura. Não que as crianças não existissem, elas estavam por lá, todavia a infância não era categorizada como uma

faixa etária especial. A preocupação com a criança era enquanto ela era bem pequena e dependente de um cuidador. Assim que crescia um pouco e não necessitava tanto de cuidados constantes, ela ingressava no mundo dos adultos e não se diferenciava mais destes. A escolha de Ariès foi feita, porque a partir do seu trabalho como historiador na obra datada de 1960, *História social da infância e da família*, o autor traça uma evolução histórica das concepções de infância a partir das formas de falar e sentir dos adultos em relação ao que fazer com as crianças.

Philippe Ariès (1981) relata em seus estudos, nos falando sobre as idades da vida, mostrando que um homem do século XVI ou XVII ficaria surpreso com a naturalidade que lidamos com as exigências de identidade civil.

Não era dado um significado especial para cada idade da vida. A idade, da maneira cronológica como nós conhecemos hoje, não fazia parte da identidade na Idade Média e durante este período, as pessoas nem mesmo sabiam sua data de nascimento de forma exata, mesmo porque a ideia de contar o tempo, provavelmente, não tinha significado no cotidiano da época.

A vida era a continuidade inevitável, cíclica, às vezes humorística ou melancólica das idades, uma continuidade inscrita na ordem geral e abstrata das coisas, mais do que na experiência real, pois poucos homens tinham o privilégio de percorrer todas essas idade naquelas épocas de grande mortalidade (ARIÈS, 1981, p.8-9).

O autor cita que a importância do registro da idade deve ter transformado em algo mais concreto à medida que “os reformadores religiosos e civis a impuseram nos documentos, começando pelas camadas mais instruídas da sociedade, ou seja, no século XVI, aquelas camadas que passavam pelos colégios”. (ARIÈS, 1981, p.2).

E a partir de então móveis, retratos, diários de famílias apresentavam datas importantes, inscrevendo a família em uma história a partir de sua cronologia.

“As Idades da Vida”, segundo Ariès (1981):

[...] ocupam um lugar importante nos tratados pseudocientíficos da Idade Média. Seus autores empregam uma terminologia que nos parece puramente verbal: infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade – cada uma dessas palavras designando um período diferente da vida. [...] As “idades”, “idades da vida” ou “idades do homem” correspondiam no espírito de nossos ancestrais a noções positivas, tão conhecidas, tão repetidas e tão usuais, que passaram do domínio da ciência ao da experiência comum. Hoje em dia não temos mais ideia da importância da noção de idade nas antigas representações do mundo (ARIÈS, 1981, p.4).

O autor, a partir de fontes da literatura medieval, nos mostra que as idades correspondiam ao número dos planetas que eram um total de sete: a infância, do nascimento até os sete anos; a puberdade, dos sete aos quatorze anos; a adolescência, fase indefinida que variava dos 21 aos 35/40 anos; a juventude dos 40 aos 50 anos; a senectude corresponde ao intervalo entre a juventude e a velhice; a velhice dos 70 anos mais ou menos até a morte e a última parte da velhice, que no latim é chamada *senies*. (ARIÈS, 1981, p. 6 e 7). Porém, foi, sobretudo a partir do século XIV que o tema idades da vida se encontra registrado na iconografia, que fixou seus traços essenciais, que permaneceram praticamente inalterados até o século XVIII mostrando-nos a separação:

[...] Primeiro, a idade dos brinquedos: as crianças brincam com um cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados. Depois, a idade da escola: os meninos aprendem a ler ou seguram um livro e um estojo; as meninas aprendem a fiar. Em seguida, as idades do amor ou dos esportes da corte e da cavalaria: festas, passeios de rapazes e moças, corte de amor, as bodas ou a caçada do mês de maio dos calendários. Em seguida, as idades da guerra e da cavalaria: um homem armado. Finalmente, as idades sedentárias, dos homens da lei, da ciência ou do estudo: o velho sábio barbudo vestido segundo a moda antiga, diante de sua escrivaninha, perto da lareira (ARIÈS, 1981, p.9).

As idades da vida não correspondiam somente a etapas biológicas, mas também a funções sociais, sabe-se que havia homens jovens que eram da lei, porém na “imagem popular, o estudo era uma ocupação dos velhos” (ARIÈS, 1981, p.9).

Esses atributos da arte do século XIV seriam encontrados, quase idênticos, em gravuras de natureza mais popular, mais familiar, que subsistiram do século XVI até o início do século XIX, com pouquíssimas mudanças.

Se fizermos uma análise da arte medieval, por volta do século XII, ela desconhecia a infância ou não tentava representá-la. Não podemos concluir que era falta de competência ou falta de habilidade, é muito provável que a infância não tivesse espaço nesse mundo. Quando falamos que a criança era vista como um adulto em miniatura, as iconografias confirmam esta fala. “Os meninos são representados numa escala mais reduzida que os adultos, sem nenhuma diferença de expressão ou traços, até mesmo a musculatura dos membros era de um adulto” (ARIÈS, 1981).

Para as pessoas, era normal visualizar uma gravura, cuja criança não se parecia em nada com aquilo que viam realmente. Por isso que quando vemos algo

assim, de pronto estranhamos e refutamos, porque não faz parte da nossa construção de infância, a nossa imagem mental é outra.

Isso sem dúvida significa que os homens dos séculos X-XI não se detinham diante da imagem da infância, que esta não tinha para eles interesse, nem mesmo realidade. Isso faz pensar também que no domínio da vida real, e não mais apenas de uma transposição estética, a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida (ARIÈS, 1981, p.18).

A partir dessas análises, algumas questões se colocam: Como chegamos à concepção de infância que temos hoje? Qual foi o caminho percorrido até aqui? Ariès sugere-nos que por volta do século XIII, apareceram na iconografia alguns tipos de crianças um pouco mais próximos do sentimento moderno. Por meio desses registros, é possível perceber como a ideia de infância vai se transformando.

Primeiro, surgiu o anjo, representado pela figura de um rapaz muito jovem, o que já mostra uma diferença enorme dos adultos em escala reduzida da miniatura otomaniana. Esse tipo de anjos adolescentes se tornaria muito frequente no século XVI (ARIÈS, 1981, p.18).

O segundo tipo de criança seria o modelo e o ancestral de todas as crianças pequenas da história da arte: o Menino Jesus, ou Nossa Senhora menina, pois a infância aqui se ligava ao mistério da maternidade da Virgem e ao culto de Maria. O sentimento encantador da tenra infância permaneceu limitado ao Menino Jesus até o século XIV, quando a arte italiana contribuiu para desenvolvê-lo e expandi-lo (ARIÈS, 1981, p.19).

Um terceiro tipo de criança apareceu na fase gótica: a criança nua. Seria a alegoria da morte e da alma que introduziria no mundo das formas a imagem de nudez infantil. Ariès (1981, p.19), escreve que:

Durante o século XIV e, sobretudo durante o século XV, esses tipos medievais evoluíram, mas no sentido já indicado do século XIII. Dissemos que o anjo-adolescente animaria ainda a pintura religiosa do século XV, sem grande alteração. Por outro lado, o tema da infância sagrada, a partir do século XIV, não deixaria mais de se ampliar e de se diversificar: sua fortuna e sua fecundidade são um testemunho do progresso na consciência coletiva desse sentimento da infância (ARIÈS, 1981, p.20).

As gravuras que representavam a Virgem e o Menino Jesus, representavam também a santa-infância, que com o passar dos anos são incorporadas a cenas cotidianas. Nos séculos XV e XVI, esta iconografia religiosa da infância passou a

destacar-se também na iconografia leiga, não com crianças sozinhas ainda, mas representadas com sua família, com seus companheiros de brincadeiras e jogos, no meio da multidão presenciando milagres ou martírios, no meio de adultos assistindo os ritos religiosos e sermões, segurando a mão materna ou em seu colo, ou aprendendo um ofício. A imagem da criança na escola vai surgir somente mais a frente, apesar de que já começara a aparecer no século XIV, passa a ser um tema frequente e traz inspirações para as cenas de gênero até o século XIX. Não podemos nos esquecer que, essas cenas de gênero não eram uma representação exclusiva da infância, mas tinham muitas vezes nas crianças suas protagonistas principais ou secundárias.

Ariès (1981) nos leva a dois pensamentos: o primeiro, que a criança estava muito misturada com os adultos na vida cotidiana, lá estava ela no meio da reunião para o trabalho, no passeio ou nos jogos, e o segundo que os pintores gostavam de representar a criança por sua graça e seu divertimento. O autor chega a conclusão que dessas duas ideias, temos hoje, da mesma maneira que no fim do século XIX, uma inclinação de separar o mundo das crianças do mundo dos adultos. E a outra ideia, é justamente o contrário, pois anuncia o sentimento moderno da infância. Nos seus estudos, Ariès afirma, que o sentimento pela infância, como nós conhecemos, em um período da história, não existia. (p.99)

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (ARIÈS, 1981, p.99).

A criança não estava ausente na Idade Média, ela só não era representada em um retrato para demonstrar uma determinada fase de sua vida, indicando uma forma de entender essa fase da vida. Neste tempo da História, segundo o autor, era muito comum a morte de crianças muito pequenas e seus pais, de maneira geral, não se apegavam a elas, não que não fossem amadas, porém a chance de perdê-las era alta e por isso de certa forma, preparavam-se para sua morte.

Áries nos relata que a infância, neste período da história, era somente uma fase sem importância, que não fazia sentido ficar na memória. Era muito comum, as

famílias serem numerosas, porque se acreditava que dentre as várias crianças nascidas pelo menos algumas poderiam conservar em vida. E as pessoas não se apegavam muito a estas crianças, porque a sua perda era algo eventual. E essa infância passa a existir marcando sua presença nos registros iconográficos, que mostram entre outras coisas a mudança de trajes, o despudor e com a existência de espaços específicos para crianças – escolas e colégios. Da mesma maneira que ao crescer um pouco, não necessitando de tantos cuidados, a criança ingressava no mundo dos adultos e ali se misturava com eles não tendo mais nenhuma diferenciação, a roupa infantil, cumpria o mesmo papel. Não havia diferença entre a roupa do adulto e a roupa da criança. Mas no século XVII, “a criança, ou ao menos a criança de boa família, quer fosse nobre ou burguesa, não era mais vestida como adultos. Ela agora tinha um traje reservado à sua idade, que a distinguia dos adultos” (ARIÈS, 1981, p. 34).

Ariès também irá tratar como um novo sentimento da infância, a moralidade diante das crianças. Esse despudor, que o autor trata em sua obra, era visto de uma maneira muito natural pela sociedade da época. Diante dos adultos, as crianças viam e ouviam de tudo. Não havia preocupação em preservar a criança diante de certas ações ou situações, que para nós, seria muito constrangedor. Posteriormente, influenciados pela religião cristã, educadores passam a se preocupar em impor moralização para aquilo que é permitido às crianças. “Uma noção essencial se impôs: a da inocência infantil” (ARIÈS, 1981, p.84).

A partir desta visão de inocência, a criança passa a ser vista também com ser com fragilidades que deveria ser preservado, protegido e educado.

Em relação a infância na escola na modernidade, e o papel da mesma no novo sentimento de infância, segundo Ariès, se divide em duas partes: história da escola moderna e escola como um dos elementos de demarcação da infância para Ariès. Para o autor, a escola era um lugar em que a criança deveria estar, porque a separava do mundo adulto, é um dos fatores que acompanharam este sentimento novo em relação à infância. Isso significa que a instituição escolar era um lugar de separação da criança dos adultos, onde a primeira era mantida a distância da segunda numa espécie de “quarentena” (ARIÈS, 1981, p.18).

E nas escolas as crianças não eram somente alfabetizadas, eram também disciplinadas, dessa forma a infância se estendia até quase todo o período do ciclo escolar. Mas o autor afirma que, apesar de todo o cuidado com a criança, a percepção

de suas particularidades como criança, posteriormente houve uma regressão deste novo sentimento, pois a partir da metade do século XIX, algumas crianças deixam de ir para a escola para irem para as fábricas têxteis, servindo de mão de obra barata nestas indústrias.

Partiremos de um tempo em que a educação letrada era disponível para poucos. Estava na casa dos nobres, embora nem sempre os que possuíam posses eram escolarizados, ou em poder dos religiosos. Essas escolas, em que os religiosos eram os responsáveis pela transmissão do saber, tinham como objetivo o ensino religioso mesmo, pois acreditavam que a o único conhecimento válido para o cristão era o autorizado pela Igreja. Dois modelos escolares estavam em disputa nesse período: aquele herdado da Antiguidade, modelo das escolas pagãs e o religioso presente nos mosteiros. O surgimento dos colégios em substituição às antigas organizações escolares da Idade Média, expressa os novos elementos que passam a caracterizar a ideia de infância como a conhecemos hoje: a diferenciação por idades, as novas formas disciplinares, os novos modos de vestir e comportar-se, segundo Ariès (1981, p.88).

Ariès (1981, p.108) ao relatar que as escolas da Idade Média não separavam seus alunos por idades. Neste período, não era dada atenção, em relação às idades dos alunos, e era muito normal que um adulto com desejo de aprender se misturasse na sala com crianças pequenas, pois o importante era o que estava sendo ensinado, independente da idade dos alunos. E essa mistura de idades ainda persistia fora do ambiente escolar.

A escola não restringia o aluno e muito menos controlava sua vida diária. Assim que terminava a lição, cada um ia cuidar de si.

Essa promiscuidade das idades hoje nos surpreende, quando não nos escandaliza: no entanto, os medievais eram tão pouco sensíveis a ela que nem a notavam como acontece com as coisas muito familiares. Mas como poderia alguém sentir a mistura das idades quando se era tão indiferente à própria ideia de idade? Assim que ingressava na escola, a criança entrava imediatamente no mundo dos adultos. Essa confusão, tão inocente que passava despercebida, era um dos traços mais característicos da antiga sociedade, e também um de seus traços mais persistentes, na medida em que correspondia a lago enraizado na vida (ARIÈS, 1981, p.109).

O novo modo de vida burguesa, relacionado às necessidades de leitura e escrita, é acompanhado, segundo Ariès (1981) e os colégios cumprem a função de submeter os jovens a um “modo de vida particular”, como diz Ariès (1981, p.111). E

qual era esse “modo de vida particular” que os jovens eram submetidos que Ariès cita? Era justamente o modo de vida escolar, que passou a ser uma particularidade da infância e juventude. “Graças a esse modo de vida, a juventude escolar foi separada do resto da sociedade, que continuava fiel à mistura das idades” (1981, p.111).

As classes escolares, a princípio, não eram divididas por idades, conforme um novo aluno ia chegando, não importando a idade que ele tinha, ia se misturando com as crianças, porque não era sua idade que contava, mas o desejo de aprender. Com o sentimento novo de infância, a instituição escolar começou a criar uma resistência e certa repugnância nesta mistura de idades e começou a separar conforme a idade dos alunos, começando dos pequeninos e estendendo esta nova regra para os maiores (ARIÈS, 1981, p.111).

Com esta separação das idades, a idade em si para o ingresso nas escolas também passou a ter um lugar de destaque. Ariès (1981) declara que por causa do sentimento de fraqueza em relação às crianças ou a incapacidade dos pequenos, criou-se a necessidade de retardar o ingresso das crianças para a escola, que a partir de agora era dos 10 anos em diante, até esta idade, a criança era mantida fora da escola.

A vida escolar também foi marcada pela disciplina que seus frequentadores tiveram que suportar. Uma nova ideia surge além da fraqueza infantil, que era o sentimento de responsabilidade moral dos mestres, que não eram responsáveis somente para transmitir conhecimentos, mas deviam principalmente “formar os espíritos, inculcar virtudes, educar tanto quanto instruir”. (ARIÈS, 1981, p. 117)

E para definir este sistema, Ariès destaca três características principais: “a vigilância constante, a delação erigida em princípio de governo e em instrução, e a aplicação ampla de castigos corporais” (ARIÈS, 1981, p. 117).

Tal atuação vai ser questionada pelos educadores humanistas, como será discutido à frente a partir de Hilsdorf. Os séculos XVI e XVII foram muito importantes para a humanidade, não só por causa do Renascimento, mas foi um período que eclodiu a Reforma Protestante e a Contra-Reforma, o movimento iluminista, as grandes navegações, o descobrimento das Américas e a invenção da imprensa, por Gutenberg, que foi um marco na alfabetização de um número maior de pessoas. Áries nos lembra mais uma vez, que a escola neste período era formada de alunos com

idades muito diferentes e que as salas comportavam um número grande estudantes em um mesmo local (ARIÈS, 1981, p.59).

No entanto, foi a partir do século XVIII que devido ao sentimento da infância, as concepções de castigos começaram a mudar. (ARIÈS, 1981) diz:

O relaxamento da antiga disciplina escolar correspondeu a uma nova orientação do sentimento da infância, que não mais se ligava ao sentimento de sua fraqueza e não mais reconhecida a necessidade de sua humilhação. Tratava-se agora de despertar na criança a responsabilidade do adulto, no sentido de sua dignidade. [...] Essa preparação não se fazia de uma só vez, brutalmente. Exigia cuidados e etapas, uma formação. Esta foi a nova concepção da educação, que triunfaria no século XIX (ARIÈS, 1981, p. 119).

Esse sentimento de infância apontado por Ariès, da não necessidade de castigos corporais usados para disciplinar os alunos.

A escola tornou-se um “instrumento normal da iniciação social, da passagem do estado da infância ao adulto”. (ARIÈS, 1981, p.159). Surge então um lugar específico onde as crianças eram enviadas para aprenderem a ler e escrever.

A princípio, as escolas separaram as crianças não por idade, mas pelo conhecimento da leitura, ou seja, em uma mesma classe, havia crianças de várias idades diferentes. A separação por idade cronológica veio mais tarde, o que tornou uma das características da infância, começando pelas crianças menores chegando até as maiores.

Essa evolução da instituição escolar está ligada a uma evolução paralela do sentimento das idades e da infância. No início, o senso comum aceitava sem dificuldade a mistura das idades. Chegou um momento em que surgiu uma repugnância nesse sentido, de início em favor das crianças menores. Os pequenos alunos de gramática foram os primeiros a ser distinguidos. Mas essa repugnância não parou neles. Estendeu-se também aos maiores, alunos de lógica e de física e a todos os alunos de artes (ARIÈS, 1981, p.110).

Outra mudança significativa na educação aconteceu com a Revolução Industrial na Inglaterra por volta de 1760. A produção deixa agora de artesanal pra ser produzida em grande escala, industrializada. O artesão, que conhece todo o processo produtivo, dominando toda a técnica do começo ao fim.

E com toda essa mudança, a instrução foi dividida em diferentes níveis de gradação, ou seja, dependendo de qual era a função do operário na fábrica, era exigido dele um nível de instrução.

[...] a partir do século XVIII, a escola única foi substituída por um sistema de ensino duplo, em que cada ramo correspondia não a uma idade, mas a uma condição social: o liceu ou o colégio para os burgueses (o secundário) e a escola para o povo (o primário). O secundário é um ensino longo. O primário durante muito tempo foi um ensino curto (ARIÈS, 1981, p.128).

Ariès afirma que a escola teve um papel muito importante no conceito de infância, porque “muito tempo se passou até que aparecesse como uma instituição especialmente reservada às crianças” (ARIÈS, 1981, p.124). A escolaridade agora é tratada como uma questão de criança, e é na escola que a criança deveria estar. Porém com o surgimento da industrialização, a fábrica anula o papel da escola na vida criança, pois havia trabalho infantil na indústria têxtil (ARIÈS, 1981), esta condição de trabalho infantil era dada para a criança do povo e não para a criança burguesa. Isso foi algo tão sério que Ariès considerou como uma regressão de toda jornada que o conceito de infância moderno trilhou.

Apesar de a fábrica anular o papel da escola como um lugar de separação da criança do mundo adulto, pois a partir da Revolução Industrial, era para lá que algumas crianças eram enviadas, o tema infância e seu conceito nunca mais deixou de existir e passou a ser estudado sob várias perspectivas. E uma das perspectivas é o trabalho infantil como uma ilegalidade. E a sociedade hoje reconhece a criança como um ser de direitos que deve ser protegida do mundo do trabalho.

Ariès (1981) aborda que uma das funções da família: a proteção. A sociedade, longe da família, para quem não está preparado, pode ser muito desafiadora. A família deve preparar o indivíduo para viver fora dela, ou seja, a família tem a função de educar para a vida. A educação deve orientar a formação do homem para ele poder ser o que é, da melhor forma possível, sem mistificações, sem deformações, em sentido de aceitação social. Assim, a ação educativa deve incidir sobre a realidade pessoal do educando, tendo em vista explicitar suas possibilidades, em função das autênticas necessidades das pessoas e da sociedade [...] A influência da Família, no entanto, é básica e fundamental no processo educativo do imaturo e nenhuma outra instituição está em condições de substituí-la.

Dessa forma, acredita-se que a escola deve seguir com seu papel de esclarecer aos pais, desde o ato da matrícula da criança, quais as diretrizes de ensino utilizadas pela instituição. Cumprir a proposta pedagógica apresentada para os pais, sendo coerente nos procedimentos e atitudes do dia-a-dia.

Informar os pais quando o aluno tem boas notas e comportamento adequado: isso estabelecerá a confiança necessária à tarefa de transmitir más notícias. Receber os pais com prazer, marcando reuniões periódicas, esclarecendo o desempenho do aluno e principalmente exercendo o papel de orientadora mediante as possíveis situações que possam vir a necessitar de ajuda.

Marcar reuniões com os pais em horários oportunos, pois a maioria trabalha o dia todo; estabelecer canais alternativos de comunicação, como e-mail e redes sociais. Abrir as portas da escola para os pais, fazendo com que eles se sintam à vontade para participar de atividades culturais, esportivas, entre outras que a escola oferecer, aproximando o contato entre família e escola. Não desmerecer as ordens e ensinamentos dos pais diante dos alunos: se necessário, convide-os a visitar a escola para uma conversa. Importante que a escola mantenha professores e recursos atualizados propiciando uma boa administração de forma que ofereça um ensino de qualidade. Informe-se sobre a linha pedagógica da escola em que seu filho estuda – ou estudará: isso evita mal-entendido e frustrações. Manter um diálogo com o filho sobre o conteúdo que está sendo vivenciado na escola. Cumprir às regras estabelecidas pela escola de forma consciente e espontânea.

Deixar o filho resolver por si só determinados problemas que venham a surgir no ambiente escolar, em especial na questão de socialização. Diante de notas baixas ou reclamações de mau comportamento de seu filho, ouça a escola antes de fazer uma defesa cega da criança. Não desqualificar o professor diante do seu filho ou ele perderá o respeito pelo mestre: em caso de insatisfação, procure a escola.

Valorizar o contato com a escola, principalmente nas reuniões e entregas de resultados, podendo se informar das dificuldades apresentadas pelo seu filho, bem como o seu desempenho. Senão puder comparecer aos encontros propostos pela escola, procure a coordenação em um horário que lhe seja conveniente. Problemas familiares ou de saúde podem interferir no desempenho escolar da criança: sempre que possível comunique-os à escola.

Os pais devem participar ativamente da educação seus filhos, tanto em casa quanto na escola, e devem envolver-se nas tomadas de decisões e em atividades voluntárias, sejam esporádicas ou permanentes, dependendo de sua disponibilidade. Cada escola, no entanto, em conjunto com os pais, deve encontrar formas peculiares de relacionamento que sejam compatíveis com a realidade de pais, professores, alunos, direção, a fim de tornar este espaço físico e psicológico um fator de

crescimento e de real envolvimento entre todos envolvidos neste contexto (DESSEN; POLONIA, 2007).

2.1. A FAMÍLIA E A ESCOLA COMO CONTEXTOS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

O texto **“A família e a Escola como contexto de desenvolvimento humano”**, de Maria Auxiliadora Dessen e Ana da Costa Polonia, retratam o cenário em que se dão as ações (familiares, escolares e sociais) de seus membros, são posicionamentos das autoras acerca da responsabilidade familiar e escolar, do modo como devem se dar suas relações e das consequências para a sociedade.

O texto está dividido em três partes com seis tópicos. Três deles são discussões acerca de contextos familiares, a propósito de suas novas configurações na sociedade atual e sobre a importância das redes sociais; três outros discorrem acerca de contexto escolar, sua função social e a relação família-escola. Por fim, apresenta-se o último tópico, em que se discutem os desafios e as perspectivas da relação família-escola e se fazem as considerações finais.

Iniciam as autoras Dessen e Polonia (2007), comentando as relações familiares e escolares e suas influências e repercussões sobre o indivíduo aprendiz, que finalmente se refletem no âmbito social, no conjunto das ações interpessoais. Rego (2003) confirma que “a escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão”.

Por conta disso, Dessen e Polonia (2007), explicam que elas são responsáveis pelo desenvolvimento da pessoa “na transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado, modificando as formas de funcionamento psicológico, de acordo com as expectativas de cada ambiente”. E em decorrência disso, “a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social”. É certo que na escola:

Os conteúdos curriculares asseguram a instrução e apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem. Já, na família, os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo (DESSEN e POLONIA, 2007, p.22).

Nesse contexto são discutidas as influências das relações familiares sobre a escola e a sociedade em que vive o indivíduo.

Vale citar que o interesse de pesquisadores (Davies, Marques & Silva, 1997; Marques, 2002; Oliveira & Cols., 2002), pela temática da integração entre escola e família, e em relação às implicações deste envolvimento para o desenvolvimento social e cognitivo e o sucesso escolar do aluno.

Dessa forma, as autoras dizem que as funções sociais, são mais presentes na família; é ela que envolve a criança nos hábitos e nas noções de educação, de etiqueta, de relacionamentos entre pessoas e faixas etárias. Na escola, também ocorrem os processos anteriores, embora há uma maior ênfase na instrução formal e na aquisição de conhecimentos. De qualquer modo, asseguram as autoras, tanto uma como outra surgem como “instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social” (p. 22).

Deve-se acrescentar a estes o crescimento afetivo, que atua como determinante para adequados crescimento e evolução da criança, uma vez que boas relações afetivas propiciam a formação da autoestima (o sentimento de ser querida e amada), a autoconfiança (sentir-se capaz, protegida e encorajada), o desenvolvimento intelectual e social harmonioso e até mesmo a felicidade que, a nosso ver, são resultantes de aspectos já mencionados. As autoras atestam que existem estudos sobre a relação entre família e escola, inclusive sobre seu impacto sobre o aprendiz para seu desenvolvimento social, cognitivo e escolar (DAVIES, MARQUES & SILVA, 1997; MARQUES, 2002; OLIVEIRA & COLS, 2002).

A família é conceituada como agente socializador, enquanto que a escola é um cenário de reflexão sobre sua função social, as suas tarefas e papéis na sociedade contemporânea, ou seja, a visão político-pedagógica e de desenvolvimento intelectual. E, a sociedade como receptora das repercussões de ações familiares e escolares que reflete, coletivamente, seus resultados, apresentando indivíduos cujas características são oriundas basicamente das famílias. Entretanto essas mesmas famílias também recebem influências da mesma sociedade, compondo então um ciclo. O autor Kreppner (2000) coloca que a família é também considerada:

A primeira instituição social que, em conjunto com outras, busca assegurar a continuidade e o bem estar dos seus membros e da coletividade, incluindo a proteção e o bem estar da criança. A família é vista como um sistema social

responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados que estão presentes nas sociedades (KREPPNER, 2000, p.132).

Nesse sentido, a família tem, portanto, um impacto significativo e uma forte influência no comportamento dos indivíduos, especialmente das crianças, que aprendem as diferentes formas de existir, de ver o mundo e construir as suas relações sociais. Assim, Dessen e Polonia (2007), refletem que a família:

É a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva. Os acontecimentos e as experiências familiares propiciam a formação de repertórios comportamentais, de ações e resoluções de problemas com significados universais (cuidados com a infância) e particulares (percepção da escola para uma determinada família) (DESSEN e POLONIA, 2007. p. 22).

A nosso ver, também a escola é influenciadora dos processos de formação dos indivíduos, ou seja, a família instrui seus membros a comportamentos sociais, que são, digamos, exercitados e ampliados dentro da escola, que contribui à sociedade com indivíduos portadores de conhecimentos e comportamentos sociais consolidados. Estes mesmos indivíduos comporão novos núcleos familiares influenciados pelos contextos anteriores, reiniciado o ciclo. De acordo com isso, as autoras declaram que:

É por meio das interações familiares que se concretizam as transformações nas sociedades que, por sua vez, influenciarão as relações familiares futuras, caracterizando-se por um processo de influências bidirecionais, entre os membros familiares e os diferentes ambientes que compõem os sistemas sociais, dentre eles a escola, constituem fator preponderante para o desenvolvimento da pessoa (DESSEN e POLONIA, 2007, p. 22).

Não se pretende questionar que existe relevante influência da família sobre a criança. Entretanto deve-se salientar que nem sempre essa influência tem sido positiva ou satisfatória. Pais, mães, filhos, avós, tios não parecem manter uma relação harmoniosa, do ponto de vista afetivo. O modelo familiar tradicional tem dado lugar a outros. As autoras apontam para as mudanças sociais que vêm afetando o status e o perfil das famílias. Segundo as pesquisadoras, hoje são comuns as famílias nuclear tradicional, recasadas, monoparentais e homossexuais. Diante disso, “o próprio conceito de família e a configuração dela têm evoluído para retratar as relações que se estabelecem na sociedade atual” (DESSEN e POLONIA, 2007, p.23).

Prosseguem as autoras que:

Os arranjos familiares distintos que vão surgindo, por sua vez, provocam transformações nas relações familiares, nos papéis desempenhados pelos seus membros, nos valores, nas funções intergeracionais, nas expectativas e nos processos de desenvolvimento do indivíduo. Portanto, a família, hoje, não é mais vista como um sistema privado de relações; ao contrário, as atividades individuais e coletivas estão intimamente ligadas e se influenciam mutuamente (DESSEN e POLONIA, 2007, p.23).

Por conta disso, Kreppner comenta que o que ocorre na família e na sociedade é “sintetizado, elaborado e modificado provocando a evolução e atualização dela e de sua história na sociedade” (KREPPNER, 1992).

No entanto, Dessen e Polonia (2007, p.24), colocam que a família também é:

A responsável pela transmissão de valores culturais de uma geração para outra. Essa transmissão de conhecimentos e significados possibilitam compartilhar de regras, valores, sonhos, perspectivas e padrões de relacionamentos, bem como a valorização do potencial dos seus membros e de suas habilidades em acumular, ampliar e diversificar as experiências.

Assim, ao retomar Kreppner (2000), a família e suas redes de interações asseguram a continuidade biológica, as tradições, os modelos de vida, além dos significados culturais que são atualizados e resgatados, cronologicamente. E ainda afirma que a família:

Ao desempenhar suas funções, dentre as quais a socialização da criança, a família estabelece uma estrutura mínima de atividades e relações em que os papéis de mãe, pai, filho, irmão, esposa, marido, e outros são evidenciados. Todavia, a formação dos vínculos afetivos não é imutável, pelo contrário, ela vai se diferenciando e progredindo mediante as modificações do próprio desenvolvimento da pessoa, as demandas sociais e as transformações sofridas pelo grupo sócio-cultural (KREPPNER, 2000, p.88).

Por conta disso, as autoras destacam que nessa busca constante por estabilidade, “as famílias contam ou não com o suporte de uma rede social de apoio, que permite a elas superarem (ou não) as dificuldades decorrentes de transições do desenvolvimento” (DESSEN & BRAZ, 2000, p.109).

E prosseguem afirmando que:

Independente das que ocorrem no âmbito familiar, elas são produtoras de mudanças que podem funcionar como aspectos propulsores ou inibidores do desenvolvimento, influenciando, direta ou indiretamente, os modos de criação dos filhos. No entanto, a principal rede de apoio da família é oriunda das próprias interações entre seus membros. Contatos negativos, conflitos, rompimentos e insatisfações podem gerar problemas futuros, particularmente nas crianças. Por outro lado, relações satisfatórias e felizes entre marido

esposa constituem fonte de apoio para ambos os cônjuges, sobretudo para a mulher (DESSEN & BRAZ, 200, p.5).

Além disso, sob nosso ponto de vista, a diversidade familiar repercute no meio social, que se torna variada em crenças, valores, princípios e meios para, por exemplo, administrar conflitos, emoções, e estabelecer relações. Portanto, o cenário familiar desempenha relevante papel no tocante à preparação para a vida em sociedade, uma vez que:

As figuras parentais exercem grande influência na construção dos vínculos afetivos, da auto-estima, autoconceito e, também, constroem modelos de relações que são transferidos para outros contextos e momentos de interação social (VOLLING & ELINS, 1998 apud DESSEN e POLONIA, 2007, p. 24).

Essa influência, qual mal administrada, entretanto, pode vir a ser extremamente negativa para a vida adulta de um indivíduo. Pois, conforme autoras e com nossa concordância, o excesso de punição e coerção “podem provocar nos filhos comportamentos de insegurança, dificuldade de estabelecer e manter vínculos com outras crianças, além de problemas de risco social na escola e na vida adulta” (DESSEN e POLONIA, 2007. p. 24).

Percebe-se assim quão importante é o estabelecimento de relações saudáveis entre os familiares e, no mesmo grau, quão nociva podem ser as relações negativas entre pais e filhos. Naturalmente os resultados se refletem na personalidade, nos comportamentos dentro da escola e, enfim, na vida social. Contudo a má qualidade nas relações familiares pode ser compensada em outros relacionamentos (entre casais, entre amigos, entre professores e alunos, etc.). Assim, conforme Dessen & Pereira-Silva (2004), mesmo diante dos problemas e desafios enfrentados pela família, é preciso atentar que ela:

Ainda que sem uma rede de apoio social que promova a superação do estresse, a resolução de conflitos e o restabelecimento de uma dinâmica familiar saudável, as famílias podem desenvolver padrões de relacionamento disfuncionais, tais como: maus tratos à criança, violência intrafamiliar, abuso de substâncias, conflitos. Nesses casos, as instituições públicas ou privadas, incluindo a escola, têm um papel importante oferecendo apoio, direta ou indiretamente, por meio de programas de educação familiar (DESSEN & PEREIRA-SILVA, 2004).

Nessa perspectiva, Dessen & Polonia (2007.p.26), afirmam que a escola tem a função de, como um microssistema da sociedade:

Não apenas refletir as transformações atuais como também tem que lidar com as diferentes demandas do mundo globalizado. Uma de suas tarefas mais importantes, embora difícil de ser implementada, é preparar tanto alunos como professores e pais para viverem e superarem as dificuldades em um mundo de mudanças rápidas e de conflitos interpessoais, contribuindo para o processo de desenvolvimento do indivíduo (DESSEN & POLONIA, 2007.p.26).

Nessa concepção, as autoras defendem que ela tem a responsabilidade de articular conhecimentos culturalmente organizados, ela possibilita a apropriação da experiência acumulada e as formas de pensar, agir e interagir no mundo, oriundas dessas experiências. E ainda:

Proporciona o emprego da linguagem simbólica, a apreensão dos conteúdos acadêmicos e compreensão dos mecanismos envolvidos no funcionamento mental, fundamentais ao processo de aprendizagem. Assim, a atualização do conhecimento cultural e sua organização constante são premissas importantes para entender o papel dela e sua relação com a pessoa em desenvolvimento (DESSEN & POLONIA, 2007, p.26).

Retomando Dessen & Polonia (2007, p.26) elas afirmam que:

Ela é um espaço em que o indivíduo tende a funcionar de maneira preditiva, pois, em sala de aula, há momentos e atividades que são estruturados com objetivos programados e outros mais informais que se estabelecem na interação da pessoa com seu ambiente social. Por exemplo, na escola, o aluno tem rotinas como hora do intervalo e do lanche, em que os objetivos educacionais se dirigem à convivência em grupo e à inserção na coletividade. No tocante às atividades acadêmicas, espera-se, por exemplo, que os alunos dominem a interpretação, as regras fundamentais para expressão oral e escrita e realizem cálculos de forma independente (DESSEN & POLONIA, 2007, p.26).

Dessa forma posto, as autoras sintetizam que:

A escola é uma instituição em que se priorizam as atividades educativas formais, sendo identificada como um espaço de desenvolvimento e aprendizagem e o currículo, no seu sentido mais amplo, deve envolver todas as experiências realizadas nesse contexto. Isto significa considerar os padrões relacionais, aspectos culturais, cognitivos, afetivos, sociais e históricos que estão presentes nas interações e relações entre os diferentes segmentos. Dessa forma, os conhecimentos oriundos da vivência familiar podem ser empregados como mediadores para a construção dos conhecimentos científicos trabalhados na escola (DESSEN & POLONIA, 2007, p.26).

Num estágio sucessor ao da família, na escola, receptora dos diversos atores sociais, surgem variados encontros e rearranjos socioculturais, pois além de ser a repercussão do aprendizado em família, ela é também o cenário de encontro das mais

variadas classes sociais, raciais, econômicas e culturais. Compete a ela a tarefa de desenvolver as aptidões intelectuais, preparar a criança para a vida profissional e conciliar as diversidades pessoais, de forma que se alcance um conjunto harmonioso socialmente. Todavia, segundo as pesquisadoras, “é importante ressaltar que a família e a escola são ambientes de desenvolvimento e aprendizagem humana que podem funcionar como propulsores ou inibidores” (DESSEN & POLONIA, 2007, p. 24).

As autoras procuram demonstrar a interligação entre família, escola e sociedade, indicando como exemplo o estudo das causas de violência na adolescência, que deve abarcar desde variáveis familiares como desvio de conduta até o baixo desempenho escolar, a evasão e a repetência. Por isso a relevância de se compreender os três cenários (família, escola e sociedade) como interatuantes e de mútuas influências (DESSEN & POLONIA, 2007, p.27).

Talvez então assim se perceba que o reflexo de tantos desajustes nas relações entre professores e alunos, estes entre si, entre professores sejam, em parte, oriundas das relações inadequadas alimentadas em família. É evidente que não se pode atribuir com exclusividade à família a responsabilidade dos fatos, mas não se pode negar: se ela instrui a criança e exerce sobre grande influência e autoridade, tornam-se compreensível seus efeitos.

Em decorrência de tais questões, Dessen & Polonia (2007, p.27) afirmam que:

É importante ressaltar que a família e a escola são ambientes de desenvolvimento e aprendizagem humana que podem funcionar como propulsores ou inibidores dele. Estudar as relações em cada contexto e entre eles constitui fonte importante de informação, na medida em que permite identificar aspectos ou condições que geram conflitos e ruídos nas comunicações e, conseqüentemente, nos padrões de colaboração entre eles (DESSEN & POLONIA, 2007, p.27).

Com esse posicionamento, continuam a citar que para essa direção:

É importante observar como a escola e, especificamente, os professores empregam as experiências que os alunos têm em casa. Face à leitura, é muito importante que a escola conheça e saiba como utilizar as experiências de casa para gerir as competências imprescindíveis ao letramento. A interpretação de textos ou a escrita podem ser estimuladas pelos conhecimentos oriundos de outros contextos, servindo de auxílio à aprendizagem formal (DESSEN & POLONIA, 2007, p.28).

Por todos esses posicionamentos, Dessen & Polonia (2007, p.28/29) expõem:

Os laços afetivos, estruturados e consolidados tanto na escola como na família permitem que os indivíduos lidem com conflitos, aproximações e situações oriundas destes vínculos, aprendendo a resolver os problemas de maneira conjunta ou separada. Nesse processo, os estágios diferenciados de desenvolvimento, característicos dos membros da família e também dos segmentos distintos da escola, constituem fatores essenciais na direção de provocar mudanças nos papéis da pessoa em desenvolvimento, com repercussões diretas na sua experiência acadêmica e psicológica; dependendo do nível de desenvolvimento e demandas do contexto, é possibilitado à criança, quando entra na escola, um maior grau de autonomia e independência comparado ao que tinha em casa, o que amplia seu repertório social e círculo de relacionamento (DESSEN & POLONIA, 2007, p.28-29).

Diante da reflexão, pode-se dizer que a escola oferece uma oportunidade de exercitar um novo papel que propiciará mecanismos importantes para o seu desenvolvimento cognitivo, social, físico e afetivo, distintos do ambiente familiar.

Portanto, diante disso, Polonia & Dessen (2005) explicam que o cenário político passa a exercer uma influência preponderante para a solução das crises, que extrapolam o cotidiano das escolas. Para superar os desafios que enfrentam, hoje, uma das alternativas é promover a colaboração entre escola e família, que é uma tarefa complexa que tem despertado o interesse de vários pesquisadores.

Por isso, enquanto estivermos vendo que no cenário das escolas no Brasil onde os laços afetivos, os comportamentos e as interações nem sempre são os mais desejados (a quebra de autoridade do professor tende a minar essas relações!) e por isso, de modo geral, a escola tem sido obrigada a estender suas funções: implantando ações educativas, de formação de valores e de caráter afetivo-interacional que, a nosso ver, a princípio, seriam muito mais pertinentes à família. Duas ações destacadas pelas autoras como providência para esse quadro. Em primeiro lugar: têm sido convidar aos pais a que participem da vida escolar dos filhos, uma vez que, ao serem convidados, se predispõem e se sentem referendados pelos filhos; e em segundo lugar: reconhecer e trabalhar com as práticas educativas familiares como forma de ensino-aprendizagem. As pesquisadoras sugerem inclusive a consolidação das associações de pais e mestres, nos conselhos escolares, dentre outros, “de modo a propiciar a articulação da família com a comunidade, estabelecendo relações mais próximas” (DESSEN & POLONIA, 2007, p.28-29).

Finalmente as autoras afirmam que a família e a escola são os dois principais contextos de desenvolvimento humano na sociedade contemporânea, e por isso requerem que sejam realizadas políticas que assegurem a aproximação de tais

contextos, reconhecendo “suas peculiaridades e também similaridades” (DESSEN & POLONIA, 2007, p.29).

Portanto, é preciso que cada indivíduo e cada instituição dentre as mencionadas reconheça e exerça com responsabilidade seu papel, tendo em conta que suas ações sempre serão entrelaçadas e interdependentes.

2.2. ESTUDOS FEITOS SOBRE FAMÍLIA E ESCOLA NO BRASIL

Ao falar sobre os estudos feitos sobre família e escola no Brasil, no texto de autoria de Lisiane Alvim Saraiva Junges e Adriana Wagner (2016) sobre “**Os estudos sobre a Relação Família-Escola no Brasil: uma revisão sistemática**”, elas afirmam que hoje na contemporaneidade, muitos pesquisadores de diferentes áreas fazem estudos sobre os dois sistemas Família e Escola na investida de entender melhor as duas instâncias, pois, segundo (EPSTEIN, 2011), os estudos são bastante novos em relação a outros ligados a educação.

Ainda assim, Junges e Wagner (2016) colocam que esses estudos apontam que “uma boa parceria entre família e escola funciona como fator preditor de saúde, melhorando o processo de aprendizagem e os resultados acadêmicos, prevenindo problemas de comportamento, faltas e abandono escolar e estimulando o seguimento dos estudos em nível superior” (EPSTEIN, 2011; KOUTROUBA, ANTONOPOULOU, TSITSAN et al., 2009; POLONIA e DESSEN, 2005; XU, 2002; BHERING e SIRAJ-BLATCHFORD, 1999; CAVALCANTE, 1998).

Para isso, há que se entender o que coloca (EPSTEIN, 2011) para a questão de que “os últimos 25 anos, portanto, mostraram crescimento desta área de estudos, levando cada vez mais educadores e políticos a se interessarem sobre a temática”. Embora Nogueira, Romanelli e Zago (2008) nos coloquem que nos Estados Unidos, já existem programas de intervenção que trabalham para qualificar cada vez mais esta relação, e no Brasil, isso ainda não existe de verdade, são poucas as pesquisas que abordam sobre as relações que as famílias mantêm com a escola. E ainda afirmam que dentre 37 publicações durante os anos de 80 e 90, apenas três abordavam, de fato, a família em suas relações com a vida escolar dos filhos (NOGUEIRA, ROMANELLI e ZAGO, 2008).

Os autores atribuem a questão da relação família e escola, um tanto problemática, pois entendem que a pesquisa para tal temática é de certa forma:

Extremamente ampla, multifacetada e passível de ser abordada por diversos campos disciplinares, tais como Antropologia, Psicologia Social e Escolar, Educação, Sociologia, entre outros. Se por um lado este fator é positivo, pois demonstra o interesse em se pensar e produzir conhecimento a respeito desta relevante temática, por outro, causa certa dispersão, dificultando o trabalho de organização e classificação da produção. Assim, ainda não há uma descrição do “estado da arte” das diversas tendências temáticas e teórico-metodológicas dos estudos que abordam as relações entre famílias e escolas e a educação escolar no Brasil (NOGUEIRA, ROMANELLI e ZAGO, 2008).

Dizem as autoras Junges e Wagner (2016), que fica difícil de avaliar a importância e o nível que a temática “família e Escola” ocupam em nossa realidade. Embora essas pesquisas já venham sendo realizadas por outros estudiosos nos Estados Unidos e em diversos países, inclusive Epstein et al. (2009) concluíram que essa parceria se assemelha nos mais diversos contextos. Por conta disso, os pais preocupados, buscam participar de diferentes formas, sendo, portanto, necessário aos alunos recursos e apoio inclusive com projetos para ajuda-los a envolver mais suas famílias, ainda que para isso, tenham se superar a resistência que surge, pois tanto os professores como a equipe escolar precisam deste apoio.

Diante dessa perspectiva, Polonia e Dessen (2005) as autoras explicam que os dados empíricos nacionais permitem identificar os fatores que facilitam ou dificultam a interação família-escola, pois esses dados podem influenciar e estruturar as políticas educacionais. Ainda assim, as lacunas no conhecimento que se tem produzido em nosso país e, também, sobre quais são os principais métodos, amostras e instrumentos utilizados.

Por conta disso, o tema pretende contribuir para o conhecimento do estado da arte da temática “Relação Família-Escola” em nosso país, a partir de uma revisão sistemática da literatura brasileira nas principais bases de dados que congregam artigos nacionais.

O **método** da pesquisa se deu nas bases de dados: Scielo, Pepsic, Index Psi e Lilacs, na busca com as expressões “Relação Família-Escola”, “Família e Escola” e “Parceria Família-Escola”, somente em periódicos brasileiros, ainda que a pesquisa pudesse ter sido realizada com sujeitos de outros países. Pesquisou-se inicialmente 158 artigos, onde muitos se repetiam, mas a leitura dos títulos e resumos permitiu excluir artigos que não tratavam diretamente do tema “Relação Família-Escola”. Restaram 32 publicações que foram lidos na íntegra e excluídos um, ainda que abordasse no resumo o tema “relações família-escola”, focava apenas no atendimento

familiar de orientação sistêmica relacionada à aprendizagem. Então, as informações contidas nos demais 31 artigos foram computadas em uma tabela com os seguintes itens: identificação dos autores e do periódico de publicação (título, ano, local, volume, número), local da realização da pesquisa (quando se tratasse de relato de pesquisa), objetivos, método, participantes, instrumentos, principais resultados/conclusões e observações do pesquisador.

Como **resultados**, a leitura na íntegra dos 31 artigos permitiu a organização de três grandes eixos de temáticos que se pode ver abaixo.

Eixo I – Aspectos metodológicos e estruturais

a) Características Gerais das Publicações e Componentes Estruturais dos Artigos

Conforme a leitura dos 31 artigos, 25 foram publicados em periódicos do estado de São Paulo, nos “*Cadernos de Pesquisa*” (cinco artigos), “*Paidéia*” (cinco artigos), “*Psicologia Escolar e Educacional*” (quatro artigos) e “*Estudos de Psicologia – Campinas*” e “*Psicologia da Educação*” (ambas com três artigos), os foram publicados em revistas do Distrito Federal (2), do Rio Grande do Sul (1), Rio de Janeiro (1), Minas Gerais (1) e Rio Grande do Norte (1). Para realizar esta etapa não houve delimitação do ano de publicação na busca, a distribuição dos artigos mostrou maior concentração no período compreendido entre 2004 e 2012 (61,3%), por isso confirma-se o aumento do interesse pelo tema da Relação Família-Escola na atualidade, segundo Epstein (2011) ao falar que o campo de estudo é relativamente novo se comparado a outras áreas de pesquisa.

O *método* empregado, doze o fizeram de forma clara e compreensível ao leitor, sendo a maioria destes artigos empíricos, como “*revisão de literatura*”, “*relato de experiência*”, “*revisão crítica da literatura*”, “*reflexão*”, etc. A maioria optou pelo método qualitativo para investigar o fenômeno, cinco em escolas particulares e um não mencionou o perfil de escola, no ensino fundamental e educação infantil, com apenas um em creche e um em ensino médio. Os participantes foram progenitores ou familiares responsáveis, onde a presença feminina sobressaia-se a masculina, ou seja, mães, avós e cuidadoras responsáveis se prontificaram mais a participar destas investigações do que pais, avôs e cuidadores, inclusive alguns estudos apareceu progenitores e professores no mesmo trabalho.

Foi utilizado entrevistas abertas, semiestruturadas ou semidirigidas ou estruturadas e dirigidas, seguida de observações participantes, análise documental, registros ou diários de campo, e os questionários, inclusive também o “*questionário abrangente*”, “*entrevistas informais*”, “*busca bibliográfica*”, utilizados para coleta de dados, sendo que em algumas pesquisas foi utilizado mais de um instrumento para coleta das informações. A Análise de Conteúdo (AC) foi a mais utilizada, sendo também usado o Estudo de Caso. O único artigo de pesquisa quantitativo utilizou análise estatística – Mann-Whitney e Wilcoxon – para checar as diferenças na proficiência em leitura de crianças antes e depois da participação dos pais em um procedimento sugerido pela escola para melhorar seu desempenho.

Com isso, a contribuição dos trabalhos apresentou uma sessão de Conclusão ou Considerações Finais, os demais não apresentaram claramente descritas suas conclusões, foram breves, sem progressão e novos direcionamentos.

Eixo II – Teorias

Neste eixo a leitura criteriosa revelou o que nos diz Nogueira, Romanelli e Zago (2011), de que há diversas tendências teórico-metodológicas que abordam a relação entre famílias e escola no Brasil, sendo que muitos autores recorrem à Sociologia e à Sociologia da Educação para compreender a questão. Pierre Bourdieu, Joyce Epstein e Annette Lareau, dizem que muitos artigos falam dos aspectos culturais e sociais da relação.

Philippe Perrenoud também foi bastante citado, especialmente para discutir aspectos relacionados às relações entre docentes e escolas, numa perspectiva Sócio-histórica, para explicar as transformações da família e as implicações na interação com as escolas. Também a perspectiva Bioecológica de Urie Bronfenbrenner foi vezes, associada a outras abordagens teóricas para explicar o contexto e a dinâmica dos sistemas em que escola e família se unem ou se separam.

Eixo III – Temáticas

a) A importância de boas relações entre família e escola

Para falar da parte introdutória dos artigos (COSTA, 2012; MARCONDES e SIGOLO, 2012; OLIVEIRA e MARINHO-ARAUJO, 2010; SILVEIRA e WAGNER,

2009; DESSEN e POLONIA, 2007; MARTURANO, 2006; POLONIA e DESSEN, 2005; GLÓRIA, 2005; MAIMONI e BORTONE, 2001; BHERING e SIRAJBLATCHFORD, 1999; SZYMANSKI, 1997) abordam a importância da boa comunicação entre família e escola para beneficiar as conquistas acadêmicas e o sucesso do educando, considerando que ambas possuem objetivos comuns, sendo a família responsável pela socialização primária e a escola pela socialização secundária dos jovens (GUZZO, 1990). Relata o envolvimento dos pais ou responsáveis é importante não apenas para a melhoria do processo escolar do aluno, mas, também, para a melhoria do ambiente familiar, influenciando positivamente o curso do desenvolvimento da criança (MAIMONI, 1998; GUZZO, 1990). Ainda alguns textos afirmam que as duas instituições podem atuar como propulsoras ou inibidoras do desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social do sujeito. Marturano (2006) ressalta que faltam instrumentos que tenham a finalidade específica de identificar, no âmbito das famílias, recursos promotores do desenvolvimento escolar.

b) Famílias

O tema na atualidade discute se as duas instâncias vem vivendo ou não uma crise em relação a forma de se estruturar (MARCONDES e SIGOLO, 2012; OLIVEIRA e MARINHO-ARAÚJO, 2010; SILVEIRA e WAGNER, 2009; POLONIA e DESSEN, 2007; SILVA, 2007; GLÓRIA, 2005; CARVALHO, 2004; NUNES e VILARINHO, 2001; CARVALHO, 2000; BHERING e SIRAJ-BLATCHFORD, 1999; WOLF, 1989). Apesar da busca por um conceito comum ser recorrente na literatura, Oliveira e Marinho-Araújo (2010) referem ainda não ser possível afirmar que exista uma definição única, aceita consensualmente. Dessa forma, é válido contemplar as variáveis mínimas do que se entende por família: a existência de uma díade, formada por adultos, e a intimidade vivenciada por seus membros.

Nunes e Vilarinho (2001) dizem que na atualidade, existem inúmeras possibilidades de famílias, o que não comporta mais o modelo de configuração tradicional e nuclear, pois os papéis se modificaram, bem como as obrigações e expectativas em decorrência dos avanços sociais, tecnológicos e econômicos afetando diretamente sua elaboração do conhecimento e formas de interação cotidiana (DESSSEN e POLONIA, 2007; BHERING e SIRAJ-BLATCHFORD, 1999).

Em relação a isso, (NUNES e VILARINHO, 2001) citam que isso repercute na educação dos filhos e reflete, assim, nas relações desenvolvidas com a escola dos mesmos. E que para Glória (2005) essa repercussão social de ter um filho em uma família nuclear, monoparental ou recomposta, não é a mesma coisa, pois se criam expectativas diferentes, dentre as quais àquelas relativas aos processos de construção da escolaridade.

Nas colocações de (SILVEIRA e WAGNER, 2009; CARVALHO, 2004; CARVALHO, 2000; WOLF, 1989) os textos destacam que muitas escolas seguem não conseguindo se aproximar das famílias e persistem afirmando seu domínio sobre o saber, a partir da crença da omissão dos progenitores na educação dos filhos. Nessa perspectiva, também (MARCONDES e SIGOLO, 2012; SILVA, 2007; NOGUEIRA, 1998; CUNHA, 1996; WOLF, 1989), focando na responsabilidade das famílias pelas dificuldades de aprendizagem das crianças e adolescentes, sobretudo as de configurações não nucleares, são percebidas como desinteressadas, ausentes e negligentes com relação à escolarização de seus filhos.

Conforme Nunes e Vilarinho (2001), a escola precisa estar preparada para atender às famílias em suas novas configurações e, também, à família ampliada como no caso de avós que assumem os cuidados diários dos netos em função do trabalho dos filhos ou de eventuais rompimentos de relacionamentos. Para que a relação família-escola esteja fundamentada em pressupostos de igualdade, é preciso haver mudanças nas relações já tradicionalmente construídas (MARCONDES e SIGOLO, 2012).

c) *Envolvimento*

Em se tratando do envolvimento, maioria dos artigos discute a importância e as dificuldades em se definir o envolvimento das famílias com a escola, muitas vezes desde os primórdios desta relação (NOGUEIRA, 1998; CUNHA, 1996). Alguns autores citam que o envolvimento dos progenitores tem efeitos positivos na vida acadêmica dos filhos, pois através do auxílio e interação na realização das tarefas de casa, encorajamento verbal e reforço de comportamentos desejados, monitoramento das atividades diárias e participação em reuniões, discussões e atividades escolares, os pais contribuem para o melhor aproveitamento e sucesso acadêmico das crianças e jovens (SOARES, SOUZA e MARINHO, 2004; GUZZO, 1990).

Para (MAIMONI e BERTONE, 2001; MAIMONI, 1998) em outros artigos, há a falta de consenso sobre a definição de '*envolvimento*' e lançam luz sobre as dificuldades de avaliá-lo, especialmente se considerarmos dois aspectos: 1) quem será o avaliador (Pais? Professores? Alunos?) – isto implicará em diferentes pontos de vista sobre o fenômeno; 2) qual melhor instrumento para pesquisar o envolvimento dos pais na escolarização dos seus filhos (Entrevistas? Questionários? Observações? Escalas?). Para superar as discontinuidades entre família e escola no que tange a este aspecto, Polonia e Dessen (2005) apontam que é preciso conceber a existência de diferentes formas de envolvimento entre pais e escola, pois só assim será possível estabelecer objetivos comuns e contar com a parceria deles.

No sentido de abordar os professores, Marcondes e Sigolo (2012), citam o envolvimento dos pais entendido como auxílio nas tarefas de casa e acham importante a presença dos mesmos em reuniões e eventos festivos (GOMES, 1993), nos quais auxiliam com donativos ou com seu trabalho. Também (IUNES, SILVA, MONTENEGRO et al., 2010; GOMES, 1993) colocam que o envolvimento a partir da sua ajuda na organização do cotidiano dos filhos, auxílio nas tarefas de casa, apoio às iniciativas da escola e o favorecimento de condições para o desenvolvimento dos estudos.

Outra questão, é que as famílias gostariam de ocupar espaços decisórios na escola (RIBEIRO e ANDRADE, 2006), ou serem mais convidadas para participar de eventos culturais, para troca de experiências (IUNES, SILVA, MONTENEGRO et al., 2010).

Também se constatou nos artigos que os professores desejam maior envolvimento dos progenitores em situações onde percebem alguma dificuldade, e se sentem impotentes para lidar com os alunos; em situações disciplinares e de baixo rendimento acadêmico; em situações em se faz necessário algum tipo de acompanhamento profissional extraclasse (CARVALHO, 2004b; GOMES, 1993).

Alguns autores falam que a escola frequentemente deve delegar orientações e terceirizar soluções, a partir de encaminhamentos das famílias a outros profissionais, não se comprometendo com um envolvimento maior e se furtando de assumir novas atitudes em parceria com as famílias (SILVEIRA e WAGNER, 2009; FEVORINI e LOMÔNACO, 2009; WOLF, 1989). Este aspecto, diz respeito às dificuldades que os pais enfrentam para participar mais para ajudar a solucionar o problema (MARTURANO, 2006). Destaca-se na mesma linha Guzzo (1990), onde diz que

inúmeras famílias responsabilizam cada vez mais às escolas a tarefa de formação dos filhos e esperam respostas aos seus problemas, sem se envolverem, disponibilizarem e nem garantir vínculos que estimulem o desenvolvimento intelectual e levem à resolução de conflitos.

Para isso, as pesquisas mostram também que os pais se preocupam e valorizam o acompanhamento escolar dos filhos, independente do seu nível socioeconômico e de escolaridade, embora, muitas vezes, sintam dificuldades em fazê-lo (DESSEN e POLONIA, 2007; RIBEIRO e ANDRADE, 2006), pois: precisam de mais orientações da escola sobre como ajudar seus filhos frente às dificuldades escolares (CHECHIA e ANDRADE, 2005); desconhecem os assuntos trabalhados na escola e o nível de dificuldade de aprendizagem do filho; desconhecem os tipos de avaliação feita pela escola e não sabem como proceder para enfrentar tais aspectos (SOARES, SOUZA e MARINHO, 2004; WOLF, 1989).

Ainda assim, alguns artigos demonstram que os pais podem sentir que seu envolvimento na escola pode prejudicar a independência dos filhos (BHERING e SIRAJ-BLATCHFORD, 1999), ou que sua contribuição não acrescentará muito ao ambiente de ensino, pois percebem seu conhecimento como inadequado ou inferior ao transmitido pela escola (POLONIA e DESSEN, 2005).

E que a escola deve compreender as inúmeras formas dos pais se envolverem com a aprendizagem de seus filhos (CARVALHO, 2004b; BHERING e SIRAJ-BLATCHFORD, 1999), considerando sempre as diferenças de classe, sexo e gênero (CARVALHO, 2004b), estrutura e tradição de escolarização, meio urbano ou rural, número de filhos, ocupação dos pais, entre outras (FARIA FILHO, 2000).

Finalmente para este aspecto, os autores afirmam que o envolvimento ou não da família não depende da sua configuração, conforme apontam os estudos de Marcondes e Sigolo (2012) e Fevorini e Lomônaco (2009).

d) Formas de Comunicação

Geralmente se dá de forma tradicional como: bilhetes em cadernos ou agendas, conversas breves na entrada ou na saída da escola, encontros em datas comemorativas e a partir do principal canal de comunicação: as reuniões de pais (MARCONDES e SIGOLO, 2012; OLIVEIRA e MARINHO-ARAÚJO, 2010; BHERING e SIRAJBLATCHFORD, 1999). Também aparece caracterizada como unidirecional e

não compartilhada, ou seja, a escola comunica o que deseja dos pais enquanto estes sentem que não são ouvidos e que há pouco espaço institucional para acolher suas manifestações (OLIVEIRA e MARINHOARAÚJO, 2010; FEVORINI e LOMÔNACO, 2009).

As autoras colocam que o que mais motiva a escola a querer se comunicar com os pais são, segundo os artigos analisados, as situações de baixo rendimento, mau comportamento ou problemas escolares (COSTA, 2012; FEVORINI e LOMÔNACO, 2009), embora o que os pais mais desejam, conforme apontado em alguns estudos, é que possam ter mais acesso às informações importantes sobre a escolaridade dos filhos e estabelecer um diálogo aberto com os professores (MUNHOZ e SCATRALHE, 2012; OLIVEIRA e MARINHO-ARAÚJO, 2010; BHERING e SIRAJ-BLATCHFORD, 1999). Os professores, por sua vez, desejam que os pais sejam mais permeáveis às suas orientações (MUNHOZ e SCATRALHE, 2012).

Outro dado colocado nos artigos são os conflitos que ocorrem na comunicação, a família se queixa de pouco esclarecimento e os professores se queixam das cobranças familiares (MUNHOZ e SCATRALHE, 2012). Quando uma situação de dificuldade com o aluno se apresenta, conforme referem Silveira e Wagner (2009) os professores, muitas vezes, responsabilizam a família pelos problemas da criança e a família, ao perceber isto, cobra dos professores soluções, o que acaba dificultando a comunicação entre todos. Dessa forma, a comunicação deve estar clara, o que faz a diferença seja de tratamento dispensado por parte dos professores a alguns pais, geralmente beneficiando aqueles de classes sociais mais abastadas (MARANHÃO e SARTI, 2008). Considerando esta questão, Costa (2012) cita as barreiras de *in-comunicações dizendo que elas* decorrem de fatores culturais e socioeconômicos. Para dirimir a questão, Munhoz e Scatralhe (2012) colocam que a escola deve ter um *espaço conversacional para* falar, trocar, ouvir, questionar e dialogar com os participantes que fazem parte do processo escolar do aluno (pais e professores fundamentalmente). A comunicação é apontada por Bhering e Siraj-Blatchford (1999) como fundamental para que os pais compreendam, e os professores expliquem os objetivos da escola, o desenvolvimento das crianças, o processo educacional e a atuação docente. Para que haja o estabelecimento de um diálogo efetivo, é preciso que os professores aceitem a responsabilidade de se comunicarem de forma clara, simples e compreensível com os pais, conforme apontam Polonia e Dessen (2005).

Dito isso, outro aspecto de acordo com Guzzo (1990) é quanto a disponibilidade dos pais quanto a algum tempo e interesse para o diálogo, estando disponíveis para o estabelecimento de vínculos com a escola, iniciando com o reconhecimento mútuo destas duas instituições como sendo impar no desenvolvimento da criança, não tornando a comunicação um “diálogo de surdos”, como muito frequentemente se percebe, conforme relata Szymanski (1997). Fora isso, o dialogar requer consciência de igualdade e certeza de respeito mútuo, o que não ocorre quando os pais estão em posição subalterna, como refere Gomes (1993), ou quando os professores ficam inibidos frente aos questionamentos de alguns pais com formação superior à sua, conforme cita Munhoz e Scatralhe (2012).

e) Reuniões de pais/responsáveis

Nos artigos, este tema não foi percebido como positivo e animador por parte das famílias, indicaram sugestões para possíveis melhorias.

Marcondes e Sigolo (2012) os progenitores criticaram as reuniões, pontuando que são superficiais, possuem comunicações unilaterais, são hierarquizadas, sem trocas, sem participação da família, sem confiança ou respeito e, sobretudo, não discutem aspectos importantes. Ribeiro e Andrade (2006) citam quase as mesmas coisas, e ainda denunciaram que as reuniões de pais são chatas, cansativas, demoradas e não interessantes, com os assuntos versando apenas sobre mau comportamento e baixo rendimento dos alunos.

Diante disso, as reuniões de pais realizadas por professoras em duas escolas municipais de São Paulo, os autores concluíram que: apenas uma delas foi estruturada de forma compartilhada, com pauta prévia usada como referência com flexibilidade por um professor que consultava os pais e tinha postura autônoma e criativa; apenas três possuíam conteúdos educacionais, onde o tema era o projeto pedagógico e a sustentação do mesmo ocorria mediante a apresentação dos trabalhos realizados com e pelos alunos; e apenas duas foram classificadas como tendo uma dinâmica coletiva, havendo, portanto, interações múltiplas entre o professor e o grupo de pais, bem como entre os pais, todos participando e cooperando entre si. As demais reuniões analisadas mostraram-se desorganizadas ou rígidas, quanto à forma; burocráticas ou comportamentais quanto ao conteúdo; e fragmentadas ou centralizadas como dinâmica de condução.

f) Presença de Mães

No que se refere a maior participação das mães nos assuntos relacionados à educação dos filhos é bem maior se comparada a dos pais (FEVORINI e LOMÔNACO, 2009; CHECHIA e ANDRADE, 2005; GLORIA, 2005; CARVALHO, 2004a; CARVALHO, 2004b; CARVALHO, 2000; BHERING e SIRAJBLATCHFORD, 1999).

Também Chechia e Andrade (2005) dizem que as mães acompanham com mais frequência, em casa estão mais presente nas tarefas escolares porque entendem que as crianças precisam mais de sua presença e auxílio, diferente do pai, que a presença dele, geralmente só é para resolver algum comportamento indesejável e é repreendido pela professora. Glória (2005) contradiz tais constatações, ao afirmar que pela mãe estar mais de perto, o papel da mãe acaba sendo efetivamente mais importante que o do pai, embora a autora discuta mais a fundo as questões de gênero nas interações entre pais, mães e filhos no que tange às expectativas e projetos educativos quanto ao futuro escolar.

A essa questão, ainda em seus três artigos, Carvalho (2004a; 2004b; 2000) refere-se às implicações de gênero resultantes das relações família-escola e salienta que na política de participação e auxílio aos alunos, as mães acabam ficando sempre sobrecarregadas, principalmente quando tem que dar conta dos temas de casa junto aos filhos. Aos pais cabe, apenas, um papel mais burocrático. Enfim, as pesquisas demonstram que na prática a presença feminina é marcante, no que se refere à escolarização das crianças.

Discussão

Pode-se dizer que em relação ao temas das relações da família com a escola, ser amplo, complexo e, sobretudo, multi influenciado, as dificuldades para pesquisar são difíceis. E no Brasil, parece que as pesquisas estão em nível de construção e delimitação do próprio objeto de investigação, onde algumas temáticas vem se constituindo e consolidando a partir do confronto com a realidade (NOGUEIRA, ROMANELLI e ZAGO, 2008).

Os estudos denotam a dificuldade de delimitação do objeto de pesquisa, sofre a influência de inúmeras variáveis, a exigência de certo rigor na descrição do método

se faz necessária, a fim de que fiquem claros os passos adotados para responder aos objetivos propostos que explique como se deu a busca das informações: se foi ou não uma busca sistemática, se foi um ensaio cujo objetivo era proporcionar uma reflexão de ideias, entre outras tantas possibilidades metodológicas que por vezes são frágeis e comprometem a sua qualidade. O uso de entrevistas, de observação e análise de documentos, muitas vezes não se justificava e sequer eram retomados, posteriormente, na seção de resultados e discussão. Os dados coletados vão de encontro ao estabelecimento dos padrões éticos previstos para pesquisas envolvendo seres humanos, pois onera o participante, sem necessidade. A ausência do rigor metodológico no campo da pesquisa em educação já fora apontada por diversos autores (BRANDÃO, 2011; LAROCCA, ROSSO e SOUZA, 2005; ALVEZMAZOTTI, 2001; ANDRÉ, 2001) que referiram problemas na produção científica da área em aspectos como rigor, relevância, identidade, implicações e perspectivas da pesquisa educacional, além da necessidade de se produzir um corpo de conhecimento mais sólido e confiável tanto teórico como metodologicamente, e sistematizar a forma de comunicação das produções.

Assim, Junges e Wagner (2016) colocam que muitos artigos geralmente encerram com certo teor filosófico e idealístico, terminando por colocar a importância de realizar ações que permitissem à família se aproximar e se apropriar mais do espaço escolar, ou o quanto é importante que se criem novos canais de comunicação entre escola e família. Sendo que, sem proposições concretas para a contribuição do assunto.

Para isso, o desafio agora se remete a necessidade de superar esta fase de diagnóstico de dificuldades para pensar estratégias de intervenção, construção de instrumentos validados para nossa realidade e alternativas de trabalho que deem conta de otimizar a relação entre escola e família, docentes e pais ou responsáveis, migrando do “*o quê é difícil*” para o “*como transformar*” tal situação.

Em decorrência disso, à proposição de alternativas práticas para o aprimoramento da parceria família e escola, inclusive ao que já se desenvolve nos Estados Unidos. E certo que algumas iniciativas já despontam em nosso contexto (WAGNER, TORNARÍA GONZÁLEZ, SARAIVA JUNGES et al., 2014), contanto ainda é preciso fazer pesquisas onde professores, famílias e alunos, de como exercem esta parceria, e que materiais de intervenção podem adequar-se à nossa realidade que versem sobre a formação docente para trabalhar com as famílias; a formação da

escola para auxiliar seu corpo de professores a aprimorar esta relação; e estratégias de parceria efetivas, que permitam a participação de todas as famílias das mais diversas formas possíveis.

Conclusões

Em relação à pesquisa sobre a Relação Família e Escola, considerando a metodologia, ela é frágil, com repetição de respostas, sem aprofundamento ou prosseguimento no estudo, portanto, sem propostas de intervenção que saia das constatações e se concretize sugerindo proposições que consolidem a referida prática como promoção da saúde no espaço escolar.

3º CAPÍTULO

3. RELATO DE EXPERIÊNCIA: ANÁLISE E DISCUSSÃO

Durante minha estadia na comunidade escolar, mais especificamente na EMEIF Antônio Wariss, situada no bairro Pina, em Santo Antônio do Tauá, posso dizer que é um bairro considerado de risco, com frequentes situações de violência das mais diversas formas, mortes, drogas, pais presos, alunas menores grávidas, o que reflete consideravelmente na rotina dos alunos, adolescentes, com idade entre 12 a 13 anos, mais diretamente na aprendizagem dos alunos.

A citada escola possui um número de 170 (cento e setenta alunos), e de 18 (dezoito) funcionários ao todo.

Em relação a essas questões, o texto sobre “As vulnerabilidades na infância e adolescência e as políticas públicas brasileiras de intervenção”, de Franciele Fagundes Fonseca; Ramony Kris R. Sena; Rocky Lane A. dos Santos; Orlene Veloso Dias; e; Simone de Melo Costa (2013), nos explicam que:

A adolescência é uma fase marcada por grandes descobertas e instabilidade emocional, período no qual é consubstanciada a personalidade. Essa fase não pode ser reduzida a uma simples faixa etária, pois se trata da transformação para a vida adulta e, portanto, de fase de decisões biológicas, sociais e, principalmente, psicológicas para toda a vida (FONSECA et al. 2013, p.11).

Ainda os autores assim referem-se “Os adolescentes vivem uma constante busca para encontrar sua real personalidade, manifestando comportamentos extremos e, em determinados momentos, mostram-se negligentes com os cuidados até de saúde”. Essa interpretação indica o sentido de vulnerabilidade, fragilidade e dependência com que se encontram muitas crianças e adolescentes, geralmente os de menor poder aquisitivo, o que influencia também na não participação dos pais na educação dos filhos.

Para esse entendimento, destaca-se o que nos coloca Fonseca; Sena; Santos; Dias; Costa (2013), onde, a vulnerabilidade de muitas crianças e adolescentes no Brasil, é influenciada por fatores, como condições sociais, históricas, econômicas e ambientais nas quais o indivíduo se encontra, e diverge do padrão que a OMS postula, e que isso pode variar por conta de vários fatores como o: o acesso aos meios de comunicação, a escolarização, a disponibilidade de recursos materiais, a autonomia

para influenciar nas decisões políticas e a possibilidade de enfrentar barreiras culturais e de estar livre de coerções violentas ou poder defender-se delas.

Esse quadro reflete a ausência da família na trajetória escolar, e a rotina de vulnerabilidade social, o que exige que se aprenda a compreender e conviver com esses problemas vulneráveis vividos por professores, gestores, coordenadores, alunos e pais; como se fosse tão normal, pois são comportamentos que os alunos já trazem de casa, onde a violação dos direitos é marcante, e se percebe na escola quando o aluno parece não ter um direcionamento escolar de sua entrada e permanência na escola, há uma distorção série/idade e ainda claramente, a tristeza estampada no rosto e na vida deles.

Estudos realizados por Nogueira, Romanelli e Zago (2008) apresentaram diversos fatores responsáveis pela entrada e permanência dos oriundos de famílias desfavorecidas economicamente em uma instituição escolar. Dentre tais fatores citados, Nogueira (2008) defende que a compreensão dos destinos escolares se dá devido à análise de outras variáveis, além das clássicas como renda, ocupação e escolaridade dos pais. Ou seja, as trajetórias sociais, os significados e as práticas de escolarização, dentre outros, devem ser considerados como fatores que podem interferir nas trajetórias escolares. Para ela, o próprio aluno exerce um papel fundamental como parte ativa do seu próprio percurso, sendo que o seu comportamento não se reduz às influências domésticas e à origem social. Em suas palavras, relata que:

[...] as experiências extraescolares e a própria faixa etária em que ele se encontra são dimensões que não podem ser negligenciadas. De acordo com uma sociologia centrada unicamente nas questões das desigualdades, cujos princípios embasaram considerável número de trabalhos, o aluno é reduzido a um conjunto de variáveis, como sua origem social e resultados escolares, não dando conta da atividade real que esses atores sociais desenvolvem, dentro e fora dos estabelecimentos de ensino (NOGUEIRA, 2008, p. 21).

A autora ainda coloca que não se pode atribuir somente à família o comportamento do aluno perante a importância da educação, no trato com os professores e colegas de classe, pois o sujeito é afetado por várias relações em seu cotidiano, o que interfere no processo de amadurecimento e a forma de lidar com as mais diversas situações:

Observamos que os comportamentos escolares adotados pelos alunos não se reduzem às influências do ambiente doméstico. Acompanhando seus

desdobramentos, fica evidente a necessidade de se considerar o papel do aluno como parte ativa do seu próprio percurso e das relações que ele estabelece com outras instancias de socialização, seja no bairro, no ambiente de trabalho, entre outras formas de interações sociais (NOGUEIRA, 2008, p. 21).

Embora a maioria dos professores que responderam ao questionário tenha colocado o descomprometimento familiar como um fator considerável para a falta de interesse dos alunos e conseqüentemente a falta de sucesso escolar, não se pode considerar este fato uma regra, haja vista que Nogueira (2008) em sua pesquisa concluiu que muitos alunos não absorvem os valores familiares que lhes são passados principalmente pelas mães em relação à importância da educação para uma melhoria social e econômica. A autora diz que:

As avaliações de alunos e ex-alunos sobre seus insucessos escolares são, tanto no discurso dos pais quanto aos filhos, frequentemente apoiadas nesses comportamentos contrários às normas escolares. [...] Os comportamentos que sinalizam rupturas com o mundo escolar recebem, da parte da família, uma explicação resumida: “falta de interesse”. Assim julgado, o comportamento do filho que se recusa em permanecer na escola não ocorre sem conflito familiar. Em geral, os pais esperam ver através de seus descendentes a superação de sua condição social, e a desescolarização precoce representa a frustração desse desejo. A discrepância, de um lado, entre a moral doméstica - que sobretudo as mães tentam transmitir por meio de conselhos - e, de outro lado, o comportamento de resistência à escolarização, revelam que a transmissão de valores e condutas familiares em relação aos estudos não é necessariamente apreendida pelos filhos com igual significado (NOGUEIRA, 2008, p.33).

Percebe-se que o desenvolvimento escolar desses educandos pode ser tardado por diferentes motivos, o principal nesta realidade é a presença familiar nos lares e a ausência familiar na escola, outro fator é a desmotivação do aluno que o leva a não se interessar pelo estudo, e ainda pode ser a monotonia da aula que não os atrai ou a maturidade dessa criança, vários são os fatores que levam a interrupção dos estudos.

Segundo Nogueira, Romanelli e Zago (2008), o movimento de interdependência e de influências recíprocas entre família e escola tem origem nas transformações pelas quais passam as estruturas e modos de vida familiar e as instituições e processos escolares, em um mesmo momento. De acordo com os autores, há uma interdependência entre as condições sociais de origem das famílias e as formas como essas estabelecem relação com a escola.

A esse respeito, Nogueira (2008) afirma que:

A instabilidade faz parte do cotidiano desse grupo [...] o que acarreta renda instável e dificuldades de satisfação das necessidades básicas. Como não poderia deixar de ser, a instabilidade e a precariedade nas condições de vida tem um peso importante sobre o percurso e as formas de investimento escolar. [...] A mobilização familiar é voltada, em primeiro lugar, para a sobrevivência, e é graças ao rendimento coletivo do grupo, decorrente do trabalho de seus integrantes, que este tenta assegurar suas necessidades básicas (NOGUEIRA, 2008, p. 26).

Assim, devido o aluno estar, por exemplo, com distorção de série/idade é um agravante que prejudica muito o desempenho dele dentro da sala de aula. Pois, muitas vezes ele se torna indisciplinado devido estar desestimulado e inserido junto a um público que não condiz com sua faixa etária, na maioria das vezes ele se torna agressivo com os menores, infelizmente o índice de reprovação deste aluno só aumenta e a possibilidade de conclusão pelo menos do Ensino Fundamental se distancia cada vez mais. Segundo Nogueira (2008) “As interrupções aumentam a distância entre a idade cronológica e a idade escolar, e quando maior a diferença, mais improvável se torna a conclusão completo de ensino na educação básica” (p.27).

Quando um aluno está inserido em série distorcida, na maioria das vezes provavelmente ele irá se tornar um aluno indisciplinado porque não tem uma orientação familiar. Todos estes fatores são agravantes para um aluno que não dispõe de uma base familiar que lhe de suporte e orientação para, por exemplo, não desistir dos estudos. E ainda tem os quais Nogueira (2008) refere-se no seu texto, em relação a posição mais comumente assumida pelos educandos, quando foram questionados sobre a não-obtenção do certificado escolar na idade considerada “regular”. Os entrevistados da pesquisadora, além de criticarem a escola pública e seu ensino, também afirmaram serem os responsáveis pela falta de escolarização, como a pesquisadora declara:

Longe de sentirem-se vítimas, a posição frequentemente assumida por aqueles que não obtiveram um certificado escolar é a de transferir para si mesmos a responsabilidade do fracasso escolar. Muito embora não poupem críticas à escola pública, ao avaliar sua própria situação, consideram-se os principais responsáveis pelo baixo nível escolar, e quanto aos resultados obtidos, os atribuem principalmente às características individuais como incompetência e desinteresse (NOGUEIRA, 2008, p. 32).

Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida por Nogueira (2008) aponta também que os pais entrevistados atribuem dois significados à escolarização dos seus filhos, sendo que um “corresponde a uma lógica prática ou instrumental da escola (domínio dos saberes fundamentais e integração ao mercado de trabalho) e outro voltado para

a escola como espaço de socialização e proteção dos filhos do contato com a rua, do mundo das drogas, das más companhias” (NOGUEIRA, 2008, p. 24).

Assim, os significados e as formas de envolvimento dos pais especialmente segundo a trajetória escolar dos filhos, significa um desafio a ser enfrentado nesse século de constantes mudanças no ambiente doméstico. As famílias têm o argumento a favor de um dado bastante acentuado: o de que as mães que trabalham fora são um dos fatores que explica a ausência do acompanhamento nos estudos dos filhos. A preocupação de mostrar a ação dos pais como sujeitos ativos na escolarização dos filhos está também evidenciada na pesquisa de Nogueira (2008) com ênfase nos percursos escolares e nas práticas de escolarização das camadas populares. Para esta autora, o desajuste entre a socialização familiar e a escolar baseada na falta das famílias, que por uma situação de pobreza não proporcionam estímulos suficientes e adequados para o desempenho escolar dos filhos, se apoiam em um modelo genérico e idealizado de família (NOGUEIRA, 2008, p.10).

Existem pais que apresentam uma postura negativa a respeito da escola, podendo desestimular seus filhos no que refere a importância da escolarização para a sua vida. Outros têm uma grande insatisfação por não terem tido oportunidade de concluir seus estudos e busca superar este fracasso, transmitindo a responsabilidade aos seus filhos através de conselhos em relação aos estudos, que na maioria das vezes nem sempre são acatados. Podendo apresentar comportamentos contrários e desistem até de estudar.

A participação desses pais, no processo de aprendizado dos filhos, pode não ser caracterizada como intencional, mas foi realizada de forma sistemática, controlada e, muitas vezes, simbólica. De acordo com essas práticas afirma Nogueira (2008):

A família, por intermédio de suas ações materiais e simbólicas, tem um papel importante na vida escolar dos filhos, e este não pode ser desconsiderado. Trata-se de uma influência que resulta de ações muitas vezes sutis, nem sempre conscientes e intencionalmente dirigidas (NOGUEIRA, 2008, p.20-21).

Diante de tantos conflitos que surgem entre a família e a escola, percebe-se só há solução para superar tantos problemas que ocorrem dentro do âmbito escolar. Esta solução é uma parceria entre as duas principais instituições responsáveis pelo desenvolvimento do indivíduo, independente da classe social é necessário o apoio e acompanhamento efetivo dos familiares. Para que esta parceria seja positiva é

necessário que a escola conheça os comportamentos e atitudes desempenhadas pelas famílias para que possa encontrar estratégias que venha trazer para dentro da Unidade Escolar o apoio necessário.

Sabe-se que nas famílias de camadas populares, a relação com a escola ocorre de forma “heterogênea” e que, em percursos escolares marcados por “condições socioeconômicas similares, pode-se identificar percursos diferenciados”. (NOGUEIRA, 2008, p. 35). Assim, para Nogueira (2008, p. 38), a noção de mobilização escolar pressupõe que:

É nas relações dinâmicas, por meio de múltiplas inter-relações e nas experiências sócio históricas de sujeitos concretos que se tece a trama da complexa relação com a escola. Acreditamos, como Viana (1998), que nos meios sociais caracterizados mais pela imprevisibilidade do que por uma definição racional de um projeto escolar, as oportunidades e a diversidade de experiências socializadoras podem constituir elementos propulsores de uma maior sobrevida escolar (NOGUEIRA, 2008, p.20-21).

Nesse sentido pode-se colocar o que Áries (1978, p. 222) aponta, de que “A família transformou-se profundamente na medida em que modificou suas relações internas com a criança”.

Esse quadro se reflete também quando se constata com o que nos coloca Fonseca; Sena; Santos; Dias; e; Costa (2013) ao defenderem que: “Que os índices de violação dos direitos das crianças e dos adolescentes, no Brasil, ainda se apresentam elevados, mesmo que os números indiquem tendência de queda. Como formas de transgressão estão o abandono, o trabalho precoce a exploração sexual” (FONSECA et al. 2013, p.39).

E ainda prosseguem citando que “Já a adolescência é marcada por uma grande transformação na vida de um indivíduo, começando pelas questões físicas e psíquicas, tornando-os mais vulneráveis ao consumo de bebidas alcoólicas e ao uso de drogas psicotrópicas”.

Assim pode-se dizer que, a partir da experiência que tive quando trabalhei na escola, observei a situação dessas crianças do bairro vulnerável e por ser violento, o comportamento de alguns alunos é só pensar em brincar de tiros, outros falam que vai bater nos amiguinhos, que o pai é bravo porque já matou e não tem medo de ninguém e nem de polícia, o que demonstra uma inversão de valores devido às famílias serem ausentes e não acompanhá-los na escola.

Essa ideia é defendida por Nogueira (2008, p.24) quando afirma que nos meios populares, as crianças não têm o seu dia organizado em torno das atividades escolares, com acompanhamento regular nos deveres de casa e outras atividades. Os responsáveis não se envolvem e nem aparentam preocupação com a criança no momento de realização das suas tarefas.

Percebi em sala de aula que esses comportamentos influenciam consideravelmente, pois os alunos são desinteressados para com os estudos, e acabam não obtendo uma boa aprendizagem, e vezes se irritam com a situação e dizem não querem estudar mais, pois não aprendem e nisso procuram logo trabalhar ou fazer alguma coisa, ainda que seja de forma errada levando-os a situações vulneráveis.

Esses fatos são comentados pelos autores citados, onde dizem que a vulnerabilidade das crianças, adolescente e de suas famílias manifesta em violência cotidiana no contexto familiar e escolar, encadeia a falta de oferta de uma educação de qualidade, de baixos salários e o desemprego afetam também a trajetória de vida desses brasileiros, obrigando-os a se inserirem precocemente no mercado de trabalho e/ou no tráfico de drogas.

A isso se pode destacar o que Zago (2008, p.24) explica, que “para os domínios mais restritos da realidade social, como as práticas e as estratégias cotidianas, e seus significados para as famílias”.

Também por conta dos diálogos em classe, ouvi relatos de alguns alunos que até mesmo às vezes passam fome, e que a família convive com muitas dificuldades financeiras, pois muitos já dependem dos avós, tios e outros, pois os pais já são falecidos e não dispõem de uma renda e base familiar e educação que lhe dê o verdadeiro valor de família e cidadão de direitos. Por conta disso, muitos vivem com benefícios como o Programa Bolsa Família, onde Fonseca; Sena; Santos; Dias; e; Costa (2013) destacam que.

O PBF, instituído pelo Governo Federal em 2003, atua na promoção da saúde, beneficiando não apenas crianças e adolescentes, mas também as famílias carentes do Brasil, beneficiando a população mais vulnerável, transformar a sociedade e contribuir para a conquista da cidadania. Atua também na saúde, buscando proporcionar qualidade de vida às famílias carentes, por meio da superação da fome e da pobreza com as políticas sociais. Sua efetivação é no sentido de reduzir a pobreza e a desigualdade (FONSECA, 2013, 88).

Ainda destaca-se a questão da sociabilidade, da garantia de seus direitos e de sua proteção enquanto crianças e adolescentes, pois poucos se socializam, eles são muito arredios, pois o meio que vivem não oferece uma realidade e argumentos sociáveis e condizentes. Os mesmos já trazem de seu convívio familiar, conflitos antissociais, e na frequência a escola também enfrentam esses problemas constantemente com os demais colegas. No entanto os autores defendem que:

O ECA embasado pela Lei nº 8.069/90, declara proteção integral das crianças e adolescentes, deve garantir o direito a proteção à vida e à saúde, mediante efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio, harmonioso e em condições dignas de existência (FONSECA, 2013, 88).

Assim dito, a garantia disso deve ser feita pelo Conselho Tutelar como órgão público, permanente, autônomo, não jurisdicional, eleito pela comunidade local para zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente.

Destaca-se também a questão de que as crianças faltam muito por motivo dos familiares não darem incentivos nas tarefas escolares. Até mesmo as atividades levadas para casa, não são cumpridas em resolução, essas crianças não tem incentivos ou acompanhamento de seus responsáveis e não fazem as tarefas. Dessa forma, as atividades vão e voltam sem estarem resolvidas, e muitas vezes ao serem cobrados delas é que vão dar conta que não resolveram.

Percebi que isso se repetia quase que todos os dias, o que acabava atrapalhando a rotina da correção, porque alguns faziam e em sua maioria não fazem. A isso também se pode destacar que, quando o aluno não faz o dever de casa, ou seja, independente da sua conceituação, se “tarefa de casa”, “lição de casa”, “dever de casa” e até o antigo “para casa” dos anos passados, são expressões demarcadas nas escolas até os dias atuais (NOGUEIRA, 2002, p.10).

Entender isso, a tarefa como determinante para o rendimento escolar, é uma condição a ser discutida, à medida que os problemas vão aparecendo em torno das questões que não são solucionadas a contento entre a família e a escola, principalmente quando a criança resiste em realizar a lição, ou tem dificuldade de aprendizagem e não conseguem entendê-la, também vão surgindo às queixas escolares da família com a escola ou vice-versa, da criança com a família e da criança com o professor.

Dessa forma, a tarefa que deve ser realizada em casa, permeia o cotidiano das famílias, redefinindo o contexto familiar como uma continuação da sala de aula, e constituindo-se o meio mais frequente de críticas na relação família-escola. Em alguns casos, em proporção maior que as avaliações escolares.

Os professores relatam que perdem tempo em mandar para casa trabalhos que para desenvolver a aprendizagem dos alunos, porque os responsáveis não dão a mínima importância para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, deixando que a escola sozinha possa se responsabilizar pela educação geral dos seus filhos.

Entende-se que, as ações dessas famílias são impulsionadas e orientadas pela privação, a instabilidade, a insegurança e angústia, além de pouco compreendidas. Nogueira (2008) afirma que:

A evolução mais recente da produção sociológica insiste na necessidade de se atentar para as variações internas a um mesmo grupo social, o que obriga o analista a se dotar de um instrumental teórico conceitual mais fino, capaz de detectar as dinâmicas e a diversidade dos modos de funcionamento de cada família segundo a trajetória social dos pais, os acidentes biográficos, as características de cada filho, etc (NOGUEIRA, 2008, p. 150).

Compreendi durante a rotina desenvolvida na escola que, as famílias não são muito envolvidas com os problemas escolares de seus filhos, são ausentes, pois muitos não convivem com seus filhos, marido e esposas ou vice versa, não tem a guarda dos mesmos, por estarem presos outros já falecidos, foragidos, viciados e muita das vezes a mesma situação se encontra a mãe, por vários fatores algumas crianças são criadas pelos avós que tem a guarda determinada pelo conselho tutelar da cidade, outros com tios e demais familiares, e assim as crianças não tem um rendimento escolar adequado como deveria ter um aluno, conforme os padrões exigidos pelo IDEB escolar, geralmente a média de escolaridade é muito baixa.

Diante dos fatos, entendi que a educação na escola citada, não pode ser encarada unicamente como a salvadora dos problemas, mas pode representar uma base para superar tais comportamentos como a ausência da família na escola. Nesse sentido, retoma-se Nogueira (2008) onde se refere à natureza consciente ou inconsciente dos procedimentos adotados durante o acompanhamento familiar da escolaridade dos filhos, citando que: “Se certas ações podem ser fruto de decisões explícitas e racionais, outras decorrem do processo de interiorização das regras do jogo social e revelam a intuição prática” (NOGUEIRA, 2008, p. 128).

Quanto aos professores, percebi em suas rotinas diárias que é um desafio enorme a cada dia estarem estimulando, orientando, falando as mesmas coisas para ajudá-los a reverter à situação, embora saibamos que os aspectos extraclasse influenciam negativamente muito mais rápidos. Ainda assim, relato que, quando eu comentava a questão para poder propor algo que pudesse ajuda-los a trabalhar as questões, percebi o isolamento dos professores, certo ‘mal-estar com a situação’, ou seja, sem querer direcionar estratégias que procurasse pôr em prática o contexto vivenciado, as legítimas questões, e pudessem envolver a comunidade a participar na educação dos seus filhos.

É certo que hoje em dia, é possível imaginar um projeto de inovação e de mudança que possa investir na participação das famílias e das comunidades, por um acesso à escola onde a participação seja efetiva a todos os atores sociais, caso contrário, só à escola não tem como assumir todas as responsabilidades pela educação familiar e escolar. Mas também acredito que não se pode deixar arrastar pela descrença e pelo desânimo, mas pela consciência de que é preciso e se pode mudar pela educação.

A isso os autores destacam que as ações públicas para a população jovem, conforme a Constituição Federal, no artigo 224, garante que “A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”. Para isso, o Governo brasileiro criou diversas medidas para proporcionar melhor assistência às crianças e aos adolescentes.

É certo que não se pode só ver a escola apenas com reflexos negativos, e nem também como uma fábrica de julgamentos negativos, mas é preciso trabalhar no sentido de que os alunos possam vê-la como um lugar onde todos podem tirar proveito e ascenderem seu potencial como cidadãos de bem.

Sobre os potenciais dos estudantes excluídos, Nogueira (2008, p. 26) afirma que:

As histórias escolares que acompanhamos evidenciam a interrupção dos estudos como parte de um processo de eliminação que acontece de forma contínua e ao longo de toda a vida escolar. Ao investigar os percursos escolares não podemos ignorar as contradições entre o prolongamento da obrigatoriedade escolar e a realidade concreta vivida por parte significativa da população que, quando inserida na escola, tem uma trajetória em constantes descompassos com as normas da instituição de ensino,

produzindo o que Bourdieu e Champagne (1998, p. 221) denominam de “excluídos potenciais” (NOGUEIRA, 2008, p. 26).

Conforme apontado por Nogueira (2008), na trajetória escolar deve-se considerar as diversas nuances que permeiam o contexto dos estudantes e, entender que a garantia do acesso via ação afirmativa não garante efetivamente sua permanência, pois este estudante demanda ações no que tange à sua peculiar situação de conciliar seu estudo a outras questões.

Retomando Fonseca et al, (2013), eles dizem que:

As leis brasileiras, e o ECA é uma delas que proíbe a venda de bebidas alcoólicas para menores de 18 anos. No entanto, o consumo de álcool pelos adolescentes no Brasil é preocupante, sendo fortemente induzido pelas estratégias publicitárias, mas que é um problema social e de saúde (FONSECA, 2013, p.10).

Diante dos fatos e do que defendem os autores, estou convencida de que só é possível enfrentar esse problema de ausência da família, quando a escola e os professores saírem do estágio de desconforto e do mal-estar em que têm vivido na escola as questões citadas e decidirem propor mudanças e investir em um Projeto e garantir em seu Projeto Político Pedagógico propostas, como o que explica (FONSECA et al, 2013) em que:

O PSE tem a perspectiva de no período de quatro anos, iniciando em 2008, proteger a criança e adolescente atenção integral (prevenção, promoção e atenção) à saúde de crianças, adolescentes e jovens do ensino público básico, onde prevê avaliações clínicas, psicossociais, nutricionais e avaliações da saúde bucal, pois são ações direcionadas ao enfrentamento das vulnerabilidades que afetam o desenvolvimento de crianças e jovens na rede pública de ensino. O PSE oportuniza o acesso aos serviços de saúde, para resolver as questões com qualidade, para isso deve estar integradas no projeto político-pedagógico das escolas, valorizando o contexto escolar, social e a situação de saúde local (FONSECA, 2013, p.96).

Assim, acredito ser preciso repensar a escola hoje, e, antes de qualquer coisa, trazer para o cenário educativo; pais e comunidade que por longo tempo foram marginalizados para enfim, demonstrar a importância de uma participação que não se esgota em um pequeno espaço de tempo, mas que é preciso persistência e determinação para encontrarem juntos, novas respostas para o velho problema da ausência da família na trajetória escolar dos filhos.

Confirma-se isso com as palavras de Nogueira (2008, p.26) onde destaca que, a instabilidade faz parte do cotidiano das pessoas que vivem em situação de pobreza,

acarretando renda instável e dificuldades de satisfação das necessidades básicas. Sendo assim, a família mobiliza-se, primeiramente, para garantir a sobrevivência. Portanto, essa é a realidade enfrentada pelas famílias dos alunos, as quais vivem geralmente em situação de pobreza.

Devido as análises das representações das famílias, a escola tem também a sua parcela de contribuição no desenvolvimento da criança, que além da aquisição de conhecimentos, atualmente deve reunir esforços para a formação de um indivíduo crítico e agente de transformação, na visão de um ambiente propulsor para o aparecimento de ideias novas, valores e crenças (POLONIA & DESSEN, 2005, p.55).

Nisso, Polonia e Dessen (2005, p.49) reportam que quando a família e a escola mantêm relações satisfatórias, as condições para um melhor desenvolvimento e aprendizado podem alcançar o nível idealizado pelo sistema educacional.

Essas questões são acentuadas com frequência no cotidiano escolar e familiar, pois existe uma busca para entender o que determina de fato uma relação bem-sucedida entre essas instituições.

Enfim, a vulnerabilidade esta presente na faixa etária estudada, no entanto, dispõe-se de importantes políticas públicas nacionais, onde os profissionais de saúde utilizam a educação em saúde como estratégias para a formação e desenvolvimento de novos comportamentos e o fortalecimento das crianças e adolescentes que se encontram vulneráveis, para que se assumam como sujeitos de direitos e deveres e cidadãos perante a sociedade. Embora, segundo Nogueira (2008, p. 27) o abandono e as sucessivas retomadas aos estudos no decorrer da escolarização são frequentes, sendo que, para muitos dos estudantes, “ainda persiste a crença do estudo como uma necessidade indispensável”.

Finalmente acredita-se na ideia dos autores Nogueira, Romanelli e Zago (2008, p.48) onde evidenciam que, apesar de todas as dificuldades que permeiam a escolarização dos estudantes, a perseverança e a motivação acompanham essa trajetória, sendo que esses sujeitos reúnem, cotidianamente, forças para dar continuidade ao curso tendo, na maioria das vezes, o objetivo de alcançar a melhor posição social. E que, geralmente, o desempenho escolar insatisfatório não é fruto da atuação ineficaz das instituições de ensino ou por falta de empenho pessoal dos estudantes, mas sim fruto de um contexto social de desvantagem social que acomete as famílias de camadas populares, e coloca inúmeros desafios a serem superados em suas trajetórias escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações aqui apresentadas não se configuram como encerramento das reflexões acerca das questões-problemas contempladas no objeto de investigação. Pelo contrário, oportunizam ampliar possibilidades de dialogar mais em outros momentos de estudo sobre o tema “Reflexões acerca da Ausência/Presença da família na Trajetória Escolar de alunos do Ensino Fundamental, Anos Finais”, uma vez que ele se apresenta como uma inquietação acadêmica e uma importante contribuição para a escola para que possam a partir da pesquisa encaminhar propostas que minimizem a problemática no contexto escolar.

A pesquisa se deu em decorrência de minhas observações na EMEIF Antônio Wariss, na cidade de Santo Antônio do Tauá, no bairro Pina, com crianças na idade entre 12 a 13 anos.

Pode-se afirmar que se atingiu o objetivo geral, uma vez que se buscou, compreender, segundo o posicionamento de alguns autores, o que eles pensam sobre a participação da família na trajetória escolar dos alunos durante o ensino fundamental.

E também se atingiu os objetivos específicos na pesquisa em que se procurou: Esclarecer, com base no posicionamento dos autores, quais as razões da ausência/presença da família na trajetória escolar dos alunos do Ensino Fundamental, e compreender na colocação dos autores, os motivos apontados pelos pais dos alunos para sua ausência nas reuniões escolares. Para isso, assegura-se que ao fazer as entrevistas com os sujeitos ‘in loco’, verificou-se no posicionamento dos mesmos a demonstração de que a participação da família na escola é impreterivelmente o sustento da relação. Pôde-se identificar como ocorre a participação da família na escola, na declaração dos informantes, assim como também se pôde analisar a participação dos pais na escola, que não é frequente, e, portanto, influencia negativamente na educação dos filhos causando ausência da escola, indisciplina, violência e até morte dos pais e vezes de alunos. Também se pôde coletar a percepção dos autores sobre as dificuldades que os mesmos encontram para participarem assiduamente da educação dos filhos. Outro sim, se destaca que a partir desta pesquisa, a relevante reflexão sobre o processo de parceria que precisa ser desenvolvido pela EMEIF “Antônio Wariss, na cidade de Santo Antônio do Tauá”, para com os pais dos alunos, no sentido de ajudá-los a minimizar esse quadro diferenciado

que os alunos apresentam, assim como a escola também poder trabalhar uma proposta que possa estimular a educação dos alunos para um bom rendimento no processo ensino aprendizagem, e ainda poder criar uma educação construtiva, justa e humana através de um trabalho coletivo, participativo e interativo entre escola e família.

Assim, apresentam-se as evidências na análise dos dados coletados durante este processo investigativo, o que se constatou, pois, ainda que sejam perceptíveis, os avanços no que concerne a essa relação, percebe-se que existem muitas lacunas a serem trabalhadas no contexto escolar com os pais para que se possa trazê-los para a escola, e não somente em momentos especiais e ou de chamados.

Dessa forma, destaca-se claramente a riqueza que é ter a família por perto dos alunos, e isso é muito defendido pelos autores aqui usados. Mas entende-se, que participação e ausência devem existir e existe ainda que mínima nessa escola, onde alguns pais participam mais que outros. E muitas vezes, a postura de alguns professores frente a essa falta de participação pode ser vista como falta de diálogo, como colocado pelos pais, como se incomodasse ou interferisse no processo.

Portanto, pode-se dizer, ao encerrar este trabalho, que o envolvimento da família no processo educacional da criança melhora a imagem da escola e o seu vínculo com a comunidade. Tal envolvimento significa uma educação de sucesso apoiada nessa relação escola-família, já que não se aprende só na escola. Nesta, aprende-se a aprender, mas, para aprender, o indivíduo deve ser estimulado por um meio ambiente favorável, sendo que é na família que os alunos adquirem os modelos de comportamentos que exteriorizam na sala de aula.

Nesse caso, pode-se dizer que, em relação à junção da família com a escola, é de fundamental importância registrar que para a formação do aluno e seu bom desempenho, a família com seu vínculo afetivo e a escola com a sua formação do saber sistematizado, são instituições imprescindíveis a ele, pois proporcionam a apropriação de uma proposta educacional que tem o propósito de incluir a família nas questões educacionais dentro do âmbito escolar, visando uma boa estruturação do saber. Todavia, a escola precisa estar inteirada do que acontece com a família para poder compreender seu aluno e atuar no seu processo de ensino/aprendizagem, e a família deve fazer parte de todo processo de desenvolvimento de seus filhos, afim de que assim haja um enriquecimento mútuo nesse processo de aprendizagem.

Acredita-se, que a participação da família na escola mais frequentemente, é uma necessidade contemporânea, almejada por todos que fazem parte de uma escola, independente de ser ensino fundamental ou outra modalidade. No entanto, lidar com famílias hoje, inclusive com os problemas que se apresentam, de um quadro de violência, indisciplina até morte dos pais por vários motivos, e lidar com a diversidade, com posicionamentos diferentes, com famílias não mais só aquelas do padrão, pai, mãe e filhos, mas formada de mãe e filhos, de filhos e pai, de pais e ou mães que adotaram crianças órfãs ou não, avós e tias, requer que nós, enquanto educadores, estejamos preparados para lidar com a questão.

Assim, acredita-se na participação dos pais na educação formal dos filhos como uma atividade constante e consciente, onde a vida familiar e escolar se complementam, compartilham experiências, buscam compreender as nuances de cada situação na escola. E essa interação e estreitamento das relações entre a família e a instituição escolar deve ser feita no dia a dia escolar, nas reuniões de pais e mestres, numa prática de diálogo aberto e respeitoso entre a família e os profissionais que participam da educação do aluno. Diante disso, entende-se que é possível fazer e estabelecer uma relação amigável, de confiança e respeito entre as partes para que, então, seja possível fluir melhor a aprendizagem dos alunos.

Por isso, nada melhor que a instituição escolar trabalhar junto com outras, como a instituição família, para fortalecer as ações, para que o processo de formação educacional do aluno seja significativo e eficaz, pois ao acreditar nessa participação da família e escola na educação dos filhos e procurar seguir exemplos daqueles que com muito esforço e força de vontade conseguem trazer os pais à escola, poderá se mudar o quadro negativo que permeia aquela escola.

Finalmente, com base no que foi trazido pela literatura, pode-se afirmar que foi possível compreender aspectos importantes da história escolar e da realidade dos alunos e familiares na participação escolar e nas vivências da comunidade em que está situada a escola. Realmente, gostaria de expressar minha satisfação em realizar essa pesquisa, em poder conhecer um pouco dessa história e trajetória escolar, sustentada por uma forte influência 'negativa' da realidade para com as famílias e de pessoas que fazem parte do círculo de convivência destes lutadores do cotidiano, do bairro do Pina.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Ed. LTC, 1981.

BHERING, Eliana; SIRAJ-BLATCHFORD, Iram. A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. **Cadernos de Pesquisa**, SP, n. 106, p. 191-216, mar. 1999.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações entre Família e Escola e suas implicações de Gênero. **Cadernos de Pesquisa**, SP, n. 110, p. 143-155, jul. 2000.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 25, p. 94-104, jan./abr. 2004a.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. Modos de Educação, Gênero e Relações Escola-Família. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr. 2004b.

CAVALCANTE, Roseli Schultz Chiovitti. **Colaboração entre pais e escola**: educação abrangente. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 2, n. 2, p. 153-160, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85571998000200009>. Acesso em: 20 Maio 2018.

COSTA, Graça dos Santos. **Famílias Imigrantes e Escolas em Barcelona**: expectativas e realidades. *Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana*, Brasília, ano XX, n. 38, p. 141-162, jan./jun. 2012.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **A Escola Renovada e a Família Desqualificada**: do discurso Histórico-Sociológico ao Psicologismo na Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.77, n.186, p.318-345, maio/ago. 1996.

DAVIES, D., Marques, R., & Silva, P. **Os professores e as famílias**: A colaboração possível (2a ed.). Lisboa: Livros Horizontes. 1997.

DESSEN, M. A., & Pereira-Silva, N. L.. A família e os programas de intervenção: Tendências atuais. In E. G. Mendes, M. A. Almeida & L. C. A. Williams (Orgs.), **Temas em educação especial**: Avanços recentes (pp. 179-187). São Carlos: EDUFSCAR. 2004.

DESSEN, M. A., & Braz, M. P. As relações maritais e sua influência nas relações parentais: implicações para o desenvolvimento da criança. In M. A. Dessen & A. L. Costa Junior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano*: **Tendências atuais e perspectivas futuras** (pp. 132-151). Porto Alegre: Artmed Editora S. A. 2005.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLÔNIA, Ana da Costa. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano**. In: Paidéia, ano 17, nº. 36, pp. 21-32. Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil. 2007.

EPSTEIN, Joyce, et al. *School, Family and Community Partnerships, Your Handbook for Action*. 2. ed. Corwin Press, 2009.

EPSTEIN, Joyce L. *School, Family, and Community Partnerships: preparing educators and improving schools*. Baltimore, Johns Hopkins University: Westview Press, 2011.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Para entender a Relação Escola-Família: uma contribuição da história da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 44-50, abr./ jun. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000200007>. Acesso em: 20 Maio 2018.

FEVORINI, Luciana Bittencourt; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. **O envolvimento da família na educação escolar dos filhos**: um estudo exploratório com pais das camadas médias. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 28, p. 73-89, jan./jun. 2009.

FONSECA, Franciele Fagundes, SENA, Ramony Kris R, SANTOS, Rocky Lane A. dos, DIAS, Orlene Veloso, COSTA, Simone de Melo. As vulnerabilidades na infância e adolescência e as políticas públicas brasileiras de intervenção. **Revista Paulista de Pediatria**, vol. 31, núm. 2, junio, pp. 258-264. Sociedade de Pediatria de São Paulo. São Paulo, Brasil. 2013.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. **Relação entre escolaridade e diferenças constitutivas das fratrias**. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 15, n. 30, p. 31-42, 2005.

GOMES, Jerusa Vieira. **Relações família e escola**: continuidade/ descontinuidade no processo educativo. *Ideias*, São Paulo, n. 16, p. 84-92, 1993.

GUZZO, Raquel Souza Lobo. A família e a educação: uma perspectiva da interação família-escola. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 134-139, 1990.

HOUSSAYE, J. "**L'esclave pédagogue et ses dialogues**". *Éducation et Recherche*, n.1/1984.

IUNES, Silvana Maria Silva; SILVA, Aictyr Lomonte da; MONTENEGRO, Maria Eleusa; SALVIANO, Ana Regina Melo; BATISTA, Márcia Marins; PINTO, Celeida. B. Garcia. Cintra; MELO, Mariana Dantas Guimarães. Os pais e suas expectativas em relação à educação infantil da escola particular. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 30, p. 113-126, jan./ jun. 2010.

JUNGES, Lisiane Alvim Saraiva, Adriana Wagner. **Os estudos sobre a Relação Família-Escola no Brasil: uma revisão sistemática**. *Educação (Porto Alegre)*, v. 39, n. esp. (supl.), s114-s124, dez. 2016.

KREPPNER, K. Developing in a developing context: Rethinking the family's role for children development. In L. T. Winegar & J. Valsiner (Orgs.), **Children's development within social context** (pp. 161-179). Hillsdale: Lawrence Elbaum Associates. 1992.

KREPPNER, K. The child and the family: Interdependence in developmental pathways. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 16(1), 11-22. 2000.

MAIMONI, Eulália Henriques. Envolvimento de pais na vida escolar do aluno – problemas de definição de medida. **Revista da Sociedade de Psicologia do Triângulo Mineiro**, v. 1, n. 1, p. 15-18, 1998.

MAIMONI, Eulália Henriques; BORTONE, Márcia E. Colaboração família-escola em um procedimento de leitura para alunos de séries iniciais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 5, n. 1, p. 37-48, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572001000100005>. Acesso em: 20 Maio 2018.

MARANHÃO, Damaris Gomes; SARTI, Cynthia Andersen. Creche e Família: uma parceria necessária. **Cadernos de Pesquisa Online**, v. 38, n. 133, p. 171-194, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000100008>. Acesso em: 20 Maio 2018.

MARCONDES, Keila Hellen Barbato; SIGOLO, Silvia Regina Ricco Lucato. **Comunicação e envolvimento: possibilidades de interconexões entre família-escola?**. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 22, n. 51, p. 91-99, abr. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000100011>. Acesso em: 20 Maio 2018.

MARTURANO, Edna Maria. **O inventário de recursos do ambiente familiar**. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 498-506, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722006000300019>. Acesso em: 20 Maio 2018.

MARQUES, R. **O envolvimento das famílias no processo educativo**: Resultados de um estudo em cinco países. 2002. Disponível em: <http://www.eses.pt/usr/Ramiro/Texto.htm>. Acesso em: 20 Maio 2018.

MUNHOZ, Maria Luiza Puglisi; SCATRALHE, Marli da Costa Ramos. Família e escola na compreensão dos significados do processo escolar. **Revista de Psicopedagogia**, v. 29, n. 88, p. 55-65, abr. 2012.

NOGUEIRA, M. G. **Tarefa de casa**: uma violência consentida? São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Relação Família-Escola**: novo objeto na sociologia da educação. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 8, n. 14-15, p. 91-103, 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família & escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2008.

NÓVOA, António. **Relação escola e sociedade**: “novas respostas para um velho problema”. In: Volpato, R. et al. Formação de professores. São Paulo: Edunesp, 1998.p.19-39.

NÓVOA, António. Apresentação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III: Século XX. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

NUNES, Dulce Gomes; VILARINHO, Lúcia Regina Goulart (2001). Família possível na relação escola-comunidade. **Psicologia Escolar e Educacional** [online], v. 5, n. 2, p. 21-29, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572001000200003>. Acesso em: 20 Maio 2018.

OLIVEIRA, E. A., Marin, A. H., Pires, F. B., Frizzo, G. B., Ravello, C., & Rossato, C. (2002). Estilos parentais autoritário e democrático-recíproco intergeracionais, conflito conjugal e comportamento de externalização e internalização. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 15(1), 1-11.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista; MARINHO-ARAÚJO, Cleisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia, Campinas**, v. 27, n. 1, p. 99-108, jan./mar. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012>. Acesso em: 20 Maio 2018.

POLÔNIA, A. C., & Dessen, M. A. **Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola**. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 303-312. 2005.

REGO, T. C. **Memórias de escola**: Cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2003.

RIBEIRO, Daniela de Figueiredo; ANDRADE, Antônio dos Santos. A assimetria na relação entre família e escola pública. **Paidéia, Ribeirão Preto**, v. 16, n. 35, p. 385-394, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2006000300009>. Acesso em: 20 Maio 2018.

SILVEIRA, Luíza Maria de Oliveira Braga; WAGNER, Adriana. Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 283-291, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000200011>. Acesso em: 20 Maio 2018.

SOARES, Maria Rita Zoéga; SOUZA, Sílvia Regina de; MARINHO, Maria Luíza. Envolvimento dos Pais: Incentivo à habilidade de estudo em crianças. **Estudos de Psicologia, Campinas**, v. 21, n. 3, p. 253-260, set./dez. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2004000300009>. Acesso em: 20 Maio 2018.

SZYMANSKI, Heloísa. **Encontros e desencontros na relação família-escola**. *Ideias*, n. 28, p. 213-225, 1997.

VOLLING, B. L., & Elins, J. Family relationships and children's emotional adjustment as correlates of maternal and paternal differential treatment: A replication with toddler and preschool siblings. *Child Development*, 69(6), 1640-1656. 1998.

WOLF, S. M. R. **A escola e sua contradição com a experiência de vida da criança e de sua família.** *Perfil: Boletim de Psicologia*, v. 2, n. 2, p. 67-97, 1989.

PÉNDICE

IMAGEM 01 – Vista Frontal do Prédio



Fonte: Autora (Junho, 2018)

IMAGEM 02 – ENTRADA DA ESCOLA



Fonte: Autora (Junho, 2018)

IMAGEM 03 – PÁTIO DA ESCOLA



Fonte: Autora (Junho, 2018)

IMAGEM 04 – PÁTIO DA ESCOLA



Fonte: Autora (Junho, 2018)

IMAGEM 05 – SALA DE AULA



Fonte: Autora (Junho, 2018)

IMAGEM 06 – ESTRADA DE ACESSO A ESCOLA



Fonte: Autora (Junho, 2018)