

FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

LILIANE DE CASTRO BORGES SOUZA

**ESCOLA E FAMÍLIA: IMPORTÂNCIA DOS PAIS/RESPONSÁVEIS
NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA**

SÃO MATEUS

2021

LILIANE DE CASTRO BORGES SOUZA

**ESCOLA E FAMÍLIA: IMPORTÂNCIA DOS PAIS/RESPONSÁVEIS
NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Ciência, Tecnologia e Educação, Nível de Mestrado Profissional, com área de Concentração em Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, em São Mateus-ES.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nilda da Silva Pereira

SÃO MATEUS

2021

LILIANE DE CASTRO BORGES SOUZA

ESCOLA E FAMÍLIA: IMPORTÂNCIA DOS PAIS/RESPONSÁVEIS NO
PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC) como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovada em 27 de julho de 2021.

BANCA EXAMINADORA

**Professora Dr^a. Nilda da Silva
Pereira
Orientadora.
Faculdade Vale do Cricaré**

**Professora Dr^a. Juliana Martins
Cassani
Membro externo. Universidade
Federal do Espírito Santo/UFES**

**Professor Dr. André Luis Lima
Nogueira
Membro interno. Faculdade Vale do
Cricaré**

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por todo cuidado e imenso amor em minha vida. Por todo sustento, paciência, sabedoria e perseverança depositada à minha existência.

Aos meus pais, meus maiores incentivadores, sempre estiveram presentes me conduzindo por caminhos que me fizeram chegar até aqui.

A meu esposo e meu filho, pela paciência e compreensão nos momentos de ausência, por horas de estudos dedicados a esta pesquisa.

Agradeço à minha orientadora, Dr^a Nilda da Silva Pereira, por todo incentivo, carinho, aconselhamento e compartilhamento de conhecimento que, com certeza, sempre estão em minha memória.

Aos professores Dra. Juliana Martins Cassani (UFT) e Prof. Dr. André Luis Lima Nogueira (FVC) que participaram e colaboraram com valiosas contribuições, no exame de qualificação e banca de defesa.

Aos colegas da turma oito, que em meio a muitas brincadeiras, estudo e comprometimento, estabeleceram apoio mútuo.

À minha grande amiga Isabela Cristina de Souza sempre presente em minha vida, me incentivando e principalmente me socorrendo nos momentos necessários.

Estendo os agradecimentos à toda Equipe Escolar na qual realizei minha pesquisa, pelo apoio e maestria dedicados às entrevistas e aos resultados alcançados ao final.

Agradeço, também, às famílias que prontamente se dispuseram a participar da pesquisa e conseqüentemente deram suas contribuições.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação.

RESUMO

SOUZA, Liliane de Castro Borges. **Escola e família**: importância dos pais/responsáveis no processo de escolarização da criança. 2021. 118 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus (ES), 2021.

O objetivo deste trabalho é analisar as contribuições dos responsáveis pelos/as estudantes no processo de alfabetização de seus tutelados. A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Municipal de Itapemirim, Estado do Espírito Santo. Nesse contexto, investigamos como as famílias contribuem no desenvolvimento da alfabetização da criança e o quanto a escola tem promovido a participação desses responsáveis na vida escolar dos estudantes. Devido à pandemia da Covid-19, desenvolvemos entrevistas semiestruturadas por meio de questionário. Ouvimos os familiares, as alfabetizadoras e a gestora da instituição por meio telefônico e mídias sociais. Verificamos como se constroem os envolvimento escolar e familiar, nos campos intelectual/afetivo da criança, e os procedimentos adotados pela instituição em relação ao estreitamento dos laços entre escola e família. A partir do estudo teórico e a análise do fenômeno pesquisado, encontramos algumas respostas às nossas inquietações: a pouca participação dos familiares no contexto escolar está relacionada à falta de tempo; muitos dos familiares se sentem pouco preparados para acompanhar as crianças; para uma gestão democrática ainda é preciso muitas reflexões sobre as ações que poderão contribuir com a participação mais consciente e efetiva na vida escolar; e o corpo docente se sente apreensivo em relação à possibilidade de perder o controle ao gerir maior participação dentro do espaço escolar. Diante das dificuldades, elaboramos um plano de ação (Produto Educacional). Sugerimos que a escola e familiares pensem coletivamente sobre as reais dificuldades para edificação de boas estratégias de participação e bom acolhimento às necessidades das crianças.

Palavras-chave: Escola. Família. Participação. Processo escolar.

ABSTRACT

SOUZA, Liliane de Castro Borges. **School and family**: the importance of parents in the children's literacy process. 2021. 118 f. Dissertation (Master's Degree) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus (ES), 2021.

The objective of this study is to analyze the contributions of people for students who are in the process of literacy. The research was carried out in a school of the Municipal Network of Itapemirim, State of Espírito Santo, Brazil. In this context, we researched how families contribute to the development of children's literacy and how the school is been promoting the participation of those responsible people in the students' school life. Due to the COVID-19 pandemic, we developed semi-structured interviews through a questionnaire. Through telephone and social media, we listened to family members, women teachers who work in literacy (*alfabetizadoras*) at school, and the institution's manager (*gestora*). We verified how school involvement and family involvement are built, in the child's intellectual/affective aspects, and the procedures adopted by the institution about strengthening of relationship between school and family. From the theoretical study and the analysis of the theme that was researched, we found some answers to our concerns: the little participation of family members in the school context is related to lack of time; many of the family members feel unprepared to accompany the children; for democratic management, there is yet a need of many reflections on actions that can contribute to more conscious and effective participation in school life; and teachers feel apprehensive about the possibility of losing control by managing more participation within the school. In view of the difficulties, we created an action plan (Educational Product). We suggested that the school and family members think collectively about the real difficulties in building good participation strategies and welcoming the children's needs.

Keywords: School. Family. Participation. School process.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REVISÃO DE LITERATURA	14
2.1 CONSTRUÇÕES SOBRE FAMÍLIA	14
2.2 AS DIFICULDADES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	17
2.3 A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL E AFETIVO DA CRIANÇA	21
2. 3.1 A criança, família e o processo de escolarização	21
2.4 A INFÂNCIA NO SEIO FAMILIAR	29
2.5 RELAÇÃO FAMÍLIA, CRIANÇA E ESCOLA NO BRASIL.....	32
2.5.1 A história da criança, suas relações com a família e seu histórico de vida escolar no Brasil	32
2.6 A FAMÍLIA CONTEMPORÂNEA E O DESENVOLVIMENTO AFETIVO E INTELECTUAL DA CRIANÇA	46
2.7 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA	50
3 METODOLOGIA	53
4 INTERAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA: ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA	57
4.1 OBSERVAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR	57
4.2 CONTRIBUIÇÕES DOS FAMILIARES DAS CRIANÇAS	60
4.2.1 Perfil dos sujeitos participantes responsáveis pelas crianças.....	62
4.3 A PARTICIPAÇÃO DOS FAMILIARES NA ESCOLA	65
4.4 A RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA	69
4.5 SUGESTÕES DOS FAMILIARES PARA MELHORAR A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIAS.....	76

4.6 AVALIAÇÃO DOS FAMILIARES SOBRE A COMUNICAÇÃO POR MEIOS REMOTOS.....	78
4.7 PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS	80
4.8 PERCEPÇÃO DA GESTORA A RESPEITO DA RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA.....	88
5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: UM RELACIONAMENTO COLABORATIVO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIAS	91
5.1 OBJETIVOS.....	93
5.2 DESENVOLVIMENTO	94
5.3 CRONOGRAMA DE AÇÕES DESENVOLVIDAS DURANTE ANO LETIVO ..	94
5.4 RECURSOS.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICES	104
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORES	104
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA: GESTOR	106
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA: FAMILIARES	108
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	110

1 INTRODUÇÃO

Moro na cidade de Itapemirim-ES, desde quando nasci. Iniciei minha trajetória acadêmica no ano de 2003, no Centro Universitário São Camilo, na Cidade de Cachoeiro de Itapemirim, onde me formei em história, em 2007. Entretanto, não consegui ingressar de imediato no campo de trabalho em minha área de formação, sendo assim, continuei trabalhando como agente comunitária de saúde, área que eu já atuava durante a minha formação. Essa foi uma atividade ao qual sou grata por ter exercido, porém me sentia frustrada em ter estudado para uma profissão e não conseguir atuar nela.

Em 2008, ingressei no Curso de Especialização em Gestão Escolar na Universidade Castelo Branco, concluí esse curso ao final do mesmo ano. Em 2010, através de processo seletivo, fui contratada para trabalhar nessa área. No início do trabalho, enfrentei muitas dificuldades, então senti a necessidade de buscar novos conhecimentos para melhorar minha atuação profissional. Nesse mesmo ano resolvi iniciar mais duas especializações, uma em Educação Especial e a outra em Alfabetização e Letramento. Enquanto trabalhava na gestão Escolar, cursei a faculdade de Pedagogia para ampliar meus conhecimentos na área. Atualmente, continuo trabalhando como pedagoga em uma instituição de Ensino, do meu município, onde atendemos alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental I, II e EJA do Fundamental I e II.

Lecionei na educação infantil e no ensino médio ofereci aulas de história. Como pedagoga, em instituição de ensino, no município onde resido, venho acompanhando as crianças em seu processo de alfabetização. E tenho percebido a necessidade em buscar novas estratégias para ajudá-las. Desta forma, me propus pesquisar como os familiares dos 3º anos, de uma instituição de ensino, contribuem no processo de alfabetização de seus filhos.

A pesquisa se justifica por se tratar de um assunto pertinente à sociedade, visto que, mesmo nos dias atuais, temos muitas crianças com dificuldades no processo de alfabetização. As crianças chegam ao 3º ano do Ensino Fundamental com muitas deficiências na leitura, na escrita, conseqüentemente, apresentam dificuldades em compreender o que leem. Os problemas apontados acarretam

outros, como a falta de vontade de seguir com os estudos, evasão escolar e possivelmente a marginalidade.

Nas diversas estruturas educacionais, dos mais variados países do mundo, observou-se que em cada grupo etário de crianças em idade escolar algumas não obtém desempenho adequado em relação ao seu nível geral de funcionamento intelectual, considerando-se aspectos específicos de realizações em uma ampla gama de atividades e aprendizagens escolares (CID-10,1993). Contudo, muitas crianças sem alterações orgânicas ou cognitivas apresentam dificuldades de aprendizagem, o que configura como hipótese explicativa, a interferência do funcionamento afetivo e das funções adaptativas na aprendizagem (JACOB; LOUREIRO, 1996, p.152).

Ao analisar as diversas situações encontradas no cotidiano escolar, pudemos perceber que esse é um assunto profundo e complexo, por se tratar da pessoa em suas particularidades no processo de aprendizagem. Temos um cenário com diversas crianças com problemas afetivos, psicológico e/ou cognitivo em salas de aulas. E junto a isso, há a realidade singular de cada família que representa as crianças. Outro fator, dentro desse cenário, é a falta de sensibilidade de alguns profissionais em perceber as crianças em suas especificidades.

Em nossa sociedade a escola mantém-se como o principal veículo de educação sistemática, restringindo-se a transmitir às crianças de modo geral apenas os valores, conhecimentos e comportamentos da cultura dominante, nem sempre considerando o que a criança traz consigo de aprendizagens anteriores à escolarização. Com isto a desadaptação da criança aos padrões esperados pela escola pode decorrer da descontinuidade das vivências sociais e das diferentes expectativas de cada classe social (JACOB; LOREIRO 1996, p.151).

Diante de tantos problemas que podem ser encontrados no ambiente de pluralidades culturais, é preciso repensar e discutir caminhos que melhor poderão entender e atender a esse público. Independente da cultura trazida de seu contexto familiar, a criança de 6 a 12 anos está em pleno desenvolvimento do seu processo de aprender, por intermédio de um adulto, e tem interesse em se mostrar produtiva (JACOB; LOREIRO 1996). É nessa fase que a escola tem por objetivo concluir seu processo de alfabetização. Qualquer outro cenário que foge à essa fase natural do aprender precisa de um olhar atento, sob a forma investigativa.

O objetivo principal da pesquisa é saber como acontece a interação entre escola e família e qual é a relevância da família no processo de escolarização da criança.

Para responder as indagações, seguiremos os seguintes objetivos específicos: fazer levantamento da literatura sobre a participação da família no processo de alfabetização da criança; verificar como acontece o acompanhamento da família no processo de escolarização da criança; descrever como está acontecendo o envolvimento da escola e da família no desenvolvimento social, cognitivo e afetivo da criança durante o isolamento devido a pandemia de Covid 19¹; analisar como ocorre a interação entre família e escola com base nas entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa; elaborar a proposta de um projeto que busque o estreitamento dos laços entre Família e Escola.

A pesquisa busca por resposta ou comprovação para a seguinte hipótese: a relação família e escola é formal com pouco diálogo e alguns conflitos de opinião. A partir disto, a investigação buscou responder as seguintes indagações: como os familiares podem contribuir no processo de escolarização da criança? Qual é a relação da escola com a comunidade? Há participação democrática entre família e escola? Como a escola estimula a participação da família no processo de ensino da criança?

¹ A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. Alguns pacientes podem apresentar dores, congestão nasal, dor de cabeça, conjuntivite, dor de garganta, diarreia, perda de paladar ou olfato, erupção cutânea na pele ou descoloração dos dedos das mãos ou dos pés. A maioria das pessoas (cerca de 80%) se recupera da doença sem precisar de tratamento hospitalar. Uma em cada seis pessoas infectadas por COVID-19 fica gravemente doente e desenvolve dificuldade de respirar. As pessoas idosas e as que têm outras condições de saúde como pressão alta, problemas cardíacos e do pulmão, diabetes ou câncer, têm maior risco de ficarem gravemente doentes. No entanto, qualquer pessoa pode pegar a COVID-19 e ficar gravemente doente. (Observatório Covide 19 Brasil. Biblioteca Virtual em saúde. ministério da saúde. Disponível em: <<https://bvsmis.saude.gov.br/observatorio-covid-19-brasil/>>. Acesso em: 29 de agosto de 2021).

Diante da propagação da COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou pandemia mundial no dia 11/03. Segundo a OMS, uma pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença. Com início na China, o coronavírus se espalhou rapidamente por todos os continentes, contaminando milhares pessoas e levando diversos governantes a tomarem medidas drásticas para a contenção da doença. (Folha Informativa sobre Covide – 19. Disponível em : <<https://www.paho.org/pt/covid19>>. Acesso em: 29 de agosto de 2021)

A dissertação está estruturada em capítulos. No primeiro capítulo fizemos **a revisão da literatura**, onde compreendemos o nosso objeto de estudo a partir das leituras da pesquisa bibliográfica que realizamos. Nele trouxemos os olhares dos autores que consideramos pertinentes à investigação. A revisão literária nos possibilitou escolher os fundamentos teóricos para o texto dissertativo, como Jean Piaget, que mostra que o aprendizado é construído pelo aluno, sua teoria que inaugura a corrente construtivista. Lev Vygostsky, responsável por diversas pesquisas na área do desenvolvimento da aprendizagem e do papel preponderante das relações sociais. Destacamos Àries, Del Priore e outros para entendermos a criança na história. Por fim contamos com as teorias críticas educacionais de Freire, Apple e Beane para discutirmos nas relações escolares democráticas.

Ainda nesse capítulo, salientamos a importância da relação entre escola e família no desenvolvimento intelectual e afetivo da criança. Destacamos os estudos de Àries, importante historiador e medievalista francês que dará grande aporte ao percurso da construção histórica da criança durante todo período medieval até os tempos modernos. Discorreremos sobre a relação família, criança e escola, apontando o processo histórico da criança no Brasil, iniciado pela chegada dos portugueses a essas terras. Utilizamos os textos organizados pela historiadora, escritora e professora brasileira Del Priore destacando os momentos em desenvolvimento da construção do sentimento de infância no Brasil, trazemos o aporte de Bourdieu e analisamos as contribuições alcançadas a partir desse sentimento em prol dos direitos adquiridos pela criança e adolescente no curso da história até os tempos contemporâneos. Os avanços e desafios após a construção do Estatuto da Criança e Adolescente-ECA, Lei que é parte da Constituição Federal do Brasil.

Tecemos discussões sobre a relação família, criança e escola no Brasil, momento que trazemos o histórico da vida escolar da criança no Brasil; a família contemporânea e o desenvolvimento afetivo/intelectual da criança; debatemos sobre a relação escola e família pertinente ao acompanhamento escolar da criança.

No capítulo 3 abordamos a metodologia adotada pela pesquisa, explicitando todo o caminho percorrido.

No capítulo 4 trabalhamos sobre a interação entre família e escola no processo de alfabetização da criança: análise dos resultados da pesquisa, ponderando a representação, teoria e prática nas relações entre família e escola e suas contribuições no processo de alfabetização da criança. Apontamos também os entraves dessa relação tão complexa.

Por último, no capítulo 5 construímos uma Proposta de intervenção: um relacionamento colaborativo entre escola e famílias. A partir das reflexões, ao final da pesquisa, sugerimos algumas ações de melhorias para a relação família e escola, tendo como foco os avanços no processo de escolarização da criança. O plano recomenda à escola e familiares pensarem coletivamente sobre seus problemas concretos, que se empenhem em estratégias de participação e desenvolvam bom atendimento aos estudantes.

Nas considerações finais, retomando alguns assuntos importantes na relação família e escola e suas contribuições no processo de escolarização da criança. Ao final da pesquisa, a expectativa é que seja possível contribuir sugerindo algumas ações de melhorias nessa relação. Esperamos que as responsabilidades da Família, Escola, Estado e Sociedade sejam de fato assumidas na vida intelectual e afetiva da criança.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo buscamos compreender o nosso objeto de estudo a partir das leituras da pesquisa bibliográfica realizada. Em diálogo com os autores, fizemos um breve histórico sobre as concepções de famílias, conceituando-as nos tempos atuais. Destacamos também sobre as dificuldades no processo de alfabetização das crianças.

2.1 CONSTRUÇÕES SOBRE FAMÍLIA

A instituição família nem sempre adveio das origens centradas por concepções biológicas. Foi-se constituindo de acordo com as necessidades de organização social, ao longo da história.

As primeiras sociedades eram coletivas, tribais e nômades, sem uma demarcação dos papéis sociais ou sexuais entre homens e mulheres. Todos os componentes se responsabilizavam por todas as tarefas. Todos os membros eram simultaneamente responsáveis pela coleta de frutas e de raízes, alimentos dos quais sobreviviam, bem como pelos cuidados com as crianças do grupo (NARVAZ, 2005).

Entretanto, essa estrutura foi se modificando de acordo com o surgimento da crescente atividade de cultivo e criação de animais. A partir do momento em que a sociedade passa a se tornar sedentária e foca em atividades que necessitam de dedicação, as relações sociais e sexuais começam a ser definidas. Nesse caso, a figura masculina se sobressai com relação de poder dominante sobre as mulheres e também os filhos. Safiotti (2004) entende que a acumulação de excedentes e de capital nas mãos masculinas estabeleceu uma relação de controle dos homens sobre as mulheres. Em virtude de uma necessidade maior de filhos para servirem de mão de obra, foi dado um valor privilegiado à reprodução.

Para Evangelista e Gomes (2003), a palavra família advém da expressão latina *famulus*, que significa escravo doméstico. E é nesse primeiro espaço que o indivíduo inicia seu processo de socialização.

Com o surgimento do acúmulo de capital privado, é necessária uma nova organização na estrutura familiar, que passa a ter na figura masculina o controle

sobre as mulheres e os filhos. Essa nova forma de organização marca o início do patriarcado. Engels (1987) entende o patriarcado como uma forma de organização social e econômica, associada aos processos de dominação masculina e subordinação feminina. Para Saffioti (2004), o patriarcado produz relações desiguais e hierárquicas, levando à opressão feminina pela dominação e exploração das mulheres pelos homens.

No decorrer da história, as famílias passaram a dar mais atenção às crianças pequenas, de modo a influenciar toda relação familiar. A criança passa, então, a ser o centro da atenção e também passa a se preocupar com sua educação (ARIÈS, 2006). Mesmo após a idade média, algumas famílias mais conservadoras ainda insistiam no comportamento negligente diante das crianças. Foi com o passar dos tempos que as famílias foram incorporando o sentimento de afetividade pela criança. Assim, inicia a preocupação com o que era exposto às crianças, cuidando para que a sua inocência fosse preservada. [...] Tudo o que se referia às crianças e à família torna-se um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação – ela havia assumido um lugar central dentro da família (ARIÈS, 2006, p. 164).

O século XX foi grande cenário das transformações na estrutura familiar, passando por diversas mudanças, como aponta Campos e Carvalho (1983, p.19):

[...] a palavra família, na sociedade ocidental contemporânea tem ainda para a maioria das pessoas, conotação altamente impregnada de carga afetiva. Os apologistas do ambiente da família como ideal para a educação dos filhos, geralmente evidenciam o calor materno e o amor como contribuição para o estabelecimento do elo afetivo mãe filho, inexistente no caso de crianças institucionalizadas.

Ao sofrer essas grandes transformações, a instituição familiar chega ao século XXI com suas marcas deixadas durante sua construção histórica. Com a ideia de chefe de família, deixada pelos romanos, submissão da esposa e dos filhos ao pai. Das famílias medievais, o casamento; e da cultura portuguesa, temos a solidariedade, a afetividade, abnegação e desprendimento (RIGONANATTI, 2003).

A família é a base da sociedade e é nela que se constituem os cidadãos que irão compor a sociedade. Tendo sob sua responsabilidade a maior parcela de responsabilidade sobre a formação desses sujeitos que serão inseridos na vida

social. Nesse sentido, a família tem o papel de garantir, afeto, amor e segurança para que favoreça seu desenvolvimento para a vida em sociedade.

Após essas diversas influências, sofridas pela instituição, ainda assim continua a ter o seu papel essencial na construção e organização social do indivíduo.

Entretanto, temos hoje muitos tipos de famílias, que fogem ao padrão mais convencional, posto diante da sociedade. Essas novas concepções estão sendo compostas por outros interesses, representados além dos laços sanguíneos e seus genitores. Estão sendo constituídas por laços de afeto, comunhão e sintonia. Como confirma Gomes (1998, p.33) “[...] o grupo fechado de pessoas, composto dos genitores e filhos, e para limitados efeitos, outros parentes, unificados pela convivência e comunhão de afetos, em uma só e mesma economia, sob a mesma direção”.

Em meio a uma sociedade em que prevalecem múltiplos tipos de famílias, e cada uma delas com suas particularidades, considerando todas as alterações sofridas ao longo dos anos, continuam firmes em sua estrutura. Mesmo que seus valores também não sejam os mesmos, ela prevalece firme na sociedade.

As famílias e sua constituição, como já constatados por vários pesquisadores, não são as mesmas de alguns tempos atrás. Também a seus valores, vínculos e laços já não é dada a importância como era em seus primórdios. Mas, por mais mudanças que a instituição familiar tenha, ela sempre terá seu espaço na sociedade (TIBA, 2009, p.144).

Em tempos contemporâneos não existe um modelo único e sistemático de família. Com o passar dos anos e as transformações que o seu modelo tradicional sofreu, hoje podemos dizer que temos diversos formatos dessa instituição. Modelo com diversas possibilidades que impera na sociedade atual, onde os princípios que as mantêm são os laços que vão além dos de sangue, estes estão ligados principalmente pelo afeto, respeito e amor. Modelo que cada vez vem conquistando seu espaço. Deste modo, há necessidade de se aprender a conviver e respeitá-las em suas particularidades e, principalmente, entender sua importância na sociedade contemporânea.

Atualmente há novas configurações familiares, como pai e filho(a); mãe e filho(a); filho(a) e madrasta; filho(a) e padrasto; filhos de pais diferentes; filhos vivendo com irmãos que não são de sangue; filhos (as) de pais homossexuais; filhos(as) que vivem com parentes; entre outras formas de família. Portanto, verifica-se que família constitui-se em pessoas que compartilham o mesmo sentimento, sendo recíproco e verdadeiro (DEMENECH, 2013, p. 12).

O cenário contemporâneo revela a falta de tempo dos pais para conviver com seus filhos, principalmente pelo passo tão acelerado com que têm ocorrido essas transformações. O grande número de separações, divórcios, e a ascensão das mulheres no mercado de trabalho também estão sendo considerados espaços propícios às dificuldades que as famílias estão enfrentando para oferecer atenção afetiva e educação adequada aos filhos.

Entretanto, quando falamos desses novos modelos de famílias não podemos afirmar que eles, por si só, contribuem para as dificuldades afetivas e cognitivas apresentadas na escola. Para Freitas (2009) uma vida organizada pode estar presente em qualquer configuração familiar desde que esta seja capaz de oferecer um ambiente seguro e estável emocionalmente para que a criança possa crescer e desenvolver suas habilidades naturais. O componente afetivo depositado na vida escolar da criança é decisivo na maioria dos processos de aprendizagem bem-sucedidos.

Quando o seio familiar é nutrido pelo carinho, respeito e afeto, a criança será capaz de, com autoestima elevada, se sentir importante e motivada a incorporar um senso de responsabilidade moral e social com os estudos.

Sobre a alfabetização e suas dificuldades, destacamos que no ambiente escolar e na sociedade, em geral, temos percebido cada vez mais crianças e adultos com deficiência na leitura e escrita. Essas dificuldades não superadas podem perdurar por toda a vida dessas pessoas. E têm influenciado em vários aspectos da vida em sociedade.

2.2 AS DIFICULDADES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

As dificuldades no processo de alfabetização estão ligadas a vários fatores tais como físico, cognitivo, psicológicos, emocionais entre outros. Cada aspecto apresentado deve ser investigado, pois, na maioria das vezes, estão interligados e são responsáveis pelo fracasso no resultado almejado, tanto pela escola quanto pelas famílias.

Esta insuficiência escolar pode estar ligada a ausência de estrutura cognitiva, que permite a organização dos estímulos e favorece a aquisição dos conhecimentos. A dificuldade de aprender pode, entretanto, estarem relacionadas determinantes sociais, da escola e do próprio

aluno, ou seja, ligadas a fatores internos (cognitivos e emocionais) e a fatores externos (culturais, sociais e políticos) (WEISS, 1977, p. 16).

Segundo Jacob e Loreiro (1996) e Weiss (1997), os professores, os pais ou responsáveis pela criança têm o dever de exercer uma liderança da melhor maneira possível no desenvolvimento dela, valorizando a tarefa de inserir esse sujeito no contexto social.

O estímulo à leitura deve ocorrer não somente na sala de aula, como também no contexto familiar, uma vez que a família é a base para a formação do ser humano. A criança aprende e se desenvolve com o meio em que está inserido, caso não haja interesse pelos pais, os filhos também terão dificuldades em despertar interesse pelos livros (VYGOTSKY. 2000, p.58).

Ajudando nesta compreensão, Formiga (2007) salienta que pais e professores devem estar sempre unidos, para que tenham alicerce em uma educação participativa e rentável, psicologicamente. O importante não é apenas saber ler e escrever, mas formar e ser formado. Não podemos culpar e escolher um culpado. Devem se unir e trabalhar todos juntos, refletindo na formação do sujeito e em seu futuro cultural e social.

O interesse pelo sucesso dessas crianças que estão em processo de alfabetização, sem sombras de dúvidas, perpassa entre família e escola. Esse é um assunto que deve estar em total discussão entre essas duas instituições, pois ambas almejam o objetivo que favorece o sucesso delas. Ainda que cada uma tenha olhar diferenciado sobre os resultados desse processo, juntas desejam resultados positivos na vida desses infantes.

O ciclo de alfabetização é pautado na escrita. Tudo que é referente a ela é centrado no processo da aquisição da leitura e da escrita. Inicialmente, apresentam-se as letras do alfabeto e procura-se associá-las ao som, o que é contraditório, pois se sabe que não existe uma correspondência biunívoca entre letras e sons (CAGLIARI, apud. MARCELINO, 2018, p. 34).

Nesse processo de apresentar as letras do alfabeto visualmente e fazer relação com o som que cada uma tem já inicia as dificuldades das crianças, visto que nem sempre a letra faz essa relação com o som que se ouve. Uma das principais causas das dificuldades das crianças se apropriarem da aquisição desse conhecimento e, posteriormente, habilidade em saber ler e escrever é competência técnica do mediador dessa tarefa tão complexa.

Uma das causas desse fracasso, ao meu ver, é a incompetência técnica. Ocorre que quem orienta a Educação (escolas de formação, secretarias de educação, autores de livros didáticos, professores) não sabe ensinar devidamente, porque desconhece muitos aspectos básicos da fala, da escrita e da leitura. Evidentemente, não basta a formação técnica linguística para se ter automaticamente um procedimento didático. Mas é certo que, sem o conhecimento no processo de alfabetização, é impossível qualquer didática, metodologia ou solução de outra ordem (CAGLIARI, 2005, p. 9).

O papel do professor é primordial nesse processo, os alunos estão inseridos nesse contexto social em que ele assume a responsabilidade em transmitir esse conhecimento. Porém, por ser um procedimento tão complexo, se o profissional não souber explicar as técnicas de codificação de códigos associadas ao entendimento de como elas acontecem conseqüentemente instalam-se as dificuldades na aprendizagem e aquisição da habilidade de ler, escrever e interpretar o que se lê. É importante que a escola, junto com os professores alfabetizadores tenham bem planejado como desenvolver esse processo de alfabetização, tendo em vista também os alunos de maneira individualizada.

Entretanto, Freire (2004) é referência na educação brasileira. Reconhecido internacionalmente por conta do método que desenvolveu para sanar os problemas de analfabetismo, alerta sobre muitos ambientes escolares que não favorecem ao aprendizado do aluno de forma crítica.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2004) destaca que a educação bancária é um instrumento da opressão, caracterizada como um depósito, a mentalidade do oprimido e não a situação que o oprime. A educação é vista como um ato de depositar conteúdo no educando sem criticidade, assim o estudante é somente receptor de conteúdos, memorizados ingenuamente, mecanicamente porque ele não tem participação e dialogicidade própria de um processo de ensino-aprendizagem, onde educadores e educandos aprendem e ensinam, mediatizados pelo mundo. Na educação bancária é que o educador que educa, sabe, pensa, impõe a disciplina, dita conteúdos e métodos, age autoritariamente, enquanto os estudantes, como receptores, sem a oportunidade de serem críticos, sem voz, nada sabem, só escutam passivamente, são disciplinados e seguem tudo o que foi prescrito, não são ouvidos, devem adaptar-se às determinações, ou

seja, são meros objetos na sala de aula. O diálogo em Freire é uma categoria fundamental no processo educacional.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) discorre sobre como os professores devem ensinar os alunos a serem mais, criando uma ação transformadora. Para isso, explica sobre a ética crítica, a competência científica e a amorosidade autêntica, com base em engajamento político. O escritor enfatiza que o professor não deve somente ensinar os conteúdos exigidos, mas também mostrar como pensar certo. Os educandos vão se transformando ao lado dos educadores, a partir de um pensamento crítico apresentado em sala de aula. É preciso que o educador tenha curiosidade para se aprofundar em assuntos diferentes, de forma que não eduque somente outras pessoas, mas também a si mesmo.

Para Freire (1996) ensinar não é transferir conhecimento, o objetivo é mostrar que um docente não transfere seus conhecimentos aos alunos. Na verdade, o docente abre novas possibilidades para a construção própria e a do indivíduo. Sendo assim, deve estar aberto a indagações, perguntas e críticas. É importante que um professor não explique somente a matéria, mas também dê exemplos práticos e faça o possível para envolver os alunos. Caso isso não seja seguido, o ensino perde a eficácia, porque os alunos passam a não acreditar no que o docente diz.

Os autores Apple e Beane (2001) nos possibilitam refletir sobre um ambiente escolar democrático. Estreitando os laços entre pais, alunos, professores e gestores nas escolas. Na escola democrática, todas as pessoas envolvidas na comunidade escolar participam das tomadas de decisões. Na sala de aula, os alunos têm voz ativa. Todos juntos, professores e alunos envolvem-se nos planejamentos didáticos.

O respeito à autonomia e dignidade do outro é obrigatório. Quando acontece este tipo de desvio ético, há transgressão. Um professor precisa aprender a lidar com as diferenças, desenvolver amorosidade aos educandos e cultivar a humildade e a tolerância. Além disso, deve entender que a luta pelos seus direitos é um momento importante, enquanto prática ética.

2.3 A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL E AFETIVO DA CRIANÇA

Abordamos, neste subcapítulo, a importância das relações entre família e escola no desenvolvimento intelectual e afetivo da criança.

Essa relação é entrelaçada por grandes entraves, ao longo dos tempos. A escola, assim como a família, é responsável por uma grande parcela de contribuição no desenvolvimento do sujeito. Com as mudanças ocorridas no contexto familiar, ao longo da história, tendo como marco principal a entrada da mulher no mercado de trabalho. A escola passou a ser um suporte a essas famílias, visto que este é um lugar de cuidado, ensino e também seguro, onde deixa a criança, algumas horas do dia, para ir trabalhar.

Entretanto, junto a essa nova realidade são incorporadas outras responsabilidades a essa instituição, referentes à formação integral da criança. Atribuições que no período medieval ficavam exclusivamente a cargo da família.

2. 3.1 A criança, família e o processo de escolarização

O sentimento de infância no seio familiar passou por muitas transformações ao longo tempo. No período medieval, a criança era vista como ser insignificante, sem muita importância para a família e para a sociedade. Na cultura medieval, logo que a criança conseguia dominar algumas habilidades básicas como, por exemplo, aprender a andar, era posta no meio dos adultos para que todo o restante de seu desenvolvimento e aprendizado acontecessem por intermédio desse convívio (ARIÈS,1986). Assim também Cambi (1999, p. 176) nos orienta sobre essa visão cultural na Idade Média:

As crianças na Idade Média têm um papel social mínimo, sendo muitas vezes consideradas no mesmo nível que os animais (sobretudo pela altíssima mortalidade infantil, que impedia um forte investimento afetivo desde o nascimento), mas não na sua especificidade psicológica e física, a tal ponto que são geralmente representadas como 'pequenos homens', tanto na vestimenta quanto na participação na vida social.

A desvalorização da infância era tanta que dificilmente se conservavam retratos do ser humano em sua fase infantil. Na mentalidade da sociedade da

época, sobressaía o sentimento de que seria importante gerar o nascimento de várias crianças para que algumas sobrevivessem.

Ainda no século XVII, em *Le Caquet de l' accouchée*, vemos uma vizinha, mulher de um relator, tranquilizar assim uma mulher inquieta, mãe de cinco 'pestes', e que acabara de dar à luz: antes que eles te possam causar muitos problemas, tu terás perdido a metade, e quem sabe todos" (ARIÈS, 1986, p. 56).

A taxa de mortalidade infantil era muito alta. Diversas crianças não sobreviviam aos primeiros anos de vida, dadas condições a que estavam sujeitas. A falta de cuidados específicos direcionados a elas, nessa fase como, por exemplo, dificuldades com higiene proporcionava-lhes alta exposição às doenças. Ariès (1986) aponta que a descoberta da infância começa a surgir no século XIII. Neste período, são ressaltados os registros de vocabulário da criança e suas expressões. As anotações podem ser observadas na história da arte e na iconografia dos séculos. Assim, surgem os primeiros momentos de interação entre a criança e sua família de forma mais afetiva e carinhosa.

Ao descrever sua netinha, "sua amiguinha", Mme de Sévigné pinta cenas de gênero próximas das de *Le Nain ou Bosse*, acrescentando, porém, a delicadeza dos gravadores do fim do século XVII e dos artistas do século XVIII, "Nossa menina é uma belezinha. É morena e muito bonita. Lá vem ela. Dá-me um beijo lambuzado, mas nunca grita. Ela me abraça, me reconhece, ri para mim e me chama só de Maman (em vez de *Bonne Maman*)", "Eu a amo muito. Mande cortar seus cabelos, e ela agora usa um penteado solto, Esse penteado é feito para ela. Sua tez, seu pescoço e seu corpinho são admiráveis. Ela faz cem pequenas coisinhas: faz carinhos, bate, faz o sinal da cruz, pede desculpas, faz reverência, beija a mão, sacode os ombros, dança, agrada, segura o queixo: enfim, ela é bonita em tudo o que faz. Distraio-me com ela horas a fio (ARIÈS, 1986, p. 68).

O desinteresse pelas crianças também é percebido pelo traje que usavam. Tão logo deixavam os cueiros suas vestimentas já não os distinguiam dos adultos. Entretanto, a partir do século XVII, a criança, cuja família desfrutava de melhor situação financeira, passa a ter um traje reservado a essa fase. Sobretudo, a partir desse momento, inicia-se um avanço quanto à atenção a criança. Nesse mesmo século, moralistas e educadores começam a formar outros sentimentos relacionados à infância. Antes vista como fase de distração e brincadeiras, a partir desse momento, o pensamento é no viés do interesse psicológico e moral dela (ARIÈS, 1986). Para os educadores era preciso disciplinar e preservar as crianças, que sob seus olhos consistia em frágeis

criaturas de Deus. Logo no século seguinte, é incorporado, além desse sentimento, a preocupação com a higiene e saúde física das crianças. Pensamento e cultura em relação a elas, que antes não faziam parte dessa sociedade. A mãe que outrora não demonstrava tristeza em perder um filho pequeno, devido este sentimento ser considerado pela sociedade da época como insignificante, passa a sentir a dor de sua perda.

No período medieval, a educação trouxe alguns avanços quanto ao sentimento de infância. Nesta época, os colégios e escolas eram reservados a uns poucos clérigos, não existia separação dos alunos por idade, todos frequentavam o mesmo ambiente e eram guiados por um espírito de liberdade. No início da idade moderna, surgiu uma intencionalidade pelo recrutamento das crianças. A expectativa era que, desde muito cedo, isoladas dos convívios familiares e sociais pudessem, sob uma educação autoritária, receber formação moral e intelectual de forma a adestrá-las para um convívio social. Entretanto, esses pequenos avanços no sentimento de infância são iniciados apenas para o sexo masculino. Ariès (1986) deixa bem claro, à luz de suas pesquisas, que as mulheres ainda demorariam a passar por esses avanços. Durante todo período medieval, as meninas eram educadas para se dedicarem a seus futuros lares ou eram destinadas à vida religiosa. Não tinham o direito a receber os ensinamentos por parte da escola.

Durante o século XV, avança o pensamento em separar as crianças para o ensino. A princípio, separavam-nas medindo-as pelo nível de conhecimento. Logo depois, as crianças que antes iniciavam na escola a partir dos sete anos, passaram a ser proibidas desse ingresso, sendo permitido somente a partir dos dez anos. Esse princípio de admiti-las apenas depois dessa idade, foi firmado pela visão cultural da sociedade, que via essa etapa da vida como um período em que o ser humano era dotado de imbecilidade.

Nessa época, existiam poucas escolas. A igreja se tornara a principal responsável pelo ensino, controlava e buscava monopolizar toda a educação. Essas poucas escolas se mantinham de forma particular. Neste período, não existia ensino público e o acesso a ele era oferecido apenas para pessoas que pudessem pagar, ou pela igreja para os clérigos.

O principal controle exercido pela igreja estava em proibir que as escolas ultrapassassem os limites de ensino que ofereciam. Mesmo com esse

estabelecimento, com o tempo essas escolas foram se multiplicando na sociedade da época. Geralmente o espaço destinado a essa atividade era único para todos os matriculados, independente da idade. Todos os meninos acima de dez anos poderiam ingressar nela, desde que pudessem pagar. Sob essa perspectiva as crianças, adultos e pessoas mais velhas todas frequentavam o mesmo espaço. O ingresso à escola era firmado por um contrato com a família e a partir dele iniciavam-se os estudos.

Durante o tempo de vida escolar, as crianças eram misturadas também ao convívio social dos adultos de todas as idades. Porém, ficavam isoladas de sua família, passando a morar na casa de seu mestre ou nas acomodações da igreja. Deste modo, a criança era jogada à própria sorte e aprendia principalmente pelo empirismo.

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 algo enraizado na vida. Ela sobreviveria a várias mudanças de estrutura (ARIÈS, 1986, p.168).

No século XIII, o colégio passa a ser asilo de crianças pobres fundado por doadores. Essas crianças bolsistas viviam em comunidades com princípios monásticos. Posteriormente, no século XV essas comunidades passam a ser institutos de ensino acessíveis para além dos bolsistas, inserindo também a numerosa população (ARIÈS, 1986).

A evolução da instituição escolar está diretamente ligada às mudanças no sentimento de infância e idades. No início, permitia-se a mistura de pessoas de todas as idades no mesmo espaço de ensino. Com o passar do tempo, surge um sentimento de repugnância quanto a essas misturas. Esse pensamento surge primeiramente em relação às crianças pequenas, porém vai se estendendo às outras idades. Isso acontece mediante as reflexões dos princípios monásticos fundados no século XIII, a fim de preservar o estudante das possíveis imoralidades que estavam sujeitos ao conviverem todos misturados no princípio de liberdade.

As preocupações que surgem, como a imoralidade vivenciada pelas crianças ao se misturarem ao mundo dos adultos, e não serem distinguidas destes, passa por uma transformação. O que a princípio era uma forma de incentivar uma vida honesta, mesmo para os leigos, durante o século seguinte,

tornar-se uma condição para uma boa educação. O colégio fica responsável pela educação e instrução dos futuros membros daquela sociedade.

Durante os séculos XV e XVI, com o sentimento de infância sofrendo grandes transformações, o colégio amplia a entrada de um número maior de pessoas. Deixa de ser restrito a uns poucos clérigos e amplia o atendimento a outras camadas da sociedade.

A estrutura da divisão das classes, por idade e grau de conhecimento, surge a partir do século XV na Itália e Inglaterra perdurando nesses moldes até o século XIX. A separação da criança, para sua educação e instrução, do restante da sociedade deixou marcas significativas à mentalidade. Principalmente em relação à preservação da sua imagem. A divisão por classe acontece pelo interesse em aproximar o conhecimento do mestre às necessidades de seus alunos.

Esse processo correspondeu a uma necessidade ainda nova de adaptar o ensino do mestre ao nível do aluno. Foi este o ponto essencial. Essa preocupação em se colocar ao alcance dos alunos opunha-se tanto aos métodos medievais de simultaneidade ou de repetição, como à pedagogia humanista, que não distinguia a criança do homem e confundia a instrução escolar - uma preocupação para a vida. (ARIÈS, 1986, p. 172 – 173).

As divisões e subdivisões, no colégio, no final do século XV e início do século XVI, a mentalidade medieval marca um grande avanço em direção às questões inerentes à infância. O primeiro passo foi dado ao separá-las inicialmente por nível de conhecimento.

Perceber essa necessidade, no ensino da criança, possibilitou, por meio de muitos estudos empíricos, entender a importância desse ciclo para o desenvolvimento natural do aprendizado na fase da infância e juventude em suas particularidades.

A nova necessidade de análise e de divisão, que caracterizou o nascimento da consciência moderna em sua zona mais intelectual, ou seja, na formação pedagógica, provocou por sua vez necessidades e métodos idênticos, quer na ordem do trabalho - a divisão do trabalho, quer na representação das idades - a repugnância em misturar espíritos, e, portanto, idades muito diferentes. Mas essa preocupação de separação das idades só foi teoricamente reconhecida e afirmada mais tarde, quando já se havia imposto na prática, após tentativas longas e empíricas (ARIÈS, 1986, p. 173 – 174).

A partir do século XVIII, como nos mostra Foucault (1987), a escola passa por uma grande transformação. O aluno, antes visto em sua individualidade por seu mestre, passa então a fazer parte de uma educação mais homogênea.

A divisão das classes por fileiras inicia a organização do ensino em massa e transforma a educação em uma máquina de ensinar.

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem (FOUCAULT, 1987, p. 173).

O objetivo principal, segundo Foucault (1987), em inserir a divisão por fileira estava em disciplinar, vigiar e punir, se necessário fosse. Nesse formato, cada pessoa ocuparia seu lugar, conforme a classificação do professor. Permaneciam nele sem liberdade de troca, a não ser pela autorização do inspetor escolar. Assim, era possível um controle de todo espaço ocupado por cada estudante de forma mais exata.

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos (FOUCAULT, 1987, p. 174).

Por meio da disciplina, seria possível controlar todo processo de ensino, moldando as pessoas aos interesses da sociedade da época. Na figura do professor era depositado todo o poder para introduzir a disciplina necessária.

À última pancada do relógio, um aluno baterá o sino, e, ao primeiro toque, todos os alunos se porão de joelhos, com os braços cruzados e os olhos baixos. Terminada a oração, o professor dará um sinal para os alunos se levantarem, um segundo para saudarem Cristo, e o terceiro para se sentarem (FOUCAULT, 1987, p. 176).

Entre o século XVIII e início do XIX, o método Lancaster foi o mecanismo de engrenagem para execução do ensino, com classe homogênea e com número muito elevado de alunos. O método consistia em um ensino mútuo, utilizando os mais velhos e com mais conhecimento para ensinar os menores.

Seria impossível ensinar a todos ao mesmo tempo com classe de 360 alunos, por exemplo. Através da disciplina, criava-se mecanismo de comunicação

em sala de aula, no qual o aluno deveria aprender através, principalmente, de gestos que deveria obedecer.

O treinamento das escolares deve ser feito da mesma maneira; poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais — sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre, ou ainda aquele pequeno aparelho de madeira que os Irmãos das Escolas Cristãs usavam; era chamado por excelência o “Sinal” e devia significar em sua brevidade maquinai ao mesmo tempo a técnica do comando e a moral da obediência (FOUCAULT, 1987, p. 191).

A disciplina escolar no século XIX contribuiu para grandes avanços, quanto à forma de educação. Até o século XVIII, tanto as crianças, quanto os adolescentes e jovens eram submetidos a castigos disciplinares durante seu período de formação no colégio. Esses castigos eram realizados por julgar a fase da infância até a juventude, como período de fraqueza e imbecilidade. Durante o século XIX, um novo sentimento quanto à infância veio à tona, repugnando o castigo como forma de aprendizado. Assim, começa a surgir o pensamento de buscar despertar na criança a responsabilidade do adulto, preparando-a para a vida. Essa concepção de educação perdura por todo século XIX.

A educação escolar não era uma preocupação que se destinava especificamente à infância. Muito pelo contrário, o colégio tinha como atribuição principal a instrução dos clérigos, sendo, estes, crianças, jovens ou adultos. A preocupação com a idade não se fazia presente, o principal objetivo era o ensino moral e social do sujeito. Entretanto, ainda no século XVII a escolarização era um monopólio do sexo masculino. Embora que neste sexo a precocidade pela vida adulta também se fazia presente. As meninas não tinham o direito ao estudo. Os ensinamentos do sexo feminino se voltavam apenas para o ensino dos hábitos de se tornarem boas esposas ou seguirem a vida religiosa.

As meninas eram preparadas para conduzirem suas futuras famílias. Desde muito cedo, recebiam instruções de suas mães sobre os afazeres do lar.

Desde os 10 anos de idade essa pequena tinha o espírito tão avançado que governava toda a casa de Mme Arnauld, a qual a fazia agir assim deliberadamente, para formá-la nos exercícios de uma mãe de família, já que este deveria ser seu futuro (ARIÈS, 1986, p. 190).

Sem direitos de ir ao colégio, a maioria das mulheres eram analfabetas. Algumas, poucas, conseguiam aprender com suas mães, que também não tinham muita instrução formal, quando não analfabetas, eram semianalfabetas e sua

escrita cheia de erros ortográficos. As meninas que não iriam seguir a vocação do lar eram encaminhadas ao convento religioso, porém, esses não eram destinados ao ensino formal. Seu objetivo era instruí-las em sua vida religiosa. A partir do século XVII, as meninas começam a ingressar em uma instituição mais moderna e voltada para elas.

No fim do século XVII, o Saint-Cyr de Mme de Maintenon. forneceria o modelo de uma instituição de caráter moderno para as meninas, que aí ingressavam entre os 7 e os 12 anos e saíam em torno dos 20. As queixas contra as pequenas escolas mistas e o ensino das ursulinas indicam uma tendência geral em favor da escolarização feminina, mas essa escolarização se iniciaria com um atraso de cerca de dois séculos (ARIÈS, 1986, p. 190).

A principal marca deixada entre a idade média e moderna é o surgimento da disciplina como forma de controle nos alunos. Essa que se estendeu para além dos colégios, seguindo também aos lugares de moradia desses alunos. Ela se fazia cada vez mais necessária e restrita ao controle discente (ARIÈS, 1986).

A partir da inserção da disciplina, o colégio passa a ser um ambiente mais bem vigiado e controlado, e passa a exigir da família o entendimento de que a vida escolar da pessoa é um ciclo integral e requer um tempo maior para o aprendizado. Assim, não se contenta apenas com um ou dois anos de estudos no colégio, o ensino nesse período moderno passa a ser pensado de forma mais integral.

[...] sob a influência da demanda de mão-de-obra infantil na indústria têxtil. O trabalho das crianças conservou uma característica da sociedade medieval: a precocidade da passagem para a idade adulta. Toda a complexidade da vida foi modificada pelas diferenças do tratamento escolar da criança burguesa e da criança do povo (ARIÈS, 1986, p.195).

No século XIX, a infância é prolongada em quase todo período em que a criança passava pela escola. De um lado estavam as que seriam inseridas no colégio e sua infância era preservada durante esse tempo. Em contrapartida, as crianças que não conseguiam frequentar o colégio, assim que capazes de se firmar, logo eram submetidas ao mundo dos adultos.

2.4 A INFÂNCIA NO SEIO FAMILIAR

A família transformou-se, profundamente, à medida em que modificou suas relações internas com a criança (ARIÈS, 1986, p. 225). No período medieval a criança era mantida em sua casa até mais ou menos dos sete aos nove anos. Depois dessa idade, independente do sexo, era encaminhada a outra família e aí permanecia pelo menos até os dezoito anos. O intuito do envio à outra família era para que, fora de seu ambiente familiar, pudessem desenvolver seu aprendizado com outros adultos. A mentalidade da família nesse período entendia o afastamento como medida favorável ao aprendizado da criança. Assim, ao ser inserida em novo ambiente familiar, recebia aprendizado para a vida adulta sem interferência dos laços de afeto.

A desvalorização da criança fomentava a ideia de que sendo ser frágil, julgada como incapaz, muitas das vezes sem expectativa de vida e por ainda não dominar habilidades desenvolvidas pelos adultos. Sofria castigos e humilhações constantes por todo período em que ainda era considerada criança, adolescente e até mesmo jovem. Apenas a fase adulta era importante e respeitada naquele tempo.

Nessas condições, a criança desde muito cedo escapava à sua própria família, mesmo que voltasse a ela mais tarde, depois de adulta, o que nem sempre acontecia. A família não podia, portanto, nessa época, alimentar um sentimento existencial profundo entre pais e filhos. Isso não significava que os pais não amassem seus filhos: eles se ocupavam de suas crianças menos por elas mesmas, pelo apego que lhes tinham, do que pela contribuição que essas crianças podiam trazer à obra comum, ao estabelecimento da família. A família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental (ARIÈS, 1986, p. 231).

O surgimento do ensino público causou preocupações aos colégios particulares e às classes com menos poder aquisitivo. Pois, havia receios ao ensino público, entre a população de que este seria de ensino inferior ao que era ofertado nas instituições particulares. “A educação pública era desprezada porque se acreditava que as escolas estavam nas mãos dos pedantes: essa opinião era difundida na literatura, ao menos a partir de Montaigne, e certamente também na opinião pública” (ARIÈS, 1986, p. 241).

Outra preocupação, quanto ao colégio público, era que nesse sistema a criança deixava de estar supervisionada a todo tempo pelo adulto. Assim, julgava-se que ela ficaria exposta a situações de imoralidade, vícios e retardamento da

vida adulta. Situações que, segundo os defensores da antiga educação pela aprendizagem, seria muito difícil de reversão na vida adulta.

Entretanto, julgavam-se os prós e contras da educação doméstica. Por um lado, a criança poderia ser cuidada mais de perto, estreitando os laços de afeto e cuidados com a saúde, além de estimular sua civilidade. Por outro, seria um pouco difícil criar uma rotina para o ensino da criança, pois a casa já teria algumas rotinas particulares a ela. Por exemplo, as visitas que muitas vezes, chegam sem aviso prévio, impossibilitando um horário fixo para o estudo do infante.

Como já descrito anteriormente, o ensino estava voltado para os aspectos social e moral do indivíduo. Assim, os livros e outros materiais utilizados nesses ensinamentos estavam voltados aos manuais de ensinamento de boas maneiras, comportamento social e moral.

De acordo com Bourdieu e Passeron (1970), a ação pedagógica é uma violência simbólica, enquanto imposição por ter poder arbitrário.

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à “natureza das coisas” ou a uma “natureza humana” (BOURDIEU; PASSERON, 1970, p. 23).

A educação impõe símbolos e os reproduz, adquirindo forças. Assim, todo poder impõe as forças como legítimas. Os símbolos que aparentam ser ingênuos e sutis são sua representação.

Todo poder de violência simbólica, isto é, poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua força própria, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força” (BOURDIEU; PASSERON, 1970, p. 19).

No século XVIII, os tratados ainda ditavam as regras de civilidade, alguns foram reescritos, entretanto, continuavam sendo as regras da sociedade. Esses tratados tinham como propósito o ensinamento da conduta na vivência em sociedade. Basicamente, instruíam-os a tudo que era certo ou errado social e moralmente, como exemplo: “eles ensinavam o leitor a conter a própria língua, a desconfiar das mulheres (inclusive a própria), a não contar com heranças, a não temer a morte, a não se preocupar se alguém do grupo falasse em voz baixa...” (ARIÈS, 1986, p. 246).

Em meado do século XVIII os tratados ainda continuavam bastante fortes na sociedade, porém, inicia-se um capítulo específico na educação da criança. Manuais foram descritos com recomendações de condutas educacionais. Como o dever de tirar o chapéu ao entrar na escola em sinal de reverência ao mestre e colegas, não incomodar os colegas, não os agredir física ou moralmente, entre outros. Percebe-se aí uma instrução, específica da educação, o que para Ariès (1986) demonstrava um avanço no desenvolvimento escolar e nas particularidades da infância. Anteriormente, esses ensinamentos constituíam apenas pela aprendizagem em observação e convivência com os adultos. O surgimento dos manuais específicos sobre a infância fez as pessoas avançarem sobre a importância reservada à educação e à relação da família com as crianças.

Ainda no mesmo século XVIII, surge mudança na estrutura da casa, interferindo diretamente no cotidiano familiar. Até então, as casas tinham cômodos grandes, todos conviviam ao mesmo tempo sem muita privacidade. As camas eram móveis, dando condições de montá-las em qualquer lugar. Assim, todos dormiam aglomerados, possibilitando um ambiente de promiscuidade. As visitas e as reuniões de negócios não tinham hora certa para adentrar nesse ambiente. A casa passa a ser mais reservada, os cômodos mais específicos com camas reservadas aos quartos. Dividindo os espaços e os reservando a cada utilidade. Ariès (1986), ao analisar cartas da época, nos revela que a reorganização da casa deixa os membros da família mais íntimos.

As antigas formas de tratamento como Madame desapareceram. Martange tratava sua mulher por “minha querida mamãe”, ou “minha querida amiga”, “minha querida criança”, “minha querida menina”. O marido dava à mulher o mesmo nome pelo qual a chamavam as crianças: mamãe. Suas cartas estão cheias de detalhes sobre as crianças, sua saúde e sua conduta. As crianças são designadas por diminutivos familiares: Minette e Coco. O uso mais difundido do diminutivo e do apelido correspondia a uma familiaridade maior, e, sobretudo, a uma necessidade de as pessoas se chamarem de uma forma diferente dos estranhos, de sublinhar por uma espécie de linguagem iniciática a solidariedade dos pais e dos filhos, e a distância que os separava de todos os demais (ARIÈS, 1986, p. 267).

Outras áreas que sofrem progressos são os cuidados com a saúde e higiene, em particular com as crianças. Até o período medieval essa não era uma preocupação.

O costume da desvalorização das crianças, por julgá-las sem muita importância, levava a uma taxa de mortalidade infantil muito alta. O pensamento era que se morressem logo nasceriam outras em seu lugar. Na sequência dos acontecimentos, surge também um sentimento contrário a esse, que se preocupa com a saúde e higiene infantil, sendo ressaltadas por Ariès (1986), ao analisar as cartas deste período. Essas diversas mudanças no sentimento de infância em sua relação no seio familiar e na sociedade só acontecia nas classes mais elevadas da sociedade. As camadas mais pobres, ainda no início século XIX, viviam iguais às famílias medievais.

Quanto mais o período foi se modernizando e/ou contemporizando a família foi se sociabilizando menos aos antigos tratados e valorizavam cada vez mais seu fechamento para o mundo e sua intimidade no cultivo dos laços afetivos, em especial com a criança.

2.5 RELAÇÃO FAMÍLIA, CRIANÇA E ESCOLA NO BRASIL

Neste subcapítulo discutimos as relações familiares e o histórico de vida escolar da criança no Brasil. Avultamos sobre a família contemporânea e o desenvolvimento afetivo/intelectual infantil e, por fim, debatemos sobre a relação escola e família e o processo de acompanhamento escolar da criança.

2.5.1 A história da criança, suas relações com a família e seu histórico de vida escolar no Brasil

A história da criança, suas relações com a família e seu histórico de vida escolar no Brasil é iniciada muito antes da instalação de Portugal nessas terras, sendo os índios os primeiros habitantes dessas terras com seus costumes, crenças, cultura e estilo próprio de vida.

Entre os tupinambás, por exemplo, os meninos, desde muito pequenos, caçavam e pescavam com os pais, chegando às vezes a participar nas guerras tribais. Já as meninas começavam a fiar algodão antes dos sete anos de idade, além de tecer redes, trabalhar nas roças, fabricar farinha e cozinhar (DOURADO, 2009, p. 13).

Entretanto, essa rotina foi totalmente alterada com a chegada dos portugueses e o processo de colonização. Nessa empreitada, a criança esteve presente nas embarcações lusitanas rumo ao Brasil. Eram admitidas como pajens

ou grumetes. As meninas, nessas condições, geralmente eram embarcadas para que pudessem se casar com os empreiteiros que aqui se instalariam. Nos navios, as crianças sofriam maus-tratos, trabalhavam em condições forçadas e desumanas. Muitas vezes, sofriam diversos abusos. Sua maioria nem mesmo conseguia chegar às terras brasileiras, morria no caminho que, para muitos, era uma forma de esperança e recomeço. A alimentação, principalmente para os pequenos, era escassa e pobre de vitamina, favorecendo as doenças a bordo, que também acometiam esses seres frágeis nas embarcações.

Além das crianças que embarcavam com alguma função servil, como os grumetes, pajens ou órfãos, também estavam nas embarcações as caracterizadas como “miúdas”. Estas subiam a bordo com sua família, mesmo pagando passagem, viviam praticamente nas mesmas condições de desvalorização e situações subumanas nas embarcações. “Ficavam igualmente sujeitas, em qualquer idade, mas, sobretudo quando pertencentes às classes subalternas, a estupros coletivos praticados pelos marinheiros ou soldados” (PRIORE, 2010 p. 19).

As viagens eram muito perigosas e cheias de incertezas, sobretudo para as crianças. Por serem os mais frágeis das embarcações, em todas as situações, eram postas em desvantagens. Quando conseguiam chegar à terra firme, não mudavam muito seu destino. A desvalorização, a falta de sentimentos e cuidados especiais com as crianças continuavam.

Mesmo quando crianças conseguiam chegar vivas a terra, dificilmente sobreviviam à falta de víveres, ao frio ou calor escaldante das matas, ao regime de marchas forçadas em busca de socorro e aos constantes ataques de nativos. Em meio ao grande número de corpos e aos destroços que apareciam na costa, quando a praia se achava “toda coberta de corpos mortos, tão feios e disformes uns por riba, outros por baixo (...) e muitos que não pareciam mais que os braços, pernas, ou cabeças”, como se não bastasse o impacto psicológico da cena, as crianças eram condicionadas ao mesmo ritmo de trabalho dos adultos, que por sua vez procuravam se reagrupar a fim de buscar auxílio ou ainda de construir uma jangada com os destroços do navio (PRIORE, 2010 p. 24).

Logo no início da instalação portuguesa no Brasil, os jesuítas tinham a intenção de catequizar os índios e todas as pessoas que aqui se estabeleceriam para a colonização. A igreja católica tinha como objetivo o controle dessa população, através da doutrinação religiosa. Além do controle religioso, a intenção de catequização perpassava o viés político. Uma vez catequizados, seria mais

fácil o controle de seus colonos que, através da religiosidade, se tornavam mansos e submissos aos jesuítas e à coroa.

A Igreja Católica garantiu mundialmente aos povos indígenas, em 1529, suas conversões ao cristianismo. A partir de 1549, os Jesuítas chegam ao Brasil e estabeleceram tratamentos específicos de violência aos indígenas. A eles não se permitia o direito de praticar suas próprias culturas. Os jesuítas iniciaram os trabalhos religiosos e aos poucos foi também responsável pelo controle social, espiritual, além de agregar a função de ordem docente.

Assim como na Europa e em outras partes do mundo no período moderno, durante o processo de colonização do Brasil os meninos eram preparados para a vida futura na colônia.

Mas era principalmente na vida religiosa que os meninos eram preparados para formar a “nova cristandade” sonhada pelos religiosos da Companhia de Jesus. A educação das crianças implicava, assim, uma transformação radical da vida dos jovens índios (PRIORE, 2010, p. 34).

Durante o período colonial, é possível observar os cuidados com a criança, que são iniciados desde seu nascimento.

Pouco a pouco, os manuais de medicina ensinavam às mães a envolver seus filhinhos em “mantilhas suaves e folgadas” em vez de apertá-lo em faixas capazes de estropear os tenros membros. Sugeriam, ainda, que se substituíssem as pegajosas abluções com óleos por “água e sabão” e que a estopada fosse substituída por “barretinho ou touca de pano branco”, como aconselhava Francisco de Mello Franco, médico mineiro do período setecentista (PRIORE, 2010, p. 48).

O sentimento de infância, os cuidados e preocupações com a criança são percebidos com as recomendações médicas, logo com o recém-nascido. Além dos cuidados com o corpo, tinham também um olhar especial para com a espiritualidade que envolvia a criança.

Como se vê, os médicos davam grande ênfase ao asseio corporal numa época em que a geografia dos odores era bem outra. As mães, por sua vez, cuidavam para preservar a função simbólica da sujeira do corpo infantil como uma forma de proteção contra o mau-olhado ou bruxarias. Partes como o umbigo ou as unhas, que poderiam ser utilizadas para malefícios contra os vulneráveis filhinhos, eram cuidadosamente enterradas no quintal. Já a urina e os primeiros excrementos, considerados santos remédios e poderoso exorcismo, eram cuidadosamente usados para curar manchas ou infecções de adultos (PRIORE, 2010, p. 48).

Nesses primeiros anos do Brasil colônia, a visão de infância já se tornaria muito aconchegante, próxima e sentimental. Ela passaria a ter seu espaço especial na família, desde os escravos até as classes mais ricas.

O amor materno, por seu turno, deixou marcas indeléveis nos testamentos de época. Não havia mãe que ao morrer não implorasse às irmãs, comadres e avós, que “olhassem” por seus filhinhos, dando-lhes “estado”, ensinando-lhes “a ler, escrever e contar” ou “a coser e lavar (PRIORE, 2010, p. 52).

As crianças negras ou mestiças começaram a aparecer em grande quantidade a partir desse processo. Para a mulher negra não era muito vantajoso dar à luz a uma criança, pois logo deveria voltar ao trabalho, eram obrigadas a amamentar os filhos de seus donos ou também poderiam ser comercializadas como amas de leite para outras famílias e isso muitas vezes fazia com que seu próprio filho sofresse escassez do leite materno. O trabalho pesado, a amamentação de outras crianças além da sua, associada à uma alimentação inadequada propiciou, por diversos momentos, a fraqueza e exaustão dessas escravas.

[...] a ama de leite era importante e o aleitamento era visto como valioso, tanto pela Igreja como pelos conceitos médicos vigentes e assim, as mulheres escravas que davam à luz, eram empregadas como fornecedoras de alimento para crianças de outras categorias. Chegavam mesmo a ser alugadas por bom preço para esta finalidade. Isso, evidentemente prejudicava seus próprios filhos que muitas vezes sofriam grandemente com a escassez do leite materno (PRIORE, 2010 p. 62).

A criança negra já inicia seu processo de desvalorização e, em especial, comparado às brancas logo em seu nascimento. Mesmo sua mãe sendo capaz de alimentá-la do próprio leite, isso não poderia ser de forma alguma sua prioridade. Sua obrigação, enquanto escrava, não lhe permitiria priorizar o próprio filho.

O número de crianças nascidas de homens e mulheres negros era muito reduzido, visto que o número de mulheres trazidas para colônia era muito menor que de homens. As escravizadas eram submetidas ao trabalho nas casas dos senhores de engenho, cuidando dos afazeres domésticos, das crianças, entre outras funções. Como nos esclarece Rizzini e Pilotti, 2011, p. 204.

A baixa de crescimento da população escrava explica-se por diversas razões: o número de mulheres escravas era inferior ao de homens escravos, abortos por maus-tratos sofridos durante a gravidez, alta mortalidade infantil devido às péssimas condições do cativeiro, infanticídios eram praticados por escravas como uma forma de livrar seus filhos da escravidão, e porque muitas vezes as mães escravas nutrizas eram separadas do filho recém-nascido ao serem vendidas ou alugadas como mãe-de-leite.

A maioria dos nascimentos de crianças negras ou mestiças era fruto do relacionamento de escravas com seus donos. Em muitos casos tornaram-se suas

concubinas. “As listas de batizados nos mostram que a grande maioria das crianças nascidas no decorrer de todo o século XVIII, é de filhos ilegítimos, alguns com pais ignorados e outros com paternidade reconhecida pelos genitores” (PRIORE, 2010 p. 65).

Em muitos casos, a criança negra, quando resistia a todos os maus-tratos e sofrimento dos primeiros momentos de vida, eram inseridas no seio familiar de seus senhores e utilizadas como brinquedos para seus filhos, como um presente. A criança escrava era associada a um animalzinho de estimação. Neste cenário, sua vida não mudava muito, pois continuava a sofrer os maus-tratos, humilhações, exploração sexual, entre tantas outras atrocidades (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

Era comum o estupro das mulheres escravas pelos senhores e outros. Muitas crianças foram beneficiadas por seus pais, que mesmo na maioria dos casos não os assumindo diante da sociedade como filhos legítimos, lhes deram a alforria e em alguns casos também à sua mãe (PRIORE, 2010).

Entretanto, a mortalidade infantil negra acontecia em proporção muito maior em comparação com a criança branca. O abandono por parte da mãe que, em condição de escrava, se via obrigada a se afastar por muitas horas dos seus pequenos. Faltavam-lhes os cuidados de uma boa alimentação, saúde e afeto para que, então, pudessem nutrir uma vida saudável e próspera. Longe desses cuidados se lançavam à própria sorte. Nesse cenário cruel e avassalador crescia assustadoramente a mortalidade infantil, em especial da criança negra.

Quando conseguiam, por sorte, vencer todos os obstáculos, aos sete anos de idade precocemente se ingressavam ao mundo dos adultos. Ao contrário dos meninos brancos de família bem-sucedida social e economicamente eram encaminhados para o aprendizado do trabalho. As meninas negras, a partir dos sete anos, não exerciam uma função específica, porém, em muitos casos a partir dos doze anos, em média, já despertavam o interesse sexual de seus senhores.

Nos casos em que a criança era alforriada nem sempre era vantajoso, pois na maioria das vezes se viam sem opção de se firmar econômica e socialmente. Terminavam por pertencer à classe marginalizada da sociedade.

Não pudemos encontrar fontes diretas a respeito da moradia das crianças forras, mas certamente não sendo escravizadas, deviam morar com suas mães. Sabemos que as mulheres negras livres habitavam os lugares mais desfavorecidos das vilas e arraiais, geralmente na

proximidade de caminhos que levavam para o interior ou nas baixadas e em lugares de mais difícil acesso, como os morros e isso fazia com que tivessem mais facilidade em contrabandear e também de alertar os homens negros do mato sobre os perigos iminentes. Disso são constantemente acusadas pelas autoridades locais. Como inúmeras mulheres exerciam algum ofício, as crianças deveriam acompanhá-las ou permanecer no local com alguém que cuidasse delas, mesmo com outras crianças (PRIORE, 2010, p. 68).

Durante todo o processo de construção histórica, diversas atrocidades foram cometidas contra a criança de minorias étnicas no Brasil. Outra ação muito comum, cometida contra as negras e sua família, se dava pela separação e privação drástica de seu convívio familiar, entregando-a, logo ao nascer, à roda dos expostos ou comercializando-a para que não houvesse vínculo de afetividade com seus familiares. Isso acontecia com o intuito de que nada atrapalhasse o trabalho escravo ou ainda para esconder possível filho ilegítimo da sociedade. Entretanto, podemos dizer que também existiam exceções em que o núcleo familiar era mantido dentro da fazenda em que o escravo trabalhava².

Durante todo o período dos séculos XVIII e XIX foi muito frequente a prática de abandono e enjuntamento de crianças por suas famílias pelo fato de não terem condições de se responsabilizarem com os cuidados necessários à sua formação. “Na maioria das vilas ou cidades desprovidas do socorro oficial, a alternativa dos pais que expunham seus filhos era recorrer ao abandono domiciliar, deixando, assim, seus rebentos aos cuidados de terceiros” (VENANCIO, 2010, p. 177).

Ao enjeitar uma criança, normalmente, a pessoa buscava um lugar para que pudesse ser criada. Mesmo tendo a oportunidade de continuar a vida, a sua sorte nem sempre era próspera, pois quase sempre o lugar em que eram deixadas não era muito diferente de suas origens (VENANCIO, 2010).

A igreja sempre esteve presente na vida da sociedade, direcionando de forma autoritária o caminho que ela deveria seguir. Essa autoridade acontecia

² Entre 1800 e 1830, de 22,1 % a 41,2 % dos escravos arrolados em Vitória estavam unidos por laços de família primários. A frequência desses laços e sua recorrência temporal demonstram a sobrevivência das famílias e mesmo um crescimento das ligações de parentesco (MERLO, 2018, p. 88).

É razoável apontar a existência de forte concentração de escravos aparentados nas propriedades com 20 ou mais cativos, numa proporção oscilando entre 30,5 % e 58,6 %. Para Florentino e Góes (1997, p. 95), essa concentração dos laços de família dentro das grandes escravarias constituía indicação da relação diretamente proporcional entre o tamanho da propriedade e o parentesco, esse último evento surgindo como elemento fundamental no estabelecimento da paz entre os cativos. (MERLO, 2018, p. 90).

principalmente com o olhar de fé. As pessoas tinham muito medo do inferno, que era pregado nos ritos religiosos. Assim, a igreja utilizava desse medo para distribuir, na mentalidade do povo todo, o controle social. “De acordo com a mentalidade da época, a preocupação maior não estava na morte em si, mas na vida após a morte” (VENANCIO, 2010, p. 182-183).

Como seres frágeis e sem os devidos cuidados necessários à sua saúde, as crianças eram as vítimas mais frequentes das taxas de mortalidade.

A alta taxa de mortalidade entre os enjeitados foi ressaltada nos estudos que se ocupavam da criança abandonada no Brasil dos séculos XVIII e XIX. Isso porque os expostos, além de estarem sujeitos às mesmas dificuldades de outras crianças, tinham outros agravantes que colocavam em perigo suas vidas, como, por exemplo, dependendo do lugar da exposição, teriam que resistir aos fatores naturais, como frio, calor, chuvas e ataques de animais, até serem encontrados (VENANCIO, 2010, p. 185).

Assim, mais do que se preocupar com a morte da criança, de acordo com a cultura dessa época, a preocupação estava em batizá-la logo ao nascer. Pois acreditavam que através do batismo não morreriam sem a salvação, se livrando do inferno. Nessa época existia um conformismo natural para a morte infantil.

A mortalidade não era vista como causa de muito luto, entendia-se que ao morrer logo nasceriam outras crianças. O sentimento de afeto maior com a criança estava na figura materna.

As crianças, como de resto acontecia com as mulheres livres, andavam mesmo por lugares ermos sozinhas ou acompanhando as mães que iam vender seus produtos, inclusive em lavras distantes. Nessas caminhadas, quase sempre penosas, mas trazendo sensação de liberdade, tais crianças auxiliavam suas mães em seus trabalhos, sem ter, entretanto, uma atividade específica e independente. As famílias, sobretudo as de negros e mulatos livres, eram substancialmente matrifocais, dirigidas e sustentadas muitas vezes pelo elemento feminino que deveria contar com um mínimo de auxílio, inclusive dos filhos (PRIORE, 2010, p. 61- 62).

Sem os cuidados específicos da infância, a criança foi sendo marginalizada em torno da cidade, perambulando sozinha ou acompanhada por sua mãe. O número de mulheres sozinhas criando seus filhos ou os abandonando crescia em decorrência também da instabilidade no trabalho dos homens. O que fazia com que, estes, estivessem em constante mudança do local de trabalho afastando-os de suas famílias.

Embora o sentimento afetivo, de uma forma geral, estivesse mais aflorado, ainda existia o costume do castigo como forma de correção, para os que se

recusavam a obedecerem aos ensinamentos da escola como também os ensinamentos cristãos. Nesses casos, o castigo era executado a mando dos padres que não o faziam diretamente, mas confiavam esse ofício a alguém de fora da companhia dos jesuítas.

O castigo era inculcado na mentalidade da sociedade em forma de sermão, pelos padres. Assim, os indígenas que repudiavam essa forma de ensino, aceitavam como algo divino e que esses apenas traziam intenções de corrigir os pequenos para que não desviassem do caminho certo.

O “muito mimo” devia ser repudiado. Fazia mal aos filhos. “A muita fartura e abundância de riquezas e boa vida que tem com ele é causa de se perder” admoestava em sermão José de Anchieta. O amor de pai devia inspirar-se naquele divino no qual Deus ensinava que amar “é castigar e dar trabalhos nesta vida”. Vícios e pecados, mesmo cometidos por pequeninos, deviam ser combatidos com “açoites e castigos” (PRIORE, 2010, p. 53).

A partir do século XVIII, a execução do castigo se estendeu aos professores com a palmatória, instrumento que deveria ser usado aos que faltassem com o respeito ou que demonstrassem preguiça nos ensinamentos. A violência física era muito comum às crianças e era comum encontrar algumas passando fome e esmolando nas portas das igrejas.

Após a abolição da escravatura e a chegada de diversos imigrantes aos grandes centros comerciais, a vida do negro não se tornou muito mais fácil, nem tão pouco à sua prole. Mesmo livres, os negros vão sendo inseridos aos grupos menos favorecidos da sociedade. O trabalho e as condições de vida eram de péssima qualidade. O encontro de diversas etnias nos grandes centros fez com que disseminasse, de uma forma gigantesca, uma massa de miscigenação de um povo muito pobre e sem perspectivas de ascensão social.

As pessoas que moravam no subúrbio, depois conhecido como periferia, em casas de aluguel, quartos de cortiços, barracos em favelas ou construções clandestinas passaram a compor a prioridade do atendimento social. Estas pessoas eram vistas trocando regularmente de parceiros, constituindo famílias muito grandes, com filhos desnutridos e sem escolaridade e que cresciam convivendo com a ausência regular do pai ou da mãe. Viviam carências culturais, psíquicas, sociais e econômicas que se avolumavam e que as impeliam para a criminalidade tornando-se, em pouco tempo, delinquentes (PRIORE, 2010, p. 193).

Na elite colonial, a situação da criança era diferente, como os mesmos hábitos europeus permaneciam no seio familiar até os sete anos. Logo após esse período, deveriam ter seu destino dedicado aos estudos, entretanto, estavam

divididos entre educação e instrução. Para a instrução dada no colégio ser bem-sucedida, a família desempenhava um papel importantíssimo na educação de seu filho com o ensinamento de princípios morais.

A educação dada aos meninos da elite era específica para meninos e a educação dada às meninas era específica a elas. As meninas iniciavam sua educação aos sete anos e terminavam por volta dos quatorze anos ao se casarem. Entre as habilidades exercidas por elas, a principal estava em saber se comportar bem diante da sociedade. Para isso, era necessário saber falar bem o inglês e o francês, ter destreza no piano, saber bordar e tricotar.

Os meninos ricos brancos tinham a opção de escolher o colégio particular, seguindo carreira militar ou o colégio naval. Eles também entravam no colégio aos sete anos e saíam ao terminarem os estudos com um diploma nas mãos. Alguns meninos eram recrutados desde muito cedo para a guerra, principalmente os menores abandonados nas casas dos expostos – lugar onde crianças abandonadas eram deixadas por sua família.

Embora essa documentação, pouquíssimo explorada, seja fundamental para compreendermos a participação infantil na Guerra da Tríplice Aliança, ela é bastante parcial, pois nem sempre indica a idade dos recrutados. Mesmo assim é possível colher informações a respeito de inúmeros meninos, entre nove e 12 anos, convocados no período 1864-1870 (PRIORE, 2010, p. 114).

Durante o período colonial até o império, as crianças, em especial as mais pobres, foram furtadas o direito de uma infância específica e protetora.

O surgimento das fábricas, oficinas e cortiços foram fundamentais na disseminação da exploração do trabalho infantil. O trabalho para toda massa trabalhadora se fazia crédito de esperança e ascensão financeira e social. Sob essa ótica, os grandes centros, principalmente, São Paulo, foi alvo de muita imigração. Muitos povos foram chegando ao Brasil em busca de uma vida melhor, tendo como principal etnia os italianos.

Nesse cenário de imigração, em busca de condições de vida melhores do que no campo, as crianças juntamente com suas famílias vão sendo incorporadas às rotinas exaustivas e exploratórias do mundo urbanizado. A exploração sofrida pelos trabalhadores era gigantesca. Com as crianças não havia diferença, pelo contrário, a situação era ainda mais desumana. Os pequenos trabalhavam

durante exaustivas jornadas e seu pagamento era sempre menor do que o dos adultos.

As condições de saúde insalubre, expostas a doenças, fome e miséria, a palavra escola fazia-se muito distante da realidade vivida pelas crianças pobres no Brasil. Diante desse cenário, o sonho de uma vida melhor estava longe de ser real.

As referências ao interior das fábricas e oficinas na época conduzem para um mundo sem trégua: desde o ar frequentemente impregnado de partículas nocivas que, de forma insidiosa, minavam a saúde dos trabalhadores, até o acidente que, repentinamente, fazia estancar o curso de sua vida, tudo depunha contra o mundo do trabalho. Mundo do trabalho ao qual crianças e adolescentes eram incorporados como se fossem adultos. Alimentos e bebidas, tecidos e chapéus, cigarros e charutos, vidros e metais, tijolos e móveis, entre uma série de outros produtos fabricados então em São Paulo, passavam por mãos pequeninas, trazendo na sua esteira a indiferença às particularidades e às necessidades da infância e adolescência (PRIORE, 2010, p. 148).

A partir da virada o século, os trabalhadores iniciavam movimentos de reivindicações contra a exploração do operário. Em especial tinham como causa a exploração da criança nas fábricas e outros setores, aos quais eram submetidas.

Em maio de 1898, por ocasião das comemorações do Dia do Trabalho, o Fanfulla informava que, dentre as reivindicações dos trabalhadores, estavam incluídas a proibição do trabalho para os menores de 14 anos [...] devendo ser a infância protegida até a idade de 16 anos (PRIORE, 2010, p. 155 - 156).

A partir do século XX, de forma bem lenta, surgia o pensamento em criar legislação direcionada à criança e ao adolescente. O pensamento estava em busca por soluções para os menores infratores, que estavam por toda parte nos grandes centros. Foi criado o instituto disciplinar institucionalizado que dava conta da contenção do menor infrator em situação de vulnerabilidade. O objetivo das autoridades ao criarem o instituto perpassava pela ideia de reabilitação através do trabalho.

O trabalho era, neste sentido, o único instrumento capaz de tornar o menor desvalido, um indivíduo válido para a sociedade. O resultado que se esperava desse atendimento era, portanto, a produção de “homens úteis e válidos”, capazes de contribuir para a “prosperidade da nação” (BRITO, 1959, p. 483-484).

Entretanto, muitos fugiram dessas instalações, isoladamente ou em grupo. Ao se submeterem aos institutos de internação ou orfanatos, o que prevalecia era um sentimento total de abandono e revolta, pois nessas condições eram preparados para uma vida pouco promissora, sem muitas perspectivas de ascensão na

sociedade, aumentando o sentimento de desigualdade de oportunidade. O real interesse por parte do governo estava no controle social dos menores delinquentes causadores de problemas sociais. “Assim, proliferavam os internatos de todos os tipos. No seio destes, contudo, reproduziam-se restrições e punições do modelo penitenciário, tradicionalmente aplicadas em adultos” (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 328).

A criação do código de menores, em 1927, previa a regularização do trabalho infantil. Com a chegada da Constituição de 1934, ficou proibido menor de 14 anos trabalhar sem ordem judicial.

Durante a Ditadura Militar, com a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBM), em 1964, é introduzida a metodologia interdisciplinar redimensionando a periculosidade circunscrita aos aspectos médicos. A intenção principal ao se adotar a nova metodologia científica, fundamentada no conhecimento “biopsicossocial”, era a de romper com a prática repressiva anterior criando um sistema que considerasse as condições materiais de vida dos abandonados, carentes e infratores, seus traços de personalidade, o desempenho escolar, as deficiências potenciais e as de crescimento (PRIORE, 2010, p. 198).

Durante as décadas de 1970 e 1980, o cenário político começou a tomar novos rumos, desencadeando questões muito relevantes para o processo de democratização dos direitos e da democracia no país.

[...] um clima de efervescência com o processo de transição políticodemocrática, com o (novo) sindicalismo, com o movimento das “Diretas Já”, com o movimento pela anistia e com lutas por direitos trabalhistas, sociais, políticos e civis. A política brasileira, nos meados dessa década, tinha como marco a Nova República, que intencionava o exercício da democracia, da cidadania e da regulamentação do Estado de direito. [...] Como reflexo deste contexto, no campo da infância ocorreu uma ampla mobilização nacional, com repercussão internacional, que visava à defesa dos direitos de crianças e adolescentes e lutava por mudanças no Código de Menores, na mentalidade social e nas práticas judiciais e sociais dos órgãos do Estado que implementavam a política destinada a esse segmento (SILVA, 2005, p. 31-32).

Nesse período, cresciam muito os movimentos por uma nova concepção de infância. A busca crescia em prol de políticas públicas de apoio a uma nova postura, de cuidados e desenvolvimento à criança e o adolescente.

Esses movimentos articulavam o pensamento de uma infância furtada à criança por negligência das famílias, da sociedade e principalmente do estado. Os movimentos resultaram em mudanças específicas na Constituição brasileira de 1988 substituindo o código de menores que em muito falhava quanto aos direitos da criança e do adolescente.

A constituição de 1988, em seu artigo número 205, assegura a todos o direito à educação. Nele fica estabelecido que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. A partir dele, o governo inicia efetivamente o controle da educação, ficando sob sua responsabilidade, antes da família, a promoção da educação para todos os cidadãos. Em contrapartida, mesmo com o pontapé inicial, em prol da educação regida pelo governo, ainda era forte a intenção principal no controle social da camada marginalizada do país. Surgindo diversos programas de combate e repressão aos atos de delinquências.

A partir desse momento, o Estado toma para si a responsabilidade principal do ensino formal. Não por julgar a família como incapaz de criar e ensinar seus filhos, mas, como sempre, pela intenção crucial do controle social, que cada vez mais, se distanciava de si. Essa dificuldade estava intimamente ligada à grande e rápida urbanização das cidades.

Essa ampliação da ingerência do poder público na esfera familiar faz parte dos dispositivos de controle que o Estado liberal desenvolveu para disciplinar as “classes laboriosas”, fruto e pressuposto da Revolução Industrial. “Classe laboriosas” identificou, sem eufemismo, como “classes perigosas” (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 326).

O Estado, valendo-se do conceito de higienismo que crescia em torno das políticas que encabeçavam as novas concepções de infância, assumindo para si a função de prover educação formal para os abandonados, desvalidos destituindo o tipo de educação prática que lhes eram proporcionados em seu meio. Através dessas ações passa a ser possível o controle de todas as famílias depositando, nelas, o padrão desejado (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

Nesse novo cenário, a família fica refém do Estado sob ameaça do pátrio poder de sua prole. São controlados pela boa conduta na formação moral e social de seus filhos.

Na década seguinte, no ano de 1990, em resposta à boa vontade e correção às várias atrocidades que ainda eram sofridas pelos menores, ficaram estabelecidos alguns tratados que contribuiriam para uma imagem mais solidária nas condições de vida da criança brasileira.

a) Convenção Interamericana para prevenir e Punir a Tortura, em 20 de julho de 1989; b) Convenção sobre os Direitos da Criança, em 24 de setembro de 1990; c) Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, em 24 de janeiro de 1992; d) Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, em 24 de janeiro de 1992; e) Convenção Americana dos Direitos Humanos, em 25 de setembro de 1992; f) Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a

Violência contra a Mulher, em 27 de novembro de 1995 (CARVALHO, 2013, p. 152).

Diante de tantas discussões, em prol do bem-estar da criança e do adolescente, e as deficiências no código de menores, surge, em 23 de julho desse mesmo ano o , Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) por meio da Lei nº 8.069/90, que prevê a proteção integral do menor e os reconhece como sujeitos plenos de direitos (ATAÍDE; SILVA, 2014).

O Estatuto da Criança e do Adolescente tem seu alicerce muito bem configurado e sólido na Carta Magna, Constituição Federal do Brasil. Em seu artigo 227, contempla o direito adquirido pela sociedade infanto juvenil e em seu texto responsabiliza a família, o Estado e a sociedade pela garantia desses direitos.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988, art. 227).

Esse foi um grande salto relacionado aos avanços em direção aos cuidados, direitos e bem-estar da criança. O documento contido na Lei que estabelece o ECA é muito esclarecedor quanto aos cuidados e proteção integral desses sujeitos, destacando-os como prioridade absoluta.

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes a pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facilitar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade (ECA, 2005, art. 3).

O Estatuto reorganiza a fase da infância e, ao contrário do velho código, intitula como criança o sujeito até os 12 anos, e adolescente os em idade entre 12 e 18 anos. Um princípio fundamental previsto na Constituição Federal é a Universalidade, primordial à construção do ECA, com princípios de proteção integral a criança e ao adolescente. Esses direitos que dispõe sobre a proteção integral da criança e adolescente, estão descritos na Lei nº 8.069/90 em 267 artigos. O documento está dividido em duas partes. Contendo, a primeira, os artigos endereçados aos direitos básicos e fundamentais de prevenção contra a

violência. A segunda parte é iniciada a partir do artigo 86º dando seguimento até seu término, no artigo 267.

A estrutura do ECA está dividida em artigos que regulamentam instrumentos de proteção, atendimento e garantia às políticas sociais em defesa do interesse da criança e do adolescente em seu desenvolvimento integral. A Lei discorre, ainda, sobre os deveres da família, do Estado e da sociedade. Em seus artigos também estabelece as medidas cabíveis nos casos de ato infracional. Seus fundamentos têm por finalidade assegurar o pleno desenvolvimento físico, mental, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

O Estatuto estabelece, como norte, vários outros documentos que antecedem a esse momento de grande evolução em relação aos direitos da criança e do adolescente. Seu embasamento está na Declaração Universal dos direitos da criança, de 1959, na Convenção da ONU, de 1989, e também na Constituição de 1988, a nossa atual. Reestruturando nessa Lei os aspectos não favoráveis anteriormente.

Com base jurídica, o ECA é um instrumento moderno com grande valor na história da criança no Brasil. Entretanto, mesmo em tempos contemporâneos, ainda existem muitas dificuldades em colocar em prática a aplicabilidade de um documento tão importante e completo. As políticas públicas, mesmo depois de mais de 20 anos da criação desta Lei, são deficientes para que de fato os artigos contidos no ECA sejam cumpridos perante a sociedade. No entanto, mesmo deficiente em sua execução, não deixa de ser notório o avanço em relação às condições da infância no Brasil, ao longo do século XX.

Após mais de 30 anos da homologação de Lei que estabelece o ECA, o que ainda é transparente é quão lento andam os avanços em sua praticidade em favor da criança e do adolescente. Mesmo estando previsto no artigo 227, desta lei, que é dever da família, da sociedade e do Estado resguardar os direitos à vida, à saúde, alimentação, cultura, lazer, dignidade, liberdade de convivência familiar e comunitária e ainda assegurar-lhe segurança contra toda forma de negligência, violência, crueldade ou opressão. O que está posto na sociedade ainda é muito distante do ideal descrito no ECA.

Em plena era da modernidade e globalização, o Brasil não aboliu o preconceito social às crianças pobres e negras e indígenas, tão pouco eliminou o racismo presente nas instituições e na sociedade. Hoje, a maioria das crianças

negras e indígenas permanece sem boas condições materiais de vida, mora em favelas, encostas de morros, aldeias, ocupações não regulamentadas, ruas, locais de preservação ambiental, planícies de inundação, beiras de rios ou córregos e não recebe boa alimentação, educação, saúde e lazer.

Essas crianças, apesar de ter seus direitos previstos em Lei, não têm a oportunidade de desfrutá-los na prática. Muitos são as vítimas de violência física e moral. Temos ainda a situação de miséria, exploração das diversas e perversas formas. Em sua face, o que mais se vê, através das notícias e índices do país, são crianças que ainda sofrem atrocidades tanto quanto sofriam no início do século XX.

No Brasil, a violação dos direitos humanos e dos direitos da criança é um fato diário. Embora o país tenha sido capaz de elaborar um dos códigos mais paradigmáticos sobre os direitos da criança – o ECA –, na realidade, a infância brasileira longe está de ser a prioridade absoluta que a Constituição proclama. Mais de 80% dos municípios brasileiros nem sequer cria seus conselhos tutelares, responsáveis pela defesa dos direitos da infância, como determina o Estatuto. Nas cidades onde tais Conselhos foram implantados, muitas vezes eles não conseguem se reunir por falta de quorum, como é o caso da cidade de São Paulo. As verbas votadas para a criança vêm sendo limitadas. Os poucos recursos destinados à infância são, muitas vezes, mal aplicados, dispersos, desviados, perdidos em grande parte nos meandros da burocracia, antes de chegarem ao seu verdadeiro destino: a criança. Falta competência, responsabilidade e vontade política, em grande parte (MARCÍLIO, 1998, p. 55-56).

O que assusta é que tais atrocidades ainda são vistas por boa parte da sociedade como ação normal ao meio em que a criança ou adolescente está inserido, ignorando ou desconhecendo a lei maior prevista na Constituição Federal, que rege este país, o ECA.

2.6 A FAMÍLIA CONTEMPORÂNEA E O DESENVOLVIMENTO AFETIVO E INTELECTUAL DA CRIANÇA

A família, desde os primórdios da sociedade, está presente na vida do indivíduo e é em torno dela que se constroem as maiores e mais sólidas relações de afeto entre as pessoas. Nela, o sujeito se identifica como parte daquele grupo específico. A família é o primeiro e principal meio de socialização dos seres humanos, é um entorno constante na vida das pessoas; mesmo que ao longo do ciclo vital se cruze com outros contextos como a escola e o trabalho (EVANGELISTA; GOMES, 2003, p.203).

Esse é o habitat natural ao desenvolvimento da criança. Ao passo que subjugada ser um ambiente favorável seu desenvolvimento e nutrição. De modo a contribuir em sua essência, muito antes de seu contato autônomo com a sociedade em geral. Nela, a criança, ainda indefesa, busca segurança e afetividade para posterior ascensão na vida em sociedade. A família é responsável pelos filhos advindos e é seu dever zelar, cuidar e educar. Como observamos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei de 1990, que normatiza o artigo 227 da Constituição Federal, de 1988:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 229. Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores...

Assim, a família desempenha um papel crucial na vida das crianças e adolescentes que a compõem. Está ainda sob sua responsabilidade a matrícula e acompanhamento em suas atividades escolares, como prevê o artigo 53, do ECA:

[...] Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. [...] Art. 129. São medidas aplicáveis aos pais ou responsável: V - obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar (BRASIL, 2002).

A influência familiar sobre o aprendizado escolar passa a ser alvo de pesquisas nos anos 1950 e, nos anos 1960, o desempenho das crianças em idade escolar passa a ser objeto de estudo na relação entre o ambiente familiar e suas condições socioeconômicas como consequência do insucesso escolar (MARTURANO, 2006).

Ao estudar a atuação da família e seus reflexos no desenvolvimento intelectual e afetivo da criança, é preciso levar em consideração as transformações sofridas por ela, ao longo de toda história de concepção de sua estrutura e conceito.

O contexto familiar dos primórdios da história já não corresponde aos modelos atuais. Temos, hoje, muitos tipos de famílias. Representadas além dos laços sanguíneos e seus genitores, estão sendo constituídas por laços de afeto, comunhão e sintonia.

Orlando Gomes, nascido em Salvador, Professor versátil, além de catedrático da cadeira de Direito Civil (de 1937 a 1987) implementou o primeiro doutorado no Estado da Bahia. Teve toda a vida consagrada ao Direito, sua prática, magistério e estudo. Autor de dezenas de livros considera família “o grupo fechado de pessoas, composto dos genitores e filhos, e para limitados efeitos, outros parentes, unificados pela convivência e comunhão de afetos, em uma só e mesma economia, sob a mesma direção” (1998, p. 33).

A nova forma de pensar a família possibilita a criação de novos modelos estruturais que coexistem na sociedade contemporânea, a saber: mono parentais, recasadas, homossexuais, nuclear, tradicional entre outras (FERREIRA; BARREIRA, 2010).

Vários fatores ocorridos na sociedade contemporânea fizeram com que se alterasse o estilo de vida, os costumes e as relações estabelecidas previamente em seu tradicionalismo. Atualmente, já não podemos considerar apenas o tradicional, que também se encontra neste meio. Temos múltiplos modelos que se inserem na sociedade, com seu estilo próprio e que têm seu valor único. Por exemplo, temos famílias com pai e filhos, mãe e filhos, pais sem filhos, avós que criam seus netos, tios que criam sobrinhos e outros tantos arranjos que encontramos na sociedade.

Em meio a uma sociedade em que prevalecer múltiplos tipos de famílias e cada uma delas com suas particularidades e mesmos com todas as alterações sofridas ao longo dos anos, continua firme em sua estrutura e mesmo que seus valores também não sejam os mesmos ela prevalecer firme na atualidade (DEMENECH, 2013, p.12).

É necessária uma atenção especial para essa instituição de forma a entendê-la em sua individualidade, com suas novas estruturas e laços afetivos. Sua composição vai além dos laços sanguíneos que outrora era o principal vínculo estabelecido para dela.

As famílias e sua constituição, como já constatado por vários pesquisadores, não são as mesmas de alguns tempos atrás. Também a seus valores, vínculos e laços já não é dada a importância como era em seus primórdios. Mas, por mais mudanças que a instituição familiar tenha, ela sempre terá seu espaço na sociedade (Tiba, 2009, p.144).

Essa pluralidade de modelos familiares tem sido posta de modo à sociedade aceitá-la, e ter que aprender a conviver e aceitar o diferente. A

necessidade atual é de uma visão mais aberta ao diferente não fazendo julgamentos, mas buscando estratégias para compreensão. Nesse caso, tal pluralidade na configuração dos núcleos familiares tem demandado a criação de novos paradigmas explicativos que deem conta de tal complexidade. Diante desse contexto, já não é possível compreender a sociedade como uma engrenagem que funciona por partes isoladas, sem considerar a influência do ambiente que torna o sujeito um ser dinâmico, em constante relação e inserido em um cenário no qual valores, crenças, ações e reações são formados e transformados o tempo todo (WAGNER; TRONCO; ARMANI, 2011).

De acordo com as mudanças no decorrer dessa transformação histórica da família podemos perceber uma construção social que sofre variações de acordo com a época e a cultura local. A família é única em seu espaço social, entretanto, a multiplicidade desses modelos, transfere-se para o meio social de cada tempo vivido na história. Fazendo-nos refletir e aprender a conviver com tantos estilos próprios com todo seu valor.

A família é o espaço indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo, materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal e é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e morais, e onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais (KALOUSTIAN; FERRARI, 1994).

Como função social, a família tem seus laços que vão além do afeto. É também a responsável pela construção da identidade dos indivíduos que circulam pela sociedade e ainda determina, na maioria das vezes, a visão de mundo que esses indivíduos irão ter.

A família permanece ao longo do processo civilizatório como fonte principal para a humanização e para a socialização das pessoas. Além das transformações no espaço familiar, ocorrido durante o curso da história, podemos apontar outro fator que pode modificar sua estrutura e maneira de se colocar, as famílias que vivem em situação de pobreza, que em alguns casos, deixa de ser ambiente seguro e acolhedor e passa a ser cenário de conflitos diários, podendo assim

interferir na forma com que o indivíduo se porta na sociedade. Quando a casa deixa de ser um espaço de proteção para ser um espaço de conflito, a superação desta situação se dá de forma muito fragmentada, uma vez que esta família não dispõe de redes de apoio para o enfrentamento das adversidades, resultando, assim, na sua desestruturação. A realidade das famílias pobres não traz no seu seio familiar a harmonia para que ela possa ser a propulsora do desenvolvimento saudável de seus membros, uma vez que seus direitos estão sendo negados (GOMES, 2003).

Os laços de afetividade, respeito, amor e segurança no seio familiar são primordiais ao desenvolvimento da criança. Sob ela entende-se que a criança está em ambiente próprio ao desenvolvimento natural e saudável. Responsável ao alargamento cognitivo e emocional lhes permitindo ter uma capacidade maior de resolver as situações de seu cotidiano. Por outro lado, se esses laços afetivos, respeito e segurança não estiverem assegurados, podem dificultar seu desenvolvimento, trazendo prejuízos em seu convívio social, na interação com o outro.

Assim, a importância das relações familiares no processo de desenvolvimento das crianças, que serão futuros cidadãos, centra-se nas relações interpessoais que permeiam a família. Suas regras pessoais, suas crenças, valores, tudo que diz respeito ao que ela julgar ser certo. A família representa o papel de mediadora no processo de introdução à socialização dos indivíduos, ensinando-lhes todo o modo de vida, postura, direito e dever a ser cumprido no meio social.

2.7 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

O espaço escolar é imprescindível ao desenvolvimento cognitivo e social da criança. Externa como objetivo a promoção e o crescimento humano. De acordo com Piaget (1984) e Vygotsky (1998), a aprendizagem é resultado da interação entre os indivíduos, considerando-se a maturação biológica e a bagagem cultural. A relação entre o indivíduo e a sociedade é como um processo dialético que, como um rio e seu afluente, combinam e separam os diferentes elementos da vida humana [...] (VYGOTSKY, 1998, p. 83).

A escola tem, assim como a família, uma participação muito significativa na construção e desenvolvimento do indivíduo. A escola é responsável em promover a sistematização e organização dos saberes a serem adquiridos em diferentes áreas do conhecimento. A escola contemporânea, com estado democrático de direitos, prevê que o atendimento a todos deverá ser de forma igualitária.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

A função da escola, no século XXI, tem com objetivo principal estimular o potencial do aluno, levando em consideração as diferenças socioculturais em prol da aquisição do seu conhecimento e desenvolvimento global. Ainda nessa perspectiva, três objetivos devem ser levados em consideração nas instituições de ensino moderno: a) estimular e fomentar o desenvolvimento físico, afetivo, moral, cognitivo e de personalidade; b) desenvolver a consciência da cidadania e capacidade de intervenção no meio social; c) promover uma aprendizagem de forma contínua, propiciando, ao aluno, formas diversificadas de aprender e condições de inserção no mercado de trabalho. Essa perspectiva requer uma junção de atividades ligadas ao domínio afetivo, motor, social e cognitivo, de forma integrada à trajetória de vida da pessoa (MARQUES, 2001).

O espaço escolar é um ambiente diversificado, com sujeitos em diferentes níveis de aprendizado. É um lugar com potencial de múltiplos conhecimentos e saberes. Espaço este que vai muito além do físico. Permeia por tantos desafios em oferecer, a todos, direitos que são necessários e indispensáveis ao indivíduo para seu desenvolvimento global.

Além das contribuições que a escola já exerce em seu cotidiano, em função do desenvolvimento humano, é impossível não criar laços de afeto nesse ambiente. Os professores cumprem para além do seu papel de mediador. Entre suas funções principais, está também intrínseco outros papéis que vão sendo incorporados a suas funções ao longo da história, como os laços de afeto, carinho, atenção emocional e psicológica.

Nos dias atuais, é impossível nos depararmos com alunos em sala de aula com uma carga emocional abalada ou com histórico familiar de desestruturação.

Estamos falando de um ambiente de pluralidade cultural trazendo para si diferentes situações emocionais e familiares que interferem diretamente no cotidiano da sala de aula e conseqüentemente podem trazer interferências no aprendizado da criança.

Essas situações interferem também no planejamento e desenvolvimento das questões que serão trabalhadas na sala de aula ou pelo menos deveriam interferir. Diante das situações encontradas em sala ou que são perceptíveis ao professor, exigirá desse uma postura para mediar esse espaço. Assim, a função da escola se amplia e se torna cada vez mais complexa.

Ela tem encontrado dificuldades em assimilar as mudanças sociais e familiares e incorporar as novas tarefas que a ela têm sido delegadas, embora isso não seja um processo recente. A escola precisa ser pensada como um caminho entre a família e a sociedade, pois tanto uma quanto a outra voltam seus olhares exigentes sobre ela. A escola é para a sociedade uma extensão da família, porque é através dela que a sociedade consegue influência para desenvolver e formar cidadãos críticos e conscientes.

O papel da escola, na contribuição do sujeito, quer em seu desenvolvimento pessoal ou emocional é primordial (SYMANSKY, 2001). As responsabilidades da escola, hoje, vão além de simples transmissora de conhecimento científico. Sua função é muito mais ampla e profunda. Tem como tarefa árdua, educar a criança para que ela tenha uma vida plena e realizada, além de formar o profissional, contribuindo, assim, para a melhoria da sociedade em questão. “Uma das funções sociais da escola é preparar o cidadão para o exercício da cidadania vivendo como profissional e cidadão” (TORRES, 2008. p. 29).

O que quer dizer que a escola tem como função social democratizar conhecimentos e formar cidadãos participativos e atuantes.

3 METODOLOGIA

O processo metodológico de pesquisa é fundamentado em uma abordagem qualitativa e quantitativa, pois nos possibilita uma análise mais completa e aprofundada dos dados, uma vez que uma completa a outra e expressam dimensões distintas do fenômeno estudado.

De acordo com os autores Grácio e Garrutti (2005, p. 119) “as quantificações fortalecem os argumentos e constituem indicadores importantes para análises qualitativas”. Esse método também nos permite complementar e enriquecer as análises e discussões finais (MINAYO, 1997). O mesmo posicionamento é apresentado por Gil (1999, p. 35) ao afirmar que “os procedimentos estatísticos fornecem considerável reforço às conclusões obtidas”, tornando-os bastante aceitos entre os pesquisadores.

A metodologia quantitativa nos permitiu conhecer e discriminar o perfil demográfico e social da população estudada. Já a abordagem qualitativa nos possibilitou o contato direto com esse objeto. Intensificando a coleta de dados e análise do objeto em estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Atuando como pedagoga escolar da instituição em que desenvolvemos a pesquisa, o contato foi bastante estreito. Mesmo estando em tempos pandêmicos a instituição deu abertura ao ano letivo de 2021, logo após o carnaval. As aulas para os alunos da Educação Infantil e Fundamental I continuaram a ser realizadas de forma remota, por meio das tecnologias digitais.

Os grupos de WhatsApp (Aplicativo interativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz em telefones celulares) foram adotados como estratégia para interação do espaço de sala de aula virtual³. Essa ferramenta foi escolhida para

³ PORTARIA Nº 054/2020 - Institui a reorganização do programa "EDUCASA" para as instituições escolares de educação básica e da educação de jovens e adultos do sistema de ensino do município de Itapemirim, por meio de atividades pedagógicas complementares e/ou não presenciais, como forma emergencial de manutenção do vínculo educacional em prevenção a disseminação do coronavírus (covid19) e dá outras providências.

Art. 2º - [...] Atividades Pedagógicas Complementares (APC's) e Atividades Pedagógicas não Presenciais (APNP's).

§3º O principal recurso a ser utilizado no fomento das APC's e APNP's, consiste na transmissão de vídeo-aulas por meio de canais de redes sociais como o Facebook, Youtube, WhatsApp, Instagram aplicativos e outros, no formato ao vivo ou gravado, em dias e horários agendados para turmas específicas, ou produção de material didático a ser encaminhado para os estudantes, com os devidos comandos para garantia do objetivo pedagógico estabelecido pelo professor em seu planejamento. (PORTARIA Nº 054/2020. Prefeitura municipal de Itapemirim. Disponível em:

ser utilizada por ser o veículo de maior acesso digital das famílias atualmente. Como profissional do setor pedagógico da escola, acompanhamos todas as turmas de 3º ano do Ensino Fundamental e seus respectivos grupos de WhatsApp. Ao fazer parte do ambiente escolar vigente é possível um contato mais próximo e direto com os sujeitos da pesquisa, mesmo que seja auxiliado pelas vias digitais.

Nessa perspectiva qualitativa, Chizzotti (2008, p. 79), nos traz o conceito

o conhecimento não se reduz que a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado.

Embasados pelo autor, pretendemos, durante o processo de estudo e investigação, além de manter contato direto com o objeto estudado, buscar analisar os resultados de maneira a valorizar todos os pontos em comum entre os sujeitos, bem como as divergências entre as partes envolvidas.

A metodologia qualitativa será adotada por centrar-se mais nos processos que nos resultados em si, busca-se identificar a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis”, e “[...] compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais (RICHARDSON, 1985 p.39).

A pesquisa almeja entender como acontece à interação entre família e escola na busca por resultados positivos no processo de escolarização das crianças em processo de alfabetização. Utilizamos a pesquisa bibliográfica em busca do aprofundamento do fenômeno estudado. Através de outros estudos realizados anteriormente que colaboram na relação entre família e escola no cotidiano das crianças.

Para aprofundarmos os estudos de como acontece essa interação foi necessário um trabalho de campo, então, por se tratar de uma pesquisa com seres humanos submetemos o projeto dessa pesquisa ao Comitê de Ética com todas as narrativas que iríamos utilizar. Descrevemos todos os procedimentos e roteiro de perguntas que seriam utilizadas durante as entrevistas, para que pudéssemos fazer as coletas de dados necessárias e posteriormente pudéssemos concluir a análise desses dados. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética CAAE: 40733020.7.0000.8207, em maio de 2021. Na

pesquisa, realizamos entrevista com 3 professores alfabetizadores, a gestora escolar e 7 responsáveis familiares dos alunos do 3º ano do ensino fundamental.

Na pesquisa de campo utilizamos os meios digitais, através de vídeo chamadas com as famílias para a realização de entrevistas semiestruturadas. Realizamos essa entrevista com as professoras e com a gestão da escola, respeitando o distanciamento e as regras de segurança, visto que ainda estamos vivenciando um período pandêmico.

A observação do espaço escolar aconteceu com base na participação nos grupos de WhatsApp das turmas em que a pesquisa foi realizada, possibilitando um olhar minucioso dessas relações entre estudantes, professores e as famílias no ambiente escolar. Ainda foi possível observar como é a gestão e suas possíveis contribuições nesse processo.

Participar em interação constante em todas as situações, espontâneas e formais, acompanhando as ações cotidianas e habituais, as circunstâncias e sentido dessas ações, e interrogando sobre as ações e significados de seus atos (CHIZZOTTI, 2008, p. 90-91).

Utilizamos a metodologia quantitativa na construção dos gráficos que foram elaborados para uma análise mais precisa da opinião dos sujeitos da pesquisa.

No último passo da pesquisa organizamos e analisamos os dados construídos nesse processo de estudo.

Para essa organização e análise utilizamos o método quantitativo, por meio dos gráficos que foram construídos a partir das respostas obtidas nas entrevistas com a comunidade participante da pesquisa.

Os resultados da coleta de dados foram analisados com base nos fundamentos teóricos. Por meio da pesquisa de campo, pretendeu-se considerar a realidade das famílias quanto à vida escolar das crianças e, através das entrevistas e da observação do espaço escolar, identificar os fatores que influenciam no processo de escolarização das crianças no ensino fundamental.

A pesquisa contou com a participação de aproximadamente 7 famílias, 3 professoras alfabetizadoras e a gestora escolar. Como Produto Educacional da pesquisa, desenvolvemos um plano de trabalho que auxiliará o estreitamento dos laços entre família e escola. Nesse projeto, o objetivo foi sugerir algumas ações que promovam o sucesso da interação entre as duas instituições com o objetivo incomum, o desenvolvimento da criança. Como sugestão de ações, a escola ficará responsável por desenvolver algumas estratégias juntos às famílias, como

reuniões, palestras, oficinas entre família e escola, cronograma com dias agendados para que as elas possam passar um tempo na escola, acompanhando a rotina escolar da criança.

4 INTERAÇÕES ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA: ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Neste capítulo, abordamos os resultados da pesquisa interação entre família e escola no processo de escolarização da criança em fase de alfabetização. Como aponta Vygotsky (1989), o aprendizado da criança começa muito antes de sua entrada na escola. Esse processo está intimamente entrelaçado com o meio em que vive e a sociedade que a cerca.

A escola, mesmo depois de tantos processos de superação, crescimento e transformação em relação à sua forma de ensinar, aprender e formar os cidadãos. Ainda apresenta fortes traços de um sistema que recruta para moldar, conforme as necessidades. “Seu ânimo é justamente ao contrário – o de controlar o pensar e ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo. É inibir o poder de criar, de atuar” (FREIRE, 2020, p. 91). Ensinam para formar pessoas passivas, “ordeiras” que não questionam. Que apenas reproduzem.

Quando são capazes de questionar o porquê das coisas, o fazem superficialmente e se contentam com qualquer resposta. As pessoas que conseguem perceber este senso comum e buscam retorno a suas indagações, não são bem vistas pela sociedade de modo geral. São rotuladas como intolerantes, brigentas, desordeiras, por fim, são consideradas como problemáticas para o sistema que a conduz.

Esse sistema de ensino, como bem explica Freire (2020), está pautado no ensino bancário em que estudantes são depósitos de conhecimento. Neste tipo de ensino, o mais importante não é entender o processo, mas encher o aluno de todo conteúdo possível sem necessariamente aguçar-lhe a curiosidade, a criatividade e a criticidade.

4.1 OBSERVAÇÕES DO ESPAÇO ESCOLAR

A observação do espaço escolar nos possibilitou analisar as relações que permeiam esse espaço, por nosso olhar enquanto pesquisadores, bem como sujeitos do ambiente. “[...] A observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. [...] a observação possibilita um contato

pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens”.

A relação entre famílias e escola, quanto ao desenvolvimento da criança, muitas vezes é conflituosa e cheia de cobranças pelas duas partes. Quando se trata das responsabilidades que cada um deve assumir para o desenvolvimento integral da criança, inicia-se o conflito e na maioria das vezes, o “jogo de empurrar”. A escola, de um lado, que aponta a falta de acompanhamento dos responsáveis no processo escolar da criança, por outro lado, a família sempre justificando, falta de tempo por questões de trabalho como empecilho, e consideram não ter aptidão para ajudar a criança nas questões cognitivas de seu desenvolvimento.

Precisamos destacar que por estarmos vivenciando a pandemia da Covid-19, as aulas estão sendo realizadas pelos grupos no aplicativo WhatsApp criados para cada turma. Durante a pesquisa, estivemos presentes nesses grupos, observando toda sua rotina e relacionamento entre os seus participantes, especialmente entre escola e famílias.

O grupo de cada turma é composto por seus professores, pedagogo, diretora e responsáveis familiares de todas as crianças. Eles são fechados para conversa ou postagem dos participantes que não sejam administradores do grupo, no caso os administradores são somente os funcionários da escola. Ficou estabelecido como fechado para que não seja postado nenhum tipo de conteúdo que não faça parte dos assuntos escolares.

A logística das devolutivas das atividades deve ser entregue aos professores para as devidas correções por fotos, no particular de cada professor responsável. Constatamos que a relação entre escola e famílias, por esse meio de comunicação, está sendo tranquilo e cordial.

As crianças receberam, logo no início das aulas remotas, um cronograma com os dias e horários de aulas de cada disciplina, para que a família pudesse organizar o momento de estudo com o (a) filho (a). Entendendo que seria necessário o apoio maior da família, durante a pandemia, visto que pelo distanciamento social não seria possível o contato físico da escola com a criança.

As aulas são sempre postadas nos horários estipulados previamente pelo cronograma. As professoras preparam o material utilizado nas aulas com antecedência e enviam à pedagoga para aprovação. Entre eles, estão os vídeos,

áudios, conteúdos e atividades que vão para os grupos de WhatsApp. Além dos materiais postados nos grupos, também são enviados pelos professores ao e-mail da escola, as atividades que devem ser entregues aos responsáveis que necessitam delas de forma impressa. Durante o horário de aula, os professores devem estar disponíveis para possíveis dúvidas que as crianças necessitem tirar.

Observamos uma excelente organização quanto à logística das aulas durante o distanciamento social provocado pela pandemia. Nessa logística, o aluno tem acesso aos professores de forma particular para tirar dúvidas ou até mesmo se posicionar. Entretanto, ao manter o grupo da turma fechado, fica impossível qualquer tipo de discussão coletiva, o que empobrece a construção crítica dos sujeitos.

A percepção que temos é que esse ambiente tem sido um lugar de aplicações de um sistema ainda “bancário” que as preocupações estão em depositar o máximo de conteúdos possíveis nos alunos. Cortella (2016, p. 104) descreve, em seus estudos, que “A sala é o lugar de um espetáculo com cenas quase teatrais: a aula. Como o interior de um teatro, requer atenção contínua, um ator principal que saiba interpretar e catalisar os sentidos e uma plateia disposta a viver voluntariamente emoções”. Percebemos ainda que a sala de aula em que o professor se coloca como centro do saber, ainda está muito enraizada na mentalidade escolar.

Embora que seja sutil ou despercebido à intencionalidade no sistema de ensino elaborado durante a pandemia, o espaço virtual de “sala de aula” não deixou de ser um ambiente formal e engessado. Como nos orienta Cortella (2016, p. 107) “Por ser um lugar de relações afetivas, a sala de aula é espaço para confrontos, conflitos, rejeições, antipatias, paixões, adesões, medos e saberes”.

Sabemos que o ideal seria um espaço amplo para que fossem possíveis as discussões. Porém, é perfeitamente compreensível que a escola não estava preparada para vivenciar uma pandemia em que se impossibilita o contato físico entre professor e aluno. Certamente a educação não se imaginava nesse tipo de situação, assim sendo, compreendemos que é preciso muitos estudos e observações em busca de melhorias nessa forma online de ensinar.

Observamos, ainda, que quando o aluno procura a professora de forma particular possivelmente terá suas indagações sanadas. Entretanto, bem sabemos que não são todos os alunos em uma sala de aula que se dispõem a

fazer perguntas ou dar opinião sobre os assuntos discutidos. Ao abrir o espaço coletivo certamente contribuiremos para a discussão e até mesmo sanar dúvidas de outros que se fazem presentes.

Temos um sistema de ensino que não promove, usualmente, um ambiente em que as discussões sejam exaltadas, ainda vivemos em uma sociedade que se preocupa primeiramente com a disciplina e o adestramento de pessoas para o convívio coletivo.

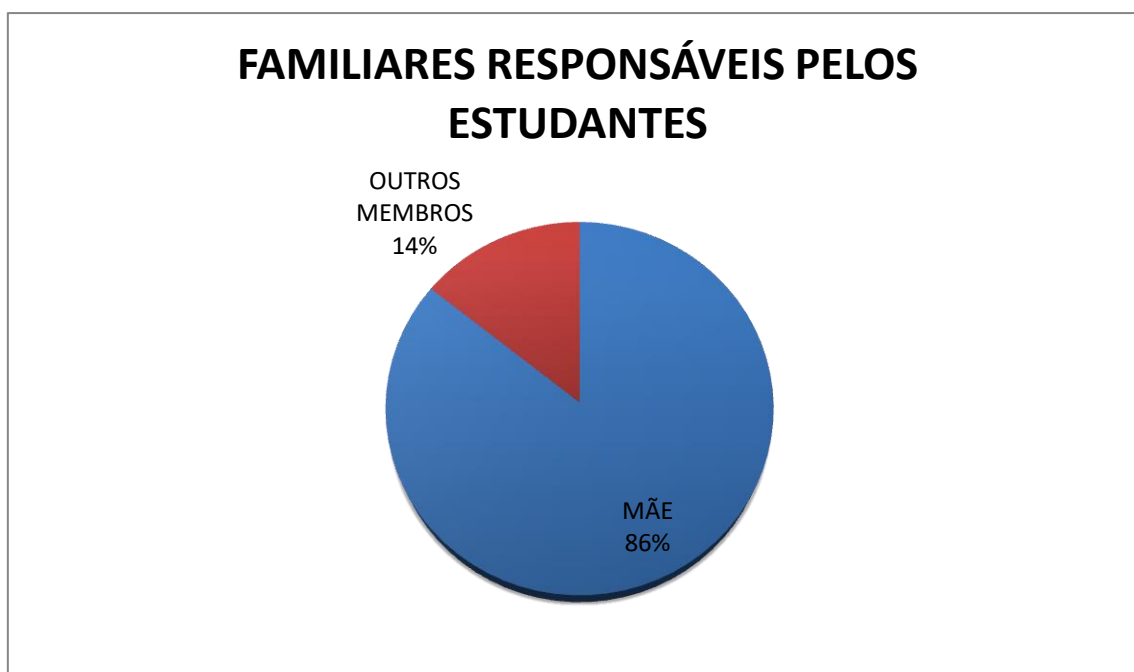
[...] a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente 'classificador' do professor. [...] trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo, trata-se de lhe impor uma 'ordem' (FOUCAULT, 1977, p. 135).

Constatamos que o relacionamento entre escola e famílias é bom. Durante as entrevistas com os responsáveis familiares ficou evidente que cultivam um relacionamento próximo e afetuoso como a escola em especial com os professores de seus filhos. Confirmamos ainda a reciprocidade por parte de escola, marcado principalmente pela figura do professor.

4.2 CONTRIBUIÇÕES DOS FAMILIARES DAS CRIANÇAS

As entrevistas com as responsáveis pelos estudantes foram muito importantes. Através delas, podemos verificar algumas indagações no contexto do relacionamento entre família e escola, durante o processo de escolarização da criança.

Para a realização das entrevistas foi selecionada uma parte dos familiares dos estudantes do terceiro ano do ensino fundamental, em uma escola na zona urbana do Município de Itapemirim no Estado do Espírito Santo. Foram entrevistadas setes pessoas, um membro de cada família. A maioria foi de mães. Pois, seus telefones constam como contato principal na ficha de matrícula dessas crianças. Adotou-se, como método, entrevistar apenas uma parte dos responsáveis para que fosse possível, dentro do tempo previsto para o desenvolvimento da pesquisa, analisar, minuciosamente, cada resposta dada pelos participantes.



O gráfico acima representa a porcentagem dos membros participantes na pesquisa. Nele constatamos que 86% foram de mães e apenas 14% de outros familiares.

Uma das transformações mais significativas na vida doméstica e que redundam em mudanças na dinâmica familiar é a crescente participação do sexo feminino na força de trabalho, em consequência das dificuldades enfrentadas pelas famílias (ROMANELLI, 2005, p. 77).

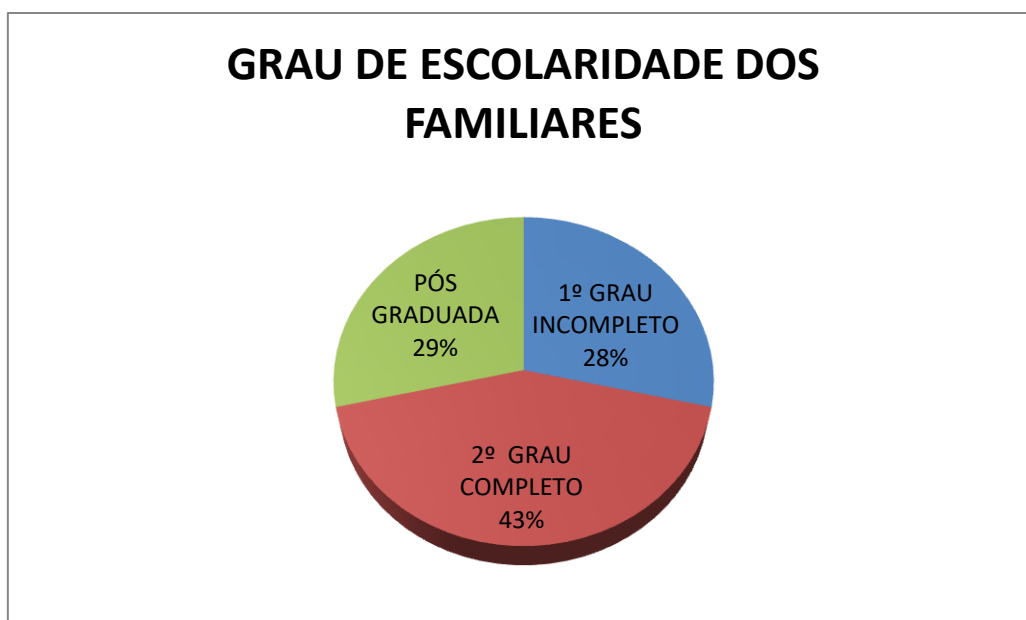
As mães, mesmo com todas as questões que envolvem a rotina de trabalho e outros compromissos assumidos pela mulher na atualidade, permanecem responsáveis pelos cuidados e acompanhamentos da criança em sua vida escolar. O que demonstra claramente o forte traço do patriarcado deixado pela cultura portuguesa, instalada no Brasil colônia. E mesmo conquistando avanços significativos na ascensão feminina, diante da sociedade, ainda vivenciamos a super valorização masculina à feminina.

Embora tendo uma dura rotina de afazeres profissionais e/ou domésticos, as mães foram maioria em responder o questionário direcionado à família.

Mesmo em tempos em que as mulheres já estão cada vez mais arraigadas em uma sociedade de igualdade de direitos e deveres, continuamos com a cultura patriarcal. Os homens ficam responsáveis pela tarefa de garantir, através do trabalho, o sustento de sua família. Enquanto as mulheres contribuem igualmente

com os compromissos financeiros da casa. Porém, de acordo com as entrevistas, são as principais responsáveis pela criança nas questões escolares.

4.2.1 Perfil dos sujeitos participantes responsáveis pelas crianças



O gráfico “*grau de escolaridade dos familiares*”, extraído do questionário (APÊNDICE C) é um demonstrativo de perfil de responsáveis, com um razoável grau de instrução. Cerca de 70% das entrevistadas completaram, no mínimo, a Educação Básica. No entanto, é muito comum ouvir das professoras que a maioria dos educandos não tem acompanhamento familiar nas atividades escolares. O principal motivo dado pelas responsáveis pelo pouco, ou nenhum, acompanhamento, é a falta de tempo por questões de trabalho.

Na pandemia, as dificuldades em realizar o acompanhamento ficaram mais acentuadas. Muitas dessas responsáveis continuam destacando a falta de tempo como principal motivo para essas dificuldades. Porém, no momento em que os responsáveis passam a assumir o controle das atividades diárias com a criança em casa, percebem e questionam a falta que faz o professor no cotidiano do espaço escolar. Os familiares não estão preparados para exercer esse papel. A maior parte declara que não estudou para dar aulas, outras ainda, revelam não ter paciência para tal tarefa.



A maior parte das entrevistadas, além de se dedicar aos trabalhos domésticos de suas casas, também contribui economicamente com a família. Podemos dizer que, em muitos casos, ela é a única a trazer renda para seu lar.

Grosso modo, apresentamos um grau de escolaridade relativamente satisfatório para que consigam acompanhar seus filhos nas tarefas da escola. O quadro familiar pode influenciar positiva ou negativamente na construção, social, emocional e psicológica da criança, (VYGOTSKY, 1984, p.87) nos ajuda a compreender que:

A educação que a criança recebe dentro do âmbito familiar cumpre um papel primordial na construção do sujeito. As práticas e atitudes dos pais na educação e criação de seus filhos têm influência no desenvolvimento, e logo influenciam o comportamento da criança na escola.

Entretanto, não podemos deixar de apontar o cenário político, social e econômico instaurado na pandemia. Em que é possível observar mais amplamente as mazelas sociais e as lacunas existentes no contexto social das famílias.

Considerando que grande parte dos alunos das redes públicas de ensino não tem, efetivamente, amplo acesso à internet, a opção pelo uso de plataformas digitais, como modalidade de ensino não presencial para contabilizar horas e dias letivos se converte em instrumento que aprofunda as desigualdades e assimetrias sociais. Fere, neste sentido, o princípio de igualdade de condições de acesso e permanência na escola (DANTAS e LEMOS, 2020, p. 178).

Esse cenário de pandemia evidenciou ainda mais as desigualdades de direitos e permanência à educação. Sem condições de contato direto com os alunos, por conta da disseminação do vírus, em grande escala, tornando o momento pandêmico a educação adotou o ensino remoto e posteriormente o ensino híbrido como metodologia de ensino.

Podemos observar os contrastes sociais dentro do contexto escolar. Ao adotar essa metodologia, o Estado não consegue dar suporte suficiente para que todos tenham acesso a esse tipo de ensino, visto que em muitas localidades a comunidade não tem acesso à internet, tampouco as famílias conseguem ter, sob seu poder, aparelhos digitais com potência suficiente para receber toda demanda de aulas das crianças, em seu contexto familiar.

O oferecimento de educação à distância por qualquer meio digital não é coisa simples ou fácil. As autoridades que optam por seu oferecimento agem açodadamente, fetichizadas pelo potencial das novas tecnologias e de forma autoritária querendo salvar as próprias peles como se o sinal de Internet fosse gratuito, universal e de qualidade igual para aproximadamente 250 mil estudantes e 40 mil professores. Parecem desconhecer ou fazem vistas grossas à realidade socioeconômica de discentes e docentes que, em grande parte, somente têm acesso por meio de telefones pré-pagos e, portanto, com tempo limitado e caro. Também parecem desconhecer que as operadoras mais populares têm péssima cobertura, muitas áreas de sombras, e sinais de pequeno alcance (DANTAS e LEMOS, 2020, p.175).

Nesse contexto de pandemia, fica evidente que o Estado, mais uma vez, está muito distante de garantir o ensino de forma igualitária para todos. Como está previsto na Constituição Federal em seu art. 205:

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

A sociedade vivencia, historicamente, uma pandemia gigantesca e diversas pessoas perderam seus empregos por conta da crise econômica que assolou mundialmente os países, atingindo, com força total, as famílias mais carentes.

Assim, o Estado delegou à família a responsabilidade de estabelecer o ensino às crianças, sem o mínimo de suporte. Primeiro, que a família não está preparada, psicologicamente, também, em grande parte, não apresenta habilidades para o ensino. “A necessidade de suporte tecnológico evidenciou de forma ainda mais latente a desigualdade social” (DANTAS e LEMOS, 2020, p. 240). Além das dificuldades citadas acima como, por exemplo, a falta de recursos

materiais como celular, computador e internet para o mínimo de democratização do ensino, a educação tem promovido um alargamento entre os alunos de classes sociais diversas.

Como parte dos estudantes não possuem um smarphone ou computador em casa, e outra até o possui, mas sem pacote de dados suficientes para seu aparelho ou rede de internet banda larga que o possibilite acessar tais plataformas digitais, as ações levadas a cabo pelos governos estaduais, municipais ou federal têm se mostrado ineficientes, frente ao cenário que a pandemia coloca para todos (DANTAS e LEMOS, 2020, p.240).

Observamos, durante as entrevistas com os familiares, que a maioria das entrevistadas completou, no mínimo, a educação básica e trabalha para manter suas despesas. Entretanto, foi apontada por elas no questionário (APÊNDICE C) da pesquisa a dificuldade em executar o trabalho que, outrora, era desenvolvido pelos professores que admitiram não ter aptidão para exercer essa função.

4.3 A PARTICIPAÇÃO DOS FAMILIARES NA ESCOLA

Perguntamos “*se a responsável participa das atividades desenvolvidas por seu(a) filho(a), como exposição de trabalho; culminância de projetos; apresentações culturais*”, todas responderam que participam de uma ou mais atividades destacadas. Apenas uma das entrevistadas disse que dependendo do projeto não participa.

[...] sua condição de famílias trabalhadoras dificulta um acompanhamento mais próximo do trabalho acadêmico das crianças. Sua baixa escolaridade também dificulta esse acompanhamento. Mas, mesmo assim, muitas demonstram boa vontade e colaboram [...] (SZYMANZKI, 2003, p. 68).

Szymanzki (2003) compreende que mesmo com as dificuldades do cotidiano familiar, existem aquelas que se preocupam, se desdobram entre suas responsabilidades profissionais ou pessoais, para estar sempre presente nas atividades desenvolvidas pela escola que requer sua participação.

Perguntamos “*as razões que impedem as famílias de participarem mais ativamente das atividades e eventos promovidos pela escola*”, e as entrevistadas poderiam escolher entre quatro opções, qual /ou quais representavam sua opinião. E todas as entrevistadas responderam que o principal motivo é a falta de

tempo por questões de trabalho. Entre as 7, 2 marcaram também a falta de interesse.

As famílias descrevem a falta de tempo por questões de trabalho como principal fator para o impedimento à participação mais ativa nos eventos e atividades escolares junto aos filhos. Tiba (2006) reforça esse pensamento destacando, em seus estudos, que a mãe trabalha fora e, por esse motivo, se ausenta do seu lar por muitas horas, dificultando sua participação mais ativa na vida escolar de seus filhos. O pai, que também é responsável legal da criança, geralmente tem sua funcionalidade no seio familiar como principal provedor financeiro. Nessa posição, se esquivava das tarefas escolares de seus filhos, responsabilidade que, perante a lei e a sociedade, também é sua. Cultura de um patriarcado que se perpetua no curso da história, na qual a mulher tem, mesmo que implicitamente, o dever de acompanhar e zelar pela educação de seus filhos.

Além desse perfil de família convencional, temos muitos outros, que não necessariamente, serão compostos por pai e mãe como responsáveis legais da criança. E, nesses casos, o acompanhamento pode ser difícil ou não, por se tratar de outros membros que estão com a responsabilidade sob a criança⁴. Mesmo assumindo essa responsabilidade, também exercem outras funções na sociedade e em suas vidas pessoais e muitas vezes esta criança não é sua prioridade.

Por esse motivo, é muito importante que a escola reflita sobre os momentos em que a família é convidada a participar. É preciso dar condições para que, de fato, todos os responsáveis tenham acesso a estes momentos de interações realizados pela escola. De nada adianta ofertar o momento se este não for compatível com a disponibilidade daqueles que são os maiores interessados neste processo. É viável que a instituição faça uma pesquisa sobre a realidade da comunidade escolar, para que seja elaborado um plano de ação compatível com sua realidade.

Em relação ao questionamento “*se a responsável conhece as atividades que estão sendo desenvolvidas com seu filho(a)*”, todas as participantes responderam positivamente, justificando que durante a pandemia essa tarefa se tornou mais fácil. Neste caso, 100% responderam que conhecem as atividades

⁴ Na nossa vivência com a comunidade, nos deparamos com algumas dificuldades dos responsáveis legais em acompanhar os estudantes. Mas não focamos sobre estas constatações empíricas na dissertação.

elaboradas pelas professoras. Devemos pontuar que durante o período de pandemia, as aulas estão sendo ministradas pelas professoras, nos grupos de WhatsApp das turmas.

Na opinião das famílias, essa metodologia está possibilitando um acompanhamento mais próximo das tarefas que são realizadas diariamente em casa. Com as atividades desenvolvidas de forma remota, é preciso garantir a parceria entre escola e família, para que o objetivo aprendizagem da criança seja de fato alcançado.

O aplicativo de WhatsApp tem assegurado o mínimo de aulas possíveis aos alunos, e se tratando de um momento inédito, as famílias aprovaram a metodologia adotada para o ensino das crianças. Porém, Dantas e Lemos (2020) alertam sobre a carga aos profissionais da educação, quando o corpo docente busca resposta de forma rápida, por exemplo, quando um estudante se utiliza dos mecanismos digitais contatando seus professores fora do horário de aula ou nos finais de semana. Essa abertura aos telefones particulares dos professores pode trazer alguns danos, psicológicos e emocionais a esses profissionais, por perder sua privacidade e seu tempo de descanso, muitas vezes, sendo solicitados em momentos indevidos.

No contexto das aulas remotas, a escola planeja as atividades que melhor contribuam para o desenvolvimento das habilidades da criança. Entretanto, a escola necessita do comprometimento da família para que este planejamento escolar realmente seja alcançado. Pois, é preciso a mediação de um responsável na realização das atividades propostas às crianças.

Se existia questão mal resolvida, entre família e escola, quanto ao limite que cada uma deve assumir na vida da criança em seu acompanhamento escolar, a pandemia marca, de forma drástica, essa relação. Mais do que em qualquer outro momento histórico, em que as pessoas são privadas de convívio coletivo é, sem dúvidas, o que mais evidencia a necessidade de formação de parceria entre as instituições. É necessário superar os contratempos impostos nos tempos da pandemia da Covid-19 e assumir, de fato, cada uma o seu papel, em busca de condições que valorizem o desenvolvimento integral da criança.

Este momento inédito na vida escolar das crianças, por consequência de privação de contato físico mais próximo, obrigou a escola a pensar e planejar nos trabalhos para alcançar o aprendizado do estudante, mesmo que esse ensino

seja construído de forma remota. As aulas têm sido planejadas pela escola e inseridas nos grupos de WhatsApp, através de vídeo aulas, conteúdos e atividades propostas. O professor fica à disposição do aluno para eventuais dúvidas. A partir dessa proposta, a família é responsável por organizar o momento de estudo junto à criança.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 229. Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores [...] (BRASIL, 1988).

Nesse transpasse de responsabilidades, por conta do cenário que se instaurou, o Estado transfere, sem aviso prévio, o papel da escola para a família invertendo-se os papéis. Entretanto, não se levou em consideração o princípio de que a família não está preparada para tal função que, no caso, o profissional é habilitado para o desenvolvimento dessa tarefa. Porém, podemos detectar, ainda, outras dificuldades, no sentido de que o professor é habilitado para a função de ensinar, mas quanto às questões tecnológicas, as quais a pandemia obrigou-os a conhecer e fazer uso em seu cotidiano, ainda está em desenvolvimento, e é um processo lento.

De acordo com Silva e Silva (2021, p.4) “Os professores, profissionais mais afetados com o processo de aulas remotas, tiveram que adaptar todo o seu cotidiano para atender as novas necessidades da educação e de sua profissão docente”. O pós-pandemia deixará uma reflexão muito profunda na forma de pensar a educação, no manuseio e na aquisição de conhecimento para utilização dos meios eletrônicos e digitais que foram inseridos na educação.

Sobre “*a participação familiar nas atividades dos filhos*”, todas responderam que participam de, pelo menos, um dos eventos (exposição de trabalhos; culminâncias de projetos; apresentações culturais) citados nas alternativas. Isto nos apresenta um demonstrativo do interesse que as famílias têm com a criança.

Quando a criança se dispõe a participar de uma apresentação ou evento produzido pela escola, ela espera ver algum de seus familiares durante a apresentação. Se sente importante e valorizada. Já nos casos em que a criança não encontra na plateia nenhum dos seus familiares, fica triste e desmotivada.

Esses momentos repetidos podem trazer sérias consequências negativas no quadro emocional desta criança.

Seus filhos não precisam de gigantes, precisam de seres humanos. Não precisam de executivos, médicos, empresários, administradores de empresa, mas de você, do jeito que você é. Adquirira o hábito de abrir o seu coração para os seus filhos e deixá-los registrar uma imagem excelente de sua personalidade (CURY, 2003, p. 26).

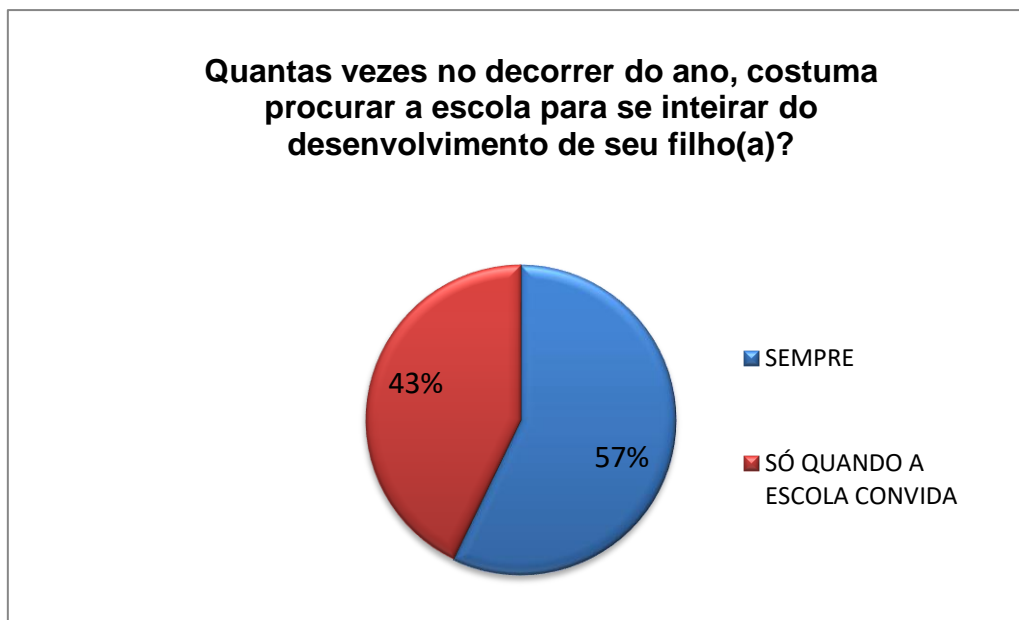
A família precisa compreender seu papel na vida dos filhos. Para a criança, pouco importa a profissão ou *status* social em que sua família se encontra. O mais importante é se sentir amada e protegida. Se nos momentos especiais, para ela, sua família não se faz presente, o sentimento que incute em si é o de abandono e insegurança diante dos desafios. Deixam de se sentir importantes e se tornam desmotivadas.

4.4 A RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA

A partir do questionário estruturado (APÊNDICE C) e elaborado por nós, os familiares das crianças expressaram que conhecem as professoras do seu filho.

Foi perguntado “*como considera a comunicação do(a) professor(a) com as famílias*”, dos 7 familiares participantes, 4 responderam que é boa a comunicação e as outras 3 responderam que é ótima a comunicação.

De acordo com as respostas obtidas, constatamos que existe um relacionamento cordial entre as instituições, conhecem as professoras de seus filhos, responderam: “boa, à ótima”, a comunicação dos professores com as famílias. Ressaltamos que, como já registrado anteriormente, na pandemia toda comunicação está sendo realizada pelas vias digitais, facilitando e agilizando a comunicação. Consequentemente eleva e aproxima o relacionamento entre escola e famílias.



O gráfico acima demonstra que cerca de quase 50% dos familiares responsáveis só vão à escola quando são convidados. Esse é um aspecto negativo do acompanhamento dado à criança em sua trajetória escolar.

Geralmente, a escola convida, em situações pontuais, como no final do trimestre, em que o objetivo é conversar com os responsáveis sobre como foi o desenvolvimento. Neste caso, a validade é para traçar novos planos para o trimestre seguinte, porém se algo não vai tão bem com o estudante e se o responsável familiar em seu acompanhamento percebe isto e busca parceria com a escola para as possíveis melhorias, o resultado, ao final do trimestre, poderia ser diferente do que se apresenta no real.

Outra situação, em que as escolas convidam os responsáveis pelas crianças a se fazerem presentes, é para tratar de situações relacionadas a seu comportamento, quando não estão de acordo com as normas institucionais internas, por exemplo, a indisciplina, o *bullying*, entre outros. Nesses casos, dificilmente é tratado planejamento de melhorias para o desenvolvimento da criança. Nessas reuniões, o objetivo principal está voltado para reparar situações que fogem ao padrão de comportamento esperado para a criança que convive no espaço escolar.

Os familiares devem ser protagonistas e não meramente auxiliares coadjuvantes no espaço escolar. Na maioria das vezes, a escola só submerge os familiares nos casos de conflitos em que as crianças se envolvem dentro da instituição. Deste modo, a participação é muito precária, mesmo sendo, a escola,

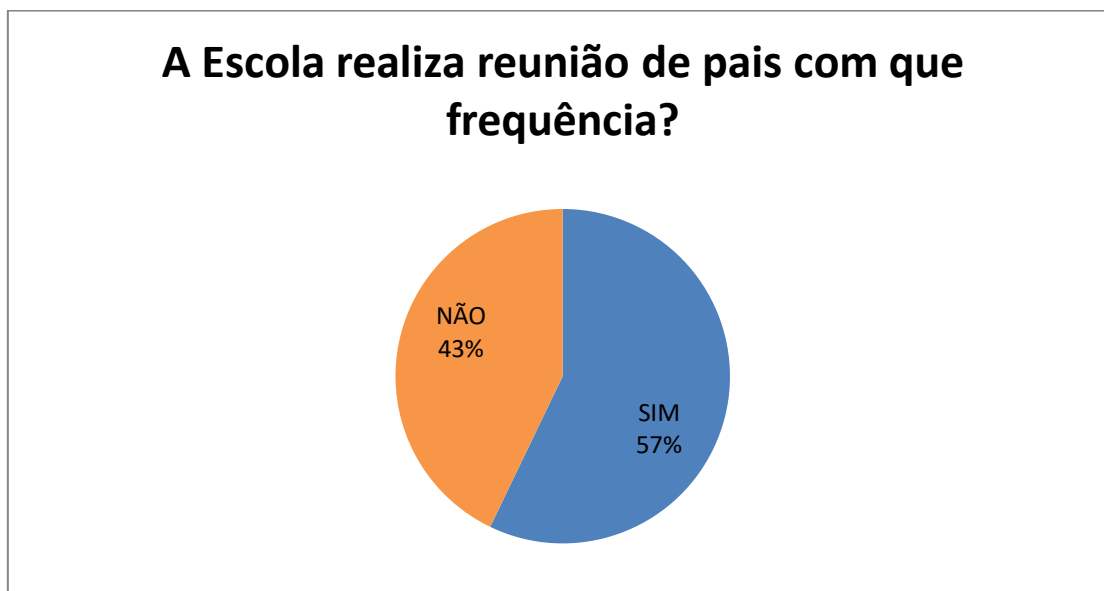
da comunidade. Tais procedimentos são frequentes em sociedade democraticamente frágil, como a nossa.

A escola, estudantes e comunidade podem caminhar juntas. A participação comunitária prevê tomada de decisões na escola com os/as educadores/as.

Questionadas “*se quando vão à escola, se são bem recebidas*” todas responderam que o tratamento dado pela escola, aos familiares, é bom. Afirmaram ser bem recebidas quando vão à escola.

Sobre a gestão da escola, das 7 pessoas entrevistadas, 4 consideram ótima a gestão da escola e as outras 3 consideram boa a gestão escolar.

Sobre as reuniões de pais, indagamos “*se acontecem com frequência*”. 4 responderam que sim e 3 responderam às vezes. As que optaram por “às vezes”, justificaram que, durante a pandemia, a escola não realizou reunião de pais, presencialmente, entretanto, entendem que é difícil principalmente por causa do distanciamento social.



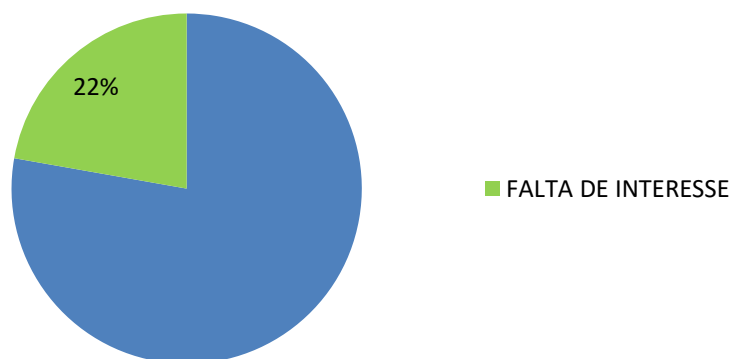
Dos 43% dos responsáveis que disseram ter reunião de pais às vezes, argumentaram que antes da pandemia existiam com mais frequência esses tipos de reuniões. Esclarecendo as regras internas da instituição e/ou questões pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento dos estudantes.

Mesmo realizando algumas reuniões de pais, é nítido que ainda não existam momentos em que os pais ou responsáveis sejam convidados a discutir as decisões que serão adotadas pela escola. As famílias são convidadas a participar apenas das reuniões pedagógicas em que são mostrados os

rendimentos de seu filho durante o trimestre. Como também as reuniões em nível de informação dos acontecimentos, regras e normas internas. Assim, a escola precisa caminhar muito para agregar e colocar em prática os conceitos democráticos.

[...] as escolas democráticas são marcadas pela participação geral nas questões administrativas e de elaboração de políticas. Comitês, conselhos e outros grupos que tomam decisões no âmbito da escola incluem não apenas os educadores profissionais, mas também os jovens, seus pais e outros membros da comunidade escola (APPLE; BEANE, 2001, p. 20).

Motivo que impede os pais ou responsáveis de participar dos eventos e atividades escolares de seus filhos



Além da falta de tempo por questões de trabalho, 22% dos sujeitos demonstraram ter falta de interesse. Esta é uma realidade que sempre se apresenta na escola. Muitos responsáveis que não demonstram interesse na vida escolar de seus filhos entendem que a escola é responsável por todo desenvolvimento educacional da criança. No entanto

[...] a função da escola é a escolarização: o ensino, a socialização, a construção de cidadania, a experiência científica e a responsabilidade social. Mas a família que faz a educação. A escolarização é apenas uma parte do processo de educar, não a sua totalidade (CORTELLA, 2017, p. 51).

Analisando em âmbito cultural, é uma cobrança complexa e profunda por parte da escola a esses tipos de sujeitos. Pois a família, nem sempre, consegue

refletir sobre seu papel e responsabilidade na vida da criança que é, ou deveria ser, sua prioridade absoluta.

Cabe à escola refletir, planejar e criar mecanismo para que essas responsabilidades sejam diluídas no meio social dos responsáveis familiares. Essa não é uma tarefa fácil, porque se fosse tão simples não haveria escolas com tantas crianças sem acompanhamento familiar.

Com o passar do tempo modificamos à medida que caminhávamos, pensando em todos os detalhes de um lugar cheio de histórias e de propósitos comuns. Criamos uma estrutura onde as pessoas – alunos e alunos, alunos e professores, professores e professores, e professores e suas famílias – pudessem pensar juntos em voz alta e tomar decisões coletivas (APPLE; BEANE, 2001, p.50).

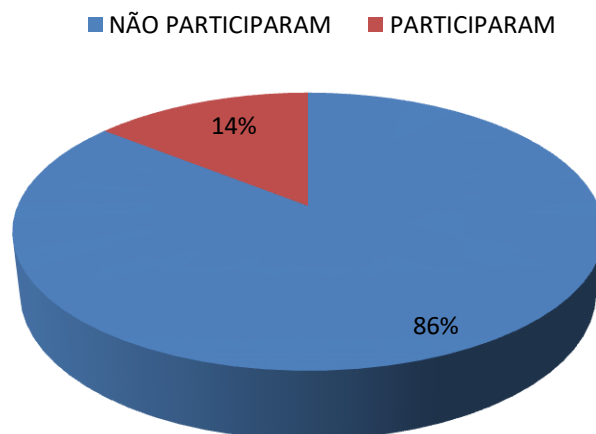
A proposta de escola democrática está na construção de um espaço em que todos se envolvam no processo, distribuindo responsabilidades e dando voz ativa a todos no ambiente escolar, sejam estes, professores, gestores, familiares ou alunos.

Ainda como motivo que impede os familiares de participarem das questões escolares de seus filhos foi demarcada, por alguns sujeitos, a falta de interesse como mais uma das opções. Disseram acreditar que a família é essencial ao desenvolvimento da criança. Entretanto, julgam que alguns familiares não demonstram interesse em se inteirarem e participarem dos assuntos escolares de seus filhos.

A família é, ou deveria ser, a parte mais interessada no desenvolvimento positivo da criança, pois antes de tudo, ela é sua, faz parte de sua família. Os laços de afeto com ela são muito maiores do que os que são traçados pela escola.

No entanto, a instituição escolar é responsável pela construção social e emocional da criança. Szymanski (2009, p. 128) nos ajuda nessa compreensão “A escola tem um papel preponderante na constituição do sujeito, tanto do ponto de vista de seu desenvolvimento pessoal e emocional, quanto da constituição da identidade, além de sua inserção futura na sociedade”, com tais responsabilidades a escola precisa traçar metas para alcançar todo seu público alvo, principalmente, os que estão em situação frágil em seu desenvolvimento intelectual e emocional.

FAMILIARES QUE PARTICIPARAM DA CONSTRUÇÃO DAS NORMAS INTERNAS



Nessa questão, é possível perceber que existem normas e regras para uma boa convivência dentro da instituição. Boa parte dos responsáveis as conhece, sobretudo não participou de sua elaboração. Um demonstrativo claro que, mesmo que a escola tenha muitos pontos positivos no relacionamento com as famílias, nesse aspecto ainda é pouco consistente a construção democrática dos documentos que são utilizados por ela. Os familiares responsáveis não participaram de sua construção, no entanto, precisam obedecê-las.

A participação da família na escola geralmente ficou restrita a acompanhar as tarefas escolares em reuniões previstas no calendário escolar e atender ao chamado referente a problemas com os educandos (SANTOS; ROCHA, 2010).

Sobre o olhar democrático, a escola é responsável por descobrir caminho que possibilite a participação de todos os envolvidos no processo educativo, valorizando a opinião e contribuição de cada membro (APPLE; BEANE, 2001).

[...] as escolas democráticas são marcadas pela participação geral nas questões administrativas e de elaboração de políticas. Comitês, conselhos e outros grupos que tomam decisões no âmbito da escola incluem não apenas os educadores profissionais, mas também os jovens, seus pais e outros membros da sociedade escolar (APPLE; BEANE, 2001, p. 20-21).

É papel da escola, mobilizar e encorajar os responsáveis a participar mais ativamente das situações que envolvem o cotidiano de seus filhos, buscando seu verdadeiro estado de direitos, dentro e fora dos muros escolares. A partir do olhar democrático, a escola assegura que seus membros participem na construção dos instrumentos que deverão ser utilizados por eles mesmos, não precisando tão somente aceitar as imposições e se adaptar a elas.

Outro fator muito importante é a contribuição positiva que a construção coletiva dos participantes pode trazer para melhorias no ambiente escolar. O ponto crucial para que se sintam integrantes e valorizem os instrumentos político-pedagógicos da escola é proporcionar sua participação ativa, durante todo processo de construção. Essa atitude, por parte da escola, pode melhorar o incentivo, as responsabilidades e sentimentos de pertencimento ao meio que o sujeito está inserido.

Quando perguntamos *“se você ou seu filho já sofreu algum tipo de constrangimento por parte da escola”*, 6 familiares disseram que não sofreram nenhum tipo de constrangimento por parte da escola. Porém uma pessoa relatou ter seu filho sofrido constrangimento na escola.

A pessoa responsável pela criança, que respondeu ter, seu filho, sofrido constrangimento na escola, nos relatou que a criança apresenta dificuldade no aprendizado, por esse motivo era constrangida diante dos colegas de sala de aula. Ao perceberem suas dificuldades faziam brincadeiras e comentários, menosprezando-o. Também declarou que seu filho sempre reclamava ser alvo de “bronca” por parte de uma determinada professora de língua estrangeira.

De acordo com o relato do responsável, podemos concluir que dentro do ambiente escolar há crianças com dificuldades que são alvo de apontamentos negativos, tanto por parte de alguns professores como também perpetua a cultura dentro de sala de aula, em que colegas apontam e fazem comentários que não contribuem para a autoestima da criança que está em situação de dificuldades que, neste caso, necessita de um olhar mais atento quanto ao seu desenvolvimento.

A escola democrática busca trabalhar a autoestima da criança para que ela seja capaz de acreditar em seu potencial, o que colabora para a construção de seu conhecimento. Busca um trabalho cooperativo em sala de aula para que os estudantes que estão em um desenvolvimento mais avançado ajudem os que

ainda estão com algumas dificuldades. Neste ambiente promovedor da cooperação, os estudantes deixam de apontar o fracasso do colega e passam a se sentirem responsáveis por ele, e contribuem para seu desenvolvimento.

4.5 SUGESTÕES DOS FAMILIARES PARA MELHORAR A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIAS

Para os responsáveis pelas crianças, que possuem o seu horário de trabalho semelhante ao da escola, fica difícil participar mais ativamente dos eventos escolares e principalmente das reuniões pedagógicas. *“Talvez, se algumas reuniões acontecessem no horário noturno, a presença dos responsáveis seria mais assídua”* (FAMILIAR I. Entrevista em 17/05/2021).

Um dos pontos levantados pelos familiares foi sobre o horário em que são realizadas as atividades que eles deveriam estar presentes. Geralmente, é estipulado um horário, que não é compatível com a rotina de trabalho dos pais. Sendo, portanto, dificultosa a participação.

A escola questiona que os responsáveis são negligentes com seus próprios filhos em nunca estar presentes nos eventos ou reuniões produzidos por ela. “[...] sua condição de famílias trabalhadoras dificulta um acompanhamento mais próximo do trabalho acadêmico das crianças. Sua baixa escolaridade também dificulta esse acompanhamento” (SZYMANZKI, 2003, p.68). No entanto, é um pouco restrita essa escolha, pois a maioria dos empregos formais não oportuniza a saída de seus funcionários para questões de escola em horário de trabalho.

Como solução para essa dificuldade, os próprios responsáveis apontam o turno da noite, como a melhor opção, para que possam ter a oportunidade do acompanhamento da criança nesses momentos.

Mesmo depois dos tantos passos percorridos pela educação, ao longo da história em busca de maior interação e participação das famílias no cotidiano escolar da criança, ainda existem muitas lacunas a serem preenchidas para que de fato as mudanças aconteçam como, por exemplo, são pouco eficientes os esforços por parte da escola em preparar reuniões bem elaboradas, sem planejar estratégias que sejam capazes de garantir a presença da maior parte de familiares desses alunos. Ou, ainda, preparar um evento em que a criança irá se apresentar ou apresentar um trabalho desenvolvido por ela e sua família não está

para prestigiá-la. Além do objetivo não ser alcançado, provavelmente estará causando um constrangimento e, talvez, alguns traumas à criança que sempre espera ver alguém de sua família na plateia.

Outra questão muito importante, apontada pelos responsáveis, para melhorar a interação entre escola e famílias, é o convite para que possam participar das tomadas de decisões da escola. Diante dessa questão, a escola precisa mudar a visão de que, quem sabe o que é melhor para ela são os educadores. Que pais não contribuem nessas tomadas de decisão e ainda que seja um perigo abrir certas situações aos pais, pois poderia haver vazamento de informações.

O teórico Paulo Freire (2020) destaca, em seu discurso, que não devemos estar no mundo de forma pacífica e/ou neutra, precisamos ser agente participativo, reflexivo e que faz as mudanças acontecerem de fato. “não sou apenas um sujeito da história, mas sou um sujeito igualmente. No mundo da história, política, constato não apenas para me adaptar, mas para mudar” (FREIRE, 2020, p. 75).

A escola precisa ampliar o olhar para a participação da família na vida escolar de seus filhos. “os pais têm mais probabilidade de vir à escola quando têm condições de exercer um poder de fato nas decisões que afetam diretamente o futuro da escola e da vida de seus filhos” (APPLE; BEANE, 2001, p. 122). Não precisamos apenas que os pais acompanhem as tarefas levadas para casa. Precisamos ir muito além. É necessário que os pais estejam o mais perto possível do ambiente escolar. Pois, assim, poderão de fato participar ativamente do processo educacional dos seus filhos.

Uma ligação estreita e continuada entre professores e os pais leva pois a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercambio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidade [...] (PIAGET, 1972/2000, p. 50).

Alguns responsáveis (Entrevista em: 17/05/2021) não opinaram nessa questão, apenas ressaltaram a escola com as seguintes opiniões: “*A escola é ótima. A escola já é bem estruturada em questões de interação, socialização mantendo informações e bom relacionamento entre as instalações e famílias*”.

Para uma parte dos responsáveis não é preciso mudanças ou sugestões. Para estes, a escola está no caminho certo.

4.6 AVALIAÇÃO DOS FAMILIARES SOBRE A COMUNICAÇÃO POR MEIOS REMOTOS

De acordo com o Apêndice C, os familiares avaliaram o relacionamento com as professoras das suas crianças, a participação do grupo de WhatsApp da turma e o acesso direto com as professoras, pedagoga, gestora e coordenadoras como: *“para o momento de pandemia que estamos vivendo, esse sistema de contato por meio de WhatsApp é essencial para manter o relacionamento entre professores, educandos e famílias. Pois permite uma interação rápida entre os envolvidos”* (FAMILIAR I. Entrevista em: 17/05/2021). As outras mães disseram que:

“nada substitui o contato presencial entre gestores, professores, demais funcionários, estudantes e seus responsáveis, porém observei o esforço que a escola tem tido em manter um ótimo convívio, compreendo a situação e dificuldades de cada família, para obter uma participação de quase 100% dos mesmos” (FAMILIAR II Entrevista em: 17/05/2021).

“Melhorou bastante, pois antes tudo que precisava ser resolvido quanto aos nossos filhos era necessário se descolar até a escola e ainda era preciso fazer um agendamento para falar com o professor. Com os grupos de whatsapp é possível resolver as coisas mais rápidas” (FAMILIAR III. Entrevista em: 17/05/2021).

“Melhorou muito, pois é possível falar com a professora e ela sempre me atende com muito carinho e atenção”. “Sim, mais fácil de conversar” (FAMILIAR IV. Entrevista em: 17/05/2021).

“A comunicação com grupo de whatsapp melhorou bastante, porém as aulas por essa via é muito complicado. Assim o aluno fica com muitas dúvidas” (FAMILIAR V. Entrevista em: 17/05/2021).

“Melhorou muito, poderia continuar com os grupos de whatsapp mesmo depois da pandemia” (FAMILIAR VI. Entrevista em: 17/05/2021).

Todas estiveram de acordo que o acesso direto aos membros da escola facilitou e melhorou muito a comunicação entre ela e as famílias, além de otimizar o tempo. Afirmam que antes de pandemia não era permitido esse tipo de acesso aos telefones dos profissionais da escola. Sendo necessário se inteirar dos assuntos relacionados a seu filho, precisavam ir pessoalmente à escola agendar o dia e horário para o atendimento, uma vez que as professoras só eram

autorizadas a atender estando em planejamento fora da sala de aula, visto que as crianças não podem ficar sozinhas em sala.

Através dos grupos de WhatsApp é possível resolver praticamente todas as demandas relacionadas à criança, *online*. Porém, foi registrado pelos responsáveis que a excelência dos grupos é apenas para interação/ comunicação entre escola e famílias. As aulas que atualmente são ministradas de forma remota nos grupos não foram ressaltadas. Fizeram questão de deixar claro que as aulas presenciais, excepcionalmente nessa fase de alfabetização, são essenciais. Entendem os esforços por parte da escola em continuar a exercer seu papel, mas demonstraram preocupação com os resultados desse período que estamos vivenciando.

A disponibilização dos telefones particulares dos professores, pedagogos e gestor escolar é uma situação inédita, em se tratando de uma estratégia para desenvolvimento do ensino.

A pandemia da Covid-19 também é uma situação nunca vivenciada antes, pelo menos, não nessa proporção. Então, a escola optou por essa estratégia de ensino, utilizando o celular, com aplicativo de WhatsApp, por ser o meio tecnológico que atualmente abrange a população em massa. Porém, ao escolher este meio, como saída para que a escola pudesse chegar às casas de seus alunos, embora que de forma distante, assume alguns riscos. Se, por um lado, foi possível se fazer presente na vida da maioria dos alunos; por outro, trouxe algumas consequências na vida de seu corpo docente.

A falta de privacidade, por exemplo, é uma constante na vida dos professores, que a partir dessa pandemia têm seus telefones, outrora, particulares, revelados a quaisquer que interesse. Hoje, os professores são responsáveis pela criação de seu grupo de sala de aula, bem como toda sua manutenção e organização no cotidiano escolar. A partir dessa nova realidade, só não conseguem privacidade fora do horário de trabalho.

Em seu telefone particular, os professores, mesmo nos finais de semana, estão ligados ao trabalho, recebendo mensagens ou ligações dos familiares. Não conseguem se desligar por completo de suas funções profissionais. Por outro lado, a abertura desse espaço possibilitou um estreitamento gigantesco entre essas instituições. Ao ter acesso direto ao professor, a família cria laços de intimidade com a escola, passa a ter confiança e se torna mais participativa.

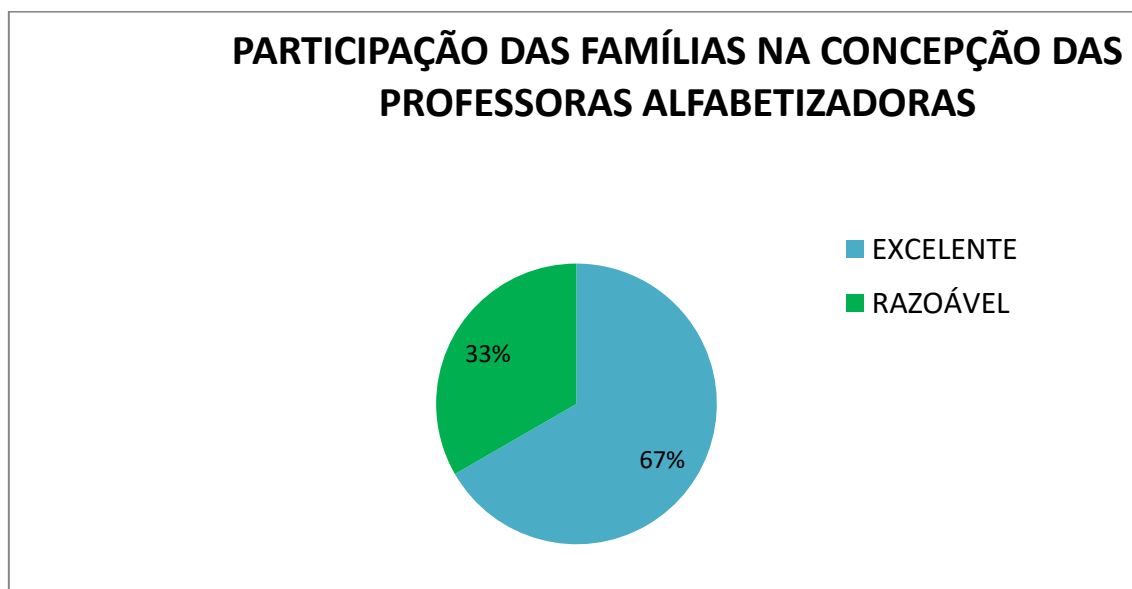
Nessa nova realidade em que as crianças estudam, de forma remota, escola e família, mais do que nunca, precisam unir esforços para contribuir para o desenvolvimento, social, cognitivo, emocional e global da criança.

4.7 PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

As entrevistas com as professoras alfabetizadoras, das turmas dos 3º anos do ensino fundamental, nos possibilitaram analisar a relação escola e família na concepção delas. Entrevistamos as três alfabetizadoras que fazem parte do quadro de funcionários da instituição. As educadoras atuam profissionalmente como professoras entre 8 a 11 anos.

Constatamos que elas estão em função de alfabetizadoras há um tempo razoável de experiência nesta tarefa tão difícil, que é mediar o processo de aquisição de conhecimento. Contudo, como bem descreve o filósofo educador Mário Sérgio Cortella (2016, 106),

[...] a sala de aula deve ser, portanto, antes de todo o mais, o lugar de uma situação com contornos amorosos: a aula. Com o interior de uma relação afetiva, a aula impõe dedicação, confiança mútua, maleabilidade e prazer compartilhado.



Das professoras entrevistadas, 67% consideram a participação das famílias nas atividades escolares desenvolvidas com as crianças excelentes. E 33% consideram razoável esta participação. *“Sim, pois a alfabetização é um processo contínuo dentro e fora da sala (tarefas de casa), onde se trabalha em conjunto, na unidade escol/família/escola”.* (Professora I. Entrevista em maio de 2021).

Todas as educadoras, sujeito da nossa pesquisa, consideram a participação das famílias importante no processo de alfabetização, por ser um processo contínuo dentro e fora da sala de aula (tarefas de casa), onde se trabalha em conjunto, na unidade escola / família, família / escola. “*Com certeza*”, disse uma das professoras na entrevista, “*é uma grande importância. Porque com a família e a escola juntas poderemos uma auxiliar a outra*” (Professora I. Entrevista em maio de 2021).

Cortella (2016) nos orienta ser importante o apoio da família no acompanhamento das atividades escolares. Entretanto, faz uma excelente reflexão de que esse apoio não pode ser maximizado, pois precisamos contar com os imprevistos daqueles que não conseguem ser acompanhados por suas famílias. A escola deve se planejar e suprir as necessidades pedagógicas que não são possíveis de acontecer por falta de acompanhamento familiar.

Aceitar, a priori, a impossibilidade do trabalho sem todas as condições é condenar ainda mais ao fracasso aqueles que já estão socialmente exauridos; procurar, em conjunto, alternativas pedagógicas emergenciais (enquanto não se atinge o patamar desejado) é o único meio de não se eximir irresponsavelmente (CORTELLA, 2016, p.123).

As professoras concordam que a participação dos responsáveis, na vida escolar da criança, é importante e capaz de contribuir na construção do seu processo de desenvolvimento integral. Para tanto, é viável que cada família se organize de forma a buscar um tempo para estar presente da vida de seus filhos.

A família deve dedicar um tempo para as crianças, incentivando e estimulando em seu processo da alfabetização, os pais e a escola devem buscar condições, traçar metas que possa contribuir para o desenvolvimento e crescimento intelectual e social do indivíduo (NETA; SILVA, 2014, p. 58).

Participar ativamente na vida de uma criança não requer apenas se esforçar para se fazer presente em sua trajetória escolar. Contribuir para seu desenvolvimento integral, implica adentrar em campos mais profundos como, atenção, carinho, dedicação e afetividade, dando à criança total segurança e se perpetrando importante, principalmente, na construção de seu caráter e cidadania.

Pensando em seu futuro, na vivência em sociedade, esmera-se em dedicação na educação da criança para a vida. Então, não cabe apenas o papel de ensinar conteúdo como em uma visão “bancária” como já dizia Paulo Freire

(2020) é importante que, em parceria, família e escola transformem o pensamento de ensino “bancário” e ensinem a criança a pensar sobre suas ações e aprendizado com criticidade e criatividade.

O de “encher” os educandos de conteúdos. É o de fazer depósito de “comunicados” – falso saber – que ele considera como verdadeiro saber. [...] cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção “bancária”, tanto mais “educados”, porque adequados ao mundo (FREIRE, 2020, p. 88).

Em se tratando de educação, sem dúvida, a responsabilidade principal é da escola. No entanto, é muito mais eficaz quando a criança receber o acompanhamento de seus familiares, principalmente, a parte psicológica e afetiva da criança. Ao perceber seus responsáveis presentes em seu dia a dia na jornada escolar, se sente mais segura e confortável em seu desenvolvimento natural.

Escola e família podem desenvolver uma boa aprendizagem para uma sociedade democrática e pluralista. Ambas desempenham um importante papel na vida e na alfabetização da criança. O respeito entre essas instituições é essencial para o favorecimento da competência e confiança mútua. O relacionamento respeitoso garante o sucesso no desempenho pedagógico, métodos e procedimentos educacionais. O diálogo é fundamental, visto que a educação da criança acontece nos dois âmbitos de forma individual e coletiva (NETA; SILVA, 2014).

As mestras apontam que as famílias podem contribuir na vida escolar da criança interagindo sempre com o professor, no acompanhamento da aprendizagem do seu filho e participando sempre que necessário de reuniões escolares. Mostrando interesse, valorizando os professores e auxiliando nas atividades extras.

Na opinião das professoras, a instituição promove atividades de interação entre família e escola em datas comemorativas, projetos literários, musical, teatros, danças e reuniões pedagógicas.

Sim. Campanha de confraternização, comemorações folclóricas, ação de graças, campanha do agasalho” (professora I. Entrevista em: maio de 2021).

“Sim. Campanha do agasalho, confraternizações, comemorações folclóricas e ação de graças (Professora II. Entrevista em: maio de 2021)

“Sim. Culminância de projetos, apresentações culturais e reuniões pedagógicas” (Professora III. Entrevista em: maio de 2021).

De acordo com o Apêndice A, opinam sobre como a escola (diretor, professores, pedagogo e coordenadores) pode fazer para estimular a aproximação das famílias no cotidiano escolar das crianças.

Fazendo um trabalho escola/ aluno através do diálogo contínuo, promover eventos, passeios em zoológicos, cinemas e parque de diversões” (Professora I. Entrevista em: maio de 2021).

“No promover de eventos, dentro e fora da escola, interagindo sempre com os familiares” (Professora II. Entrevista em: maio de 2021).

“Através de atividades que envolva as famílias” (Professora III. Entrevista em maio de 2021).

Todas responderam que há ações de interação entre escola e famílias e apontaram vários eventos que a escola promove como, exemplo, plantão pedagógico, datas comemorativas, passeios, cinema, apresentações culturais entre outros para promover essa interação.

As educadoras demonstraram ter a visão de buscar aproximação com as famílias. Disseram procurar interagir com elas, mostrando-lhes o desenvolvimento das crianças. Todavia, não poderíamos deixar passar despercebido que não foi apontado nenhum momento de interação com as famílias, quando se trata da construção dos documentos que regem as decisões da escola, bem como os momentos de traçar metas pedagógicas a serem desenvolvidas durante o ano letivo.

Os autores da teoria crítica em educação, Apple e Beane (2001), nos ajudam a compreender essa questão sobre a importância da participação nas tomadas de decisões dentro do ambiente escolar. “[...] os pais tem mais probabilidade de ir à escola quando têm condições de exercer um poder de fato nas decisões que afetam diretamente o futuro da escola e a vida de seus filhos” (APPLE; BEANE, 2001, p. 122). O fato é que as escolas, de uma forma geral, mesmo as que dizem abrir espaço para os debates em que os responsáveis passam participar, o fazem muito superficialmente.

A verdade é que as docentes e toda gestão da escola, em sua maioria, também passaram por um sistema de ensino com uma visão bancária, controladora dos atos de seus alunos. Em suas escolas também foram treinadas para transmitir, inserir, moldar e controlar a sociedade que se forma no ambiente escolar. Nessa visão, se torna perigoso o descontrole das ações que podem surgir a partir da abertura para uma participação mais ativa e oportuna dentro do ambiente escolar. O que se percebe é que muitos professores, gestores entre

outros membros do corpo docente escolar, ao perpetuar um ensino bancário no interior de suas escolas nem sempre percebem que também estão sendo manobra do sistema que ensina para o adestramento, para a passividade e obediência.

Perguntamos “*o que a escola pode fazer para estimular a aproximação das famílias no cotidiano escolar das crianças e se a escola planeja ações que promove a participação da família durante o ano letivo*”. Para as docentes, é através do diálogo, promovendo eventos, interagindo com as famílias, entre outros momentos, que a escola possibilita e estimula a participação no ambiente escolar. Diante das respostas, podemos entender que o corpo docente tem consciência da importância de estruturar o relacionamento com base no diálogo e na interação. Todavia, a escola precisa refletir para além dos momentos de eventos e apresentações.

[...] é necessário criar estrutura para gerar debate constante e um diálogo permanente, e essas estruturas não devem ser privilégio daquelas pessoas que têm formação universitária ou mais tempo livre. A discussão não deve evitar avaliações francas das metas do programa, dos resultados esperados e de estratégias alternativas as metas se as práticas recomendadas se mostrarem insuficiente. Em segundo lugar o grupo de pessoas no interior da escola deve assumir a tarefa de promover políticas progressivas e questionar os outros sobre essas questões (APPLE; BEANE, 2001, p. 122).

Os momentos de interação com a família não podem restringir-se apenas quando planeja algum tipo de apresentação, reuniões para demonstrar os resultados do trimestre, ou ainda aquelas que almejam orientar sobre as regras internas da instituição. A escola necessita ampliar as reflexões, no sentido de inserir ou estimular a participação da família na tomada de decisões, no processo de desenvolvimento integral da criança.

Falar de desenvolvimento integral não basta cobrar da família um acompanhamento engessado com ações mecânicas, já previamente esperadas pela escola, como tais participações descritas anteriormente. A escola deve ser um lugar de estímulo à participação democrática e principalmente um espaço de criatividade e liberdade de expressão de toda comunidade escolar, inclusive os familiares.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser

pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 2020, P.42).

As docentes acreditam ser a falta de tempo, por questões de trabalho, a principal causa pela pouca participação ou ausência nos eventos promovidos pela escola. Apenas uma das entrevistadas respondeu ser pela falta de comunicação por parte da escola. Então, compreendemos que professores e responsáveis, em sua maioria, se identificam com o mesmo pensamento sobre as causas dessa deficiência no relacionamento entre as instituições.

O aspecto positivo é que, mesmo com as dificuldades de muitos em participar dos eventos promovidos pela escola, a maioria das professoras conhece os responsáveis por seus estudantes. Isso demonstra um comportamento mais próximo entre essas instituições. Essa aproximação embora que ainda seja tímida, contribui para que a escola conheça um pouco da realidade familiar das crianças que a compõem.

Considerar diferentes processos de aprendizado, de socialização e cultura que influenciam a construção da visão de mundo dos participantes do processo educacional. Considerar o modo como as realidades extra sala de aula interferem no processo de aprendizagem dos educandos. Vincular os saberes sociais, promover interação entre a cultura escolar e a cultura dos educandos, reconhecer e valorizar a socialização na escola e a socialização em outros espaços como a rua, a casa, a igreja, o terreiro, o clube, o parque, a praça etc. Cada uma dessas instâncias formadoras deve se integrar ao processo de educação (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 47).

Contudo, vale lembrar que esse contato mais próximo tem sido possível pelo atendimento das crianças pelas vias digitais, por telefone através de ligações ou mensagens pelo aplicativo de WhatsApp. Talvez, se não estivéssemos vivendo historicamente, este período de pandemia, seria mais difícil para as entrevistadas destacarem que, em sua maioria, conhecem todos os responsáveis. Percebemos que as tecnologias têm contribuído para esse estreitamento, e através delas é possível que a escola interaja mais intimamente com seus pares, compreendendo suas demandas diárias. Assim, o planejamento das ações a serem desenvolvidas no cotidiano escolar pode ser traçado com um olhar para uma realidade mais próxima.

De acordo com o questionário Apêndice A, perguntamos se concordam que a gestora realiza e participa de reuniões de pais, para demonstrar o desenvolvimento das crianças durante o ano letivo.

As professoras entrevistadas foram unânimes em afirmar que “sim”. (PROFESSORAS. Entrevista em maio de 2021).

Todas as docentes deram a mesma resposta na entrevista, elas concordam que encontram apoio por parte da equipe gestora e pedagógica da escola para desenvolver projetos que contribuem no processo de alfabetização. Concordam que a gestora realiza e participa de reuniões de pais, para demonstrar o desenvolvimento das crianças, durante o ano letivo. Destacaram algumas ações que a escola pode realizar para estreitar os laços de respeito e parceria com as famílias. Como constam abaixo:

A escola que atuo como professora docente em regência de sala, já acontece todas as ações cabíveis a esse assunto, a realização desses, pois, a interação e o respeito entre escola/ família, família /escola é fundamental e muito importante para que se estabeleça o respeito mútuo, a união entre comunidade/escola, escola/ comunidade, pois esse é um só corpo onde se caminha juntos (PROFESSORA I. Entrevista em: maio de 2021).

A escola onde eu trabalho como regente de sala no 3 ano do ensino fundamental, já acontece todas as coisas cabíveis a esse assunto, pois a interação e o respeito entre escola e família é fundamental e muito eficaz (PROFESSORA III. Entrevista em: maio de 2021).

Palestra, debates, reuniões periódicas, festas e eventos, feira e exposições de trabalhos (PROFESSORA II. Entrevista em: maio de 2021).

É muito importante o apoio dado pela equipe gestora e pedagógica da escola aos projetos desenvolvidos pelas professoras. Nessa questão, 100% das docentes responderam que recebem apoio em seu ambiente alfabetizador.

A ideia de autonomia é muito interessante, por dar liberdade ao professor, que se tratando de parte mais próxima do contexto familiar tem possibilidades de desenvolver um trabalho exclusivo para aquele público alvo específico. Todavia, delegar uma função de total autonomia, pode fazer outras partes do processo se eximirem das responsabilidades, enquanto equipe.

[...] o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc. (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 38).

O reconhecimento do trabalho do professor, enquanto parte importante na construção do planejamento e do ensino, para sua sala de aula, é um

pensamento libertador em relação ensino “bancário” que, ainda em tempos contemporâneos, perduram e estão impregnados na maioria das instituições escolares.

Os autores Antunes e Padilha (2010) consideram que a gestão social na perspectiva emancipadora é essencial para superar a prática da “educação bancária” tendo como objetivo, o ensino mero transmissor e seu aluno como receptor. Depósito desse conhecimento imposto. Em sua visão, isso significa trabalhar para a construção de novos conhecimentos levando em consideração o diálogo entre as diferentes culturas garantindo a aproximação dos saberes populares dos formais.

Através das entrevistas, tanto com as professoras como os responsáveis é muito perceptível que a gestão escolar consegue interagir de forma cordial e amigável com a comunidade escolar, em geral. Durante as entrevistas todas as docentes responderam que a gestora realiza reuniões para demonstrar o desenvolvimento dos alunos no decorrer do ano letivo.

Destacamos que a escola está no caminho certo, em busca de cumprir suas metas diante dos alunos e suas famílias. Porém, essa é uma tarefa árdua e profunda que requer estudo e planejamento. Compete à escola, além de mostrar os resultados, refletir juntos aos familiares, professores, alunos e demais funcionários as estratégias de melhoria para os casos que necessitem de intervenção. Isso implica ainda mais o envolvimento das famílias no cotidiano escolar. Mais uma vez, essa é uma tarefa da escola, buscar mecanismos que contribuam para essa aproximação mais comprometida por parte de seus familiares e também da escola. Além deste fator, que é muito sério, é preciso refletir enquanto equipe pedagógica quais métodos não estão contribuindo para os avanços e a partir deles fazer as adequações necessárias à emergência de todos.

As educadoras destacaram algumas ações que a escola pode realizar para estreitar os laços de respeito e parceria com as famílias. A maioria dos sujeitos considera que a escola realiza todas as ações cabíveis para o estreitamento dessa relação. Ponderamos que mesmo que a gestão escolar esteja no caminho certo, existem alguns pontos necessários à reflexão. Principalmente nas questões em que deveria inserir, de forma mais próxima, a participação das famílias. Como as tomadas de decisões pedagógicas, a construção do currículo que esteja em

consonância com a realidade dos alunos, a construção do Projeto Político Pedagógico e as regras internas da instituição.

Contudo é notório que a escola apresenta um bom relacionamento de forma geral com seus pares. A pesquisa sinaliza os pontos acima como forma de aprimoramento e crescimento de confiança e parceria entre as instituições.

4.8 PERCEPÇÃO DA GESTORA A RESPEITO DA RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA

A gestora trabalha na instituição há 4 anos e considera a participação das famílias essencial para estimular e auxiliar o processo de alfabetização.

Ela avalia a participação dos pais nessa instituição de ensino como boa.

Considera que a escola planeja ações que resgatam e favoreçam a participação dos responsáveis de maneira mais efetiva na vida escolar da criança. Em sua opinião, a escola mantém um diálogo muito bom com as famílias e promove atividades culturais, reuniões e plantões pedagógicos onde há uma participação efetiva das mesmas. Nas atividades e pesquisas que são realizadas em casa, podemos observar uma boa participação da família.

Considera que o espaço virtual em que está acontecendo as aulas dessa instituição é adequado e favorece o ambiente propício ao aprendizado.

Percebe uma adequação muito grande dos professores a essa nova realidade, tentando sempre trazer novas ferramentas de ensino para que esse momento seja mais prazeroso, porém devido o tempo em que estamos, percebemos que mesmo inovando, a cada dia, há um desinteresse de alguns alunos e famílias nas devolutivas das atividades.

Considera ser ótima sua relação com a comunidade circundante.

Existe lugar adequado na instituição para receber o responsável.

Antes da pandemia, a escola promovia as seguintes atividades em parceria com os responsáveis: Reuniões Pedagógicas, Palestras, apresentações culturais.

Na pandemia só é possível, as reuniões e datas comemorativas (culturais) que realizamos através de vídeos e videoconferências.

O conselho escolar estreita a participação dos pais no ambiente escolar.

Considera que o relacionamento entre escola e pais melhorou após as famílias participarem do grupo de WhatsApp da turma da criança e terem acesso ao telefone de todos os professores, pedagogo, coordenadores de turno e gestora. Acredita que já existia um bom convívio e uma boa relação com a comunidade escolar, porém devido à pandemia, os laços se estreitaram mais, pela facilidade de acesso às redes sociais;

Grande parte da comunicação acontece pelas redes sociais da escola; também mantemos contatos com alguns pais no prédio, pois diariamente realizamos a entrega das atividades impressas para aqueles alunos que não possuem redes sociais.

Ela considera ter um bom diálogo com os professores de instituição.

Com as respostas dadas pela gestora, confirmamos o que já havia declarado as professoras a respeito da gestão. A diretora considera ter um bom relacionamento tanto com as famílias como também com os professores. Reconhece que durante a pandemia os eventos elaborados pela escola, junto às famílias, se resumem a reuniões pedagógicas e datas comemorativas. O que parece ser um pouco superficial, se tratando do estreitamento neste relacionamento. Declara, ainda, que a pandemia aproximou as instituições pelo fato da disponibilização do acesso às vias digitais e às famílias.

De acordo com sua visão, enquanto gestora, o conselho escolar aproxima os pais da escola. Sem dúvida, essa participação os aproxima, todavia, refletindo sobre o interior das escolas, em relação à participação familiar no cotidiano da criança. Há uma cobrança muito forte e um tom de imposição quanto às responsabilidades com a criança. Essa relação autoritária e cheia de cobrança não contribui em nada para a aproximação da família. Pelo contrário, esse tipo de abordagem potencializa a mesma relação fria e distante já existente neste meio.

Nos momentos de reuniões pedagógicas ou de conselho escolar, geralmente são específicos para fiscalização de verbas ou prestação de contas. As questões pedagógicas, psicológicas e sociais não são discutidas nestas ocasiões em que representantes de pais estão presentes. Geralmente, esses momentos de discussão e reflexão são raros. Na maioria das vezes, a escola em sua rotina de um currículo extenso, datas comemorativas, eventos e todas as demandas do ano letivo, são pouco ou, em alguns casos, não existe esse tempo para reflexão de suas ações. Não podemos deixar de citar o que disseram os pais

quantos às regras internas da escola. Conhecem as regras, contudo, não participaram de sua elaboração. Por sua vez, “é importante que os pais percebam que este ambiente lhes pertence e que sua contribuição e responsabilidade são essenciais para o bom funcionamento da escola” (SILVA, 2010, p. 28).

Outra questão a ser ponderada trata da flexibilização e viabilização de horários que de fato atendam às necessidades da família, para que realmente possam participar dos eventos e compromissos realizados pela escola. O que se oferece por ela como momento de interação, não atende a realidade atual. Os horários demarcados pelas instituições escolares para os momentos de interação família e escola não são apropriados, nestes referidos à maioria dos responsáveis estão travando outra batalha. Garantir o sustento dos membros que estão sobre sua responsabilidade. No entanto isso não necessariamente significa que são irresponsáveis ou que não apresentam interesse em participar da vida escolar de seu filho. O dilema é grande. O modelo de dinâmica escolar imposto pela sociedade pouco busca para facilitar a permanência da família em seu cotidiano.

O espaço escolar ainda precisa ser em muito, estudado e refletido em suas ações, ainda falhas ou pouco eficientes como veículo construtor de sujeito pensante e formador de opinião na sociedade.

Se quisermos realmente mudanças nessa estrutura, não precisamos de um sistema que reproduza que controla as ações, que inibe a criatividade com nos aleta Freire (2020, p. 93) “[...] se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados [...]”.

Existe a cobrança por parte da escola quanto à participação mais ativa dos familiares. Em seu discurso esse é o fator de maior dificuldade para os avanços no desenvolvimento integral do aluno, visto que a escola entende que a criança antes de tudo é responsabilidade da família. Concordamos também com essa concepção. Entretanto, entendemos que para que a escola tenha embasamento sólido de cobrança na responsabilidade da família junto ao desenvolvimento da criança, precisa se libertar primeiramente dessa pedagogia controladora e alienatória de seus pares. Transformando seu espaço em um lugar de mediação focado na construção de pessoas que possam refletir e discutir seu papel na sociedade. E ainda, e principalmente, criar estratégias que de fato dê condições para que toda comunidade escolar participe ativamente no ambiente escolar.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: UM RELACIONAMENTO COLABORATIVO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIAS

A relação entre escola e famílias, em seu decorrer histórico, tem se desgastado bastante. O contato entre os pares é cada vez mais distante, frio e cheio de cobranças por ambas as partes. Trazendo consigo alguns possíveis problemas na vida da criança, tais como emocionais, cognitivo, psicológico e social.

Ressaltamos que a escola não substitui o papel da família, tampouco a família substitui a importância da escola no desenvolvimento intelectual da criança. Porém, é nítido que a parceria entre elas pode trazer benefícios na vida da criança.

O espaço escolar é imprescindível ao desenvolvimento integral dos sujeitos. De acordo com Piaget (1984) e Vygotsk (1998), a aprendizagem é resultado da interação entre os indivíduos, considerando-se a maturação biológica e a bagagem cultural. A relação entre o indivíduo e a sociedade é como um processo dialético que, como um rio e seu afluente, combina e separa os diferentes elementos da vida humana [...] (VYGOTSKY, 1998, p. 83).

A escola tem, assim como a família, uma participação muito significativa na construção e desenvolvimento do indivíduo. A primeira é responsável em promover a sistematização e organização dos saberes a serem adquiridos em diferentes áreas do conhecimento. Entretanto, os laços de afetividade, respeito, amor e segurança no seio familiar são primordiais em seu crescimento.

Entende-se que o núcleo familiar deve ser um ambiente próprio ao desenvolvimento saudável de seus membros. Esse espaço naturalmente saudável é, por si, propiciador de segurança emocional, social e psicológica, permitindo uma capacidade maior de resolver as situações do cotidiano. Por outro lado, se esses laços afetivos, respeito e segurança não estiverem assegurados, podem dificultar seu desenvolvimento, trazendo prejuízos em seu desfecho social na interação com o outro.

Entendendo que escola e família são essenciais ao desenvolvimento saudável do ser humano em sociedade, cada uma com suas responsabilidades e conseqüentemente suas contribuições ou fracasso, a proposta se justifica por

buscar desenvolver ações que irão promover um relacionamento mais aberto ao diálogo, tomada de consciência e responsabilidade, por ambas as partes.

Visando uma gestão pautada no diálogo, na promoção da criatividade e na criticidade do indivíduo, é preciso mexer na estrutura engessada da educação, produtora de sujeitos moldáveis e obedientes ao sistema. Sugerimos, então, antes dos momentos elaborados para a participação das famílias, que tenhamos juntamente aos professores um período de estudo e reflexões coletivas sobre como deve realmente acontecer a gestão democrática e quais os reais benefícios que esta pode trazer para a educação dos futuros cidadãos que passam pela escola. “[...] afinal de contas, a prática educacional tem como objetivo central fazer avançar a capacidade de compreender e intervir na realidade para além do estágio presente, gerando autonomia e humanização” (CORTELLA, 2016, p. 108). Pautados nessa visão, Freire (2020, p. 40) nos ajuda a compreender que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática[...]”.

Durante a nossa pesquisa de campo, ficou visível que a pouca participação dos familiares no contexto escolar estão diretamente relacionadas à falta de tempo. O formato de eventos no qual a família é convidada a participar dentro da escola, atualmente, não favorece a participação assídua da maioria. Geralmente precisam optar por ir ao evento ou ir ao trabalho, difícil decisão. A prioridade de toda família é o sustento de seus membros.

Diante dessa questão a proposta busca desenvolver ações que contribuam para melhorias nessa participação. Então sugerimos que as ações sejam desenvolvidas no horário noturno, proporcionando, de fato, oportunidade para que os pais possam se fazer presentes no ambiente. “O envolvimento significativo dos pais é parte de quase toda escola bem-sucedida” (APPLE; BEANE, 2001, p. 114).

Ficou em evidencia, também, que muitos dos responsáveis pelas crianças não estão preparados para exercer o acompanhamento cognitivo da criança. Deste modo, propomos um cronograma de participação dos familiares em algumas aulas durante o decorrer do ano letivo, para que possam observar e também acompanhar a prática no desenvolvimento do cotidiano escolar. Além desses momentos, realizaremos algumas palestras e rodas de conversa para ajudar os familiares a entenderem como acontecer o desenvolvimento cognitivo dos filhos e como podem contribuir positivamente nesse desenvolvimento.

Recomendamos, ainda, momentos de formação para os familiares através de palestras e reflexões sobre suas responsabilidades, direitos, deveres e limites na criação e desenvolvimento integral das crianças. Através desses estudos, teremos possivelmente os familiares mais perto como aliados nessa empreitada. Entendendo o seu papel, certamente, muitos que outrora não se sentiam à vontade no ambiente educacional, poderão ajudar nesse processo, entre esses momentos de estudos e reflexões sugerimos oficinas, lazer e descontração entre os envolvidos, harmonizando o ambiente de forma leve e prazerosa para que todos se sintam acolhidos e pertencentes ao meio.

Dentro desse período de mudanças no perfil escolar em que buscamos uma comunidade mais atuante e participativa sugerimos o estudo dos documentos internos que regem a vida escolar da criança junto aos membros da comunidade escolar e que estes estejam abertos às possíveis sugestões e contribuições que a reflexão coletiva possa deixar, afinal os documentos internos precisam ser o reflexo do que a comunidade escolar necessita para o sucesso.

“[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 2020, p. 42).

5.1 OBJETIVOS

Temos como objetivo geral estreitar o relacionamento entre escola e famílias. Através de uma participação mais próxima dos responsáveis familiares no ambiente escolar e no acompanhamento das atividades extraclasse.

Objetivamos especificamente

- ✓ Estabelecer momentos de estudo para o corpo docente sobre gestão democrática;
- ✓ Integrar escola e família;
- ✓ Estimular a família a acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno;
- ✓ Oportunizar a família conhecimentos teórico-práticos capazes de auxiliar o acompanhamento escolar da criança;
- ✓ Envolver os pais em atividades escolares e extraclasse;

- ✓ Levar a família a compreender melhor o desenvolvimento da criança;
- ✓ Estimular o relacionamento com mais empatia e afetividade;
- ✓ Conscientizar os pais de seu papel de educadores;
- ✓ Aproximar a família da escola.

5.2 DESENVOLVIMENTO

A proposta deverá ser iniciada junto ao ano letivo com um convite aos responsáveis para se inserirem nesse novo formato de participação familiar dentro da instituição escolar. O convite às famílias deverá ser produzido pelos alunos aos seus familiares. A escola também será responsável pela divulgação através das redes sociais, cuidando para que todos tenham acesso ao convite.

Durante a primeira reunião, os pais serão informados sobre a proposta e a importância de sua participação durante todos os eventos que serão desenvolvidos no ano letivo, buscando um relacionamento mais estreito entre as instituições que visa melhorias e rendimento integral das crianças.

Em cada trimestre, a escola promoverá encontros com os familiares para que todas as ações sejam desenvolvidas. Para facilitar o andamento da proposta, planejamos um cronograma das ações que serão cumpridas durante o período de execução da proposta.

5.3 CRONOGRAMA DE AÇÕES DESENVOLVIDAS DURANTE ANO LETIVO

1º TRIMESTRE	
AÇÕES:	DATAS:
Abertura da proposta aos familiares; Palestra: Importância da família no acompanhamento escolar da criança.	Segunda semana de aula (fevereiro).
Apresentação do regimento interno da instituição, dando ênfase de que este pode ser alterado conforme a necessidade da comunidade escolar. Receber os questionamentos e sugestões para melhoria do documento. Apresentar os membros do conselho de escola e divulgar sua função.	Mês de março

Oficina: “pintando com meu filho (a)”. Pintura em quadro, pano de prato, etc.	Mês de abril.
“Família visita à sala de aula” Cada dia da semana, dois familiares visitarão a sala de aula e participarão da rotina diária das crianças dentro da escola.	Mês de maio.
2º TRIMESTRE	
AÇÕES	DATAS
Palestra: Direitos da criança, dever do Estado e da sociedade (Juizado de menor e Conselho Tutelar). Plantão pedagógico reflexivo sobre os resultados do trimestre.	Final de maio
Oficina: Confeção de sabão	Junho
Passeio ciclístico: família e escola. (saída da escola ida até a praia da Gamboa, piquenique debaixo das castanheiras).	Julho (volta das férias).
Apresentação do Projeto Político Pedagógico da escola.	Agosto
3º TRIMESTRE	DATAS
Palestra: Família e Escola “contribuições na personalidade da criança”. Plantão pedagógico reflexivo sobre os resultados do trimestre.	Setembro
Roda de bate papo: “Quem ama educa”.	Outubro
Brincadeiras antigas: maratona de brincadeira entre pais, filhos e professores resgatando a memória dos tempos antigos.	Semana da criança, em Outubro
Passeio ao zoológico: família e escola. Cada criança poderá levar um membro de sua família.	Novembro
“Família visita a sala de aula” Cada dia da semana dois familiares	Novembro

visitará a sala de aula e participará da rotina diária das crianças dentro da escola.	
Festa da família: apresentações culturais, músicas, danças e etc.	Dezembro
Plantão pedagógico e avaliação das ações desenvolvidas durante o ano letivo e os apontamentos de melhorias para o ano seguinte.	Dezembro

5.4 RECURSOS

Para realização da proposta, será necessário o apoio da gestão da escola, bem como do corpo docente e demais funcionários. Pois é através da equipe escolar engajada que será possível o resgate das famílias mais atuantes e participativas.

Além dos recursos humanos, precisaremos do apoio da Secretaria de Educação colaborando com o transporte para os passeios que serão realizados no decorrer do ano letivo, matérias para as oficinas, apoio da guarda municipal no acompanhamento do passeio ciclístico e apoio na contratação dos profissionais que irão realizar as palestras juntos às famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciar uma pesquisa de dissertação parecia algo muito distante de nossas possibilidades. A primeira dificuldade enfrentada foi se encontrar quanto sujeito capaz de dominar a escrita científica. Confessamos que não foi uma tarefa fácil, principalmente pelo fato de estarmos um bom tempo fora do ambiente acadêmico.

O caminho para o desenvolvimento dessa habilidade nossa orientadora logo mostrou. Nada se constrói no universo de pesquisa se não com um belo mergulho por diversas leituras. Algo que nos motiva bastante a escrever é a maneira com que a orientadora incentiva e aponta o caminho que iremos trilhar. A pesquisa é um momento em que é oportunizado o aprofundamento da teoria e prática. Assim poderão ser possíveis algumas sugestões de melhoria na relação tão conflituosa que é ou pode ser a família e escola no processo de alfabetização da criança.

A pesquisa se propôs a responder algumas indagações, como os familiares podem contribuir no processo de alfabetização da criança. Qual é a relação da escola com a comunidade, se há participação democrática entre família e escola e como a escola estimula a participação da família no processo de ensino da criança.

No primeiro momento, buscamos fazer o levantamento das bibliografias que dariam suporte teórico à pesquisa. No decorrer dos estudos, fizemos o levantamento histórico da criança e seu relacionamento no contexto social e familiar. Procuramos entender o processo histórico do relacionamento entre família e escola na construção social, afetiva e cognitiva da criança. Após o levantamento bibliográfico, partimos para a pesquisa empírica. Durante o percurso foi possível analisar os resultados coletados no ambiente escolar. Através das entrevistas e da observação do espaço escolar, identificamos os fatores que influenciam no processo de alfabetização das crianças no ensino fundamental.

A pesquisa de campo possibilitou-nos detectar algumas deficiências no relacionamento entre as instituições. Durante as entrevistas com os familiares ficou visível que a pouca participação pelos familiares no contexto escolar estão diretamente relacionadas à falta de tempo. Foi destacado, também, que muitos pais não estão preparados para exercer o acompanhamento cognitivo da criança.

Percebemos que, embora a escola esteja aberta a uma gestão democrática, ainda é preciso muitas reflexões sobre as ações que poderão contribuir com a participação mais consciente e efetiva na vida escolar de seus filhos. Essas deficiências trazem sérios prejuízos ao resultado esperado para a criança em processo de alfabetização. Entendemos que os professores sentem muito, a falta de apoio dos pais e muitas vezes maximizam essa pouca participação, dificultando possíveis avanços, independente de ter ou não o apoio da família.

O espaço para discussões no interior das escolas, seja para os familiares ou para o aluno, em sala de aula, ainda é escasso. Mesmo que a escola esteja caminhando para uma visão democrática, se exprime por medo de perder o controle que a abertura para as discussões pode lhes causar.

Diante das dificuldades encontradas, ofertaremos uma proposta de estreitamento dos laços entre escola e famílias. Esse Produto Educacional ambiciona contribuir para um resgate mais comprometido por ambas as partes. Sugerindo algumas ações que promovam o sucesso da interação entre as duas instituições. Nela, a escola ficaria responsável por desenvolver algumas estratégias juntos às famílias como reuniões, palestras, oficinas entre escola e famílias, cronograma com dias agendados para que as famílias possam passar um tempo na escola acompanhando a rotina escolar da criança.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ângela. PADILHA, Paulo Roberto. **Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010 (série Educação Cidadã, n. 6).

APPLE, Michael W. BEANE, James A. (orgs). **Escolas democráticas**. Traduzido por Dinah de Abreu Azevedo; rev. téc. de Regina Leite Garcia. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LCT, 2006. Título original: *L' enfant et La vie familiare sous l' Ancien Régime*.

ATAÍDE, Jussara Barbosa; SILVA, Mayara Thayane da. **Violação dos direitos infantojuvenis: o combate à violência letal e o programa de proteção a crianças e adolescentes ameaçados de morte no estado de Alagoas – PPCAAM/AL**. 2014. 87f. Trabalho de Conclusão de Curso da Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Alagoas. Maceió/AL, 2014.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura (*L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et la culture*). Traduzido por Aparecida Joly Gouveia; rev. téc. Maria Alice Nogueira. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos de educação**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004a. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

_____. **O poder simbólico**. Traduzido por Fernando Tomaz (português de Portugal). 7.ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2004b.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Traduzido por Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente **8069/90**. Brasília. MEC 2005.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Presidência da República Casa Civil subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 29 dez. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. **Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua**. PNAD Contínua 2018: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem. Agência de notícias IBGE, 2019.

BRITTO, L. **Obras complementares** (assistência a menores – direito penal – ciência e prática penitenciária). Rio de Janeiro: Ministério da Justiça e Negócios Interiores/ Serviços de Documentos, 1959, v. 1.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 12. ed. 2005.

CAMBI, F. História da pedagogia. São Paulo: Ed. da Unesp, 1999.

CAMPOS, J.C; CARVALHO, Hilza A. **A Psicologia do desenvolvimento: Influência da Família**. São Paulo: EDICOM, 1983.

CARVALHO, D. B. B. **Política social e direitos humanos: trajetórias de violação dos direitos de cidadania de crianças e adolescentes**. Revista SER Social, n. 8, p. 145 - 172, 2013.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 9º edição, São Paulo: Cortez, 2008.

CORTELLA, M. S. **Família: urgências e turbulências**. São Paulo: Cortez, 2017.

_____. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2016.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2003.

DANTAS; LEMOS. (org). **América Latina em tempos de Pandemia**. Rio de Janeiro, RJ: Carvalho, 2020.

DEMENECH, Flaviana. **Famílias: diferentes concepções históricas**. 2013.

DESSEN; POLONIA. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano**, Paipéia, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, 2007.

DOURADO, A. C. D. **História da infância e direitos da criança**. Equipe do Núcleo de Produção Gráfica de Mídia Impressa – TV Brasil Gerência de Criação e Produção de Arte, Ano XIX – Nº 10 – Setembro, 2009.

EVANGELISTA, F; GOMES, P. de T. (orgs). **Educação para o pensar**. Campinas: Alínes, 2003.

FERREIRA, S. H. A.; BARRERA, S. D. **Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil**. Psico, Porto Alegre, PUCRS, v. 41, n. 4, p. 462-472, out./dez. 2010.

FLORENTINO, M.; GÓES, J. R. **A paz das senzalas: famílias escravas e tráfico atlântico**, Rio de Janeiro, c. 1790 – c. 1850. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

FORMIGA, Nilton Soares. **Pais e professores como explicação de variáveis do rendimento escolar**. Psicologia, Paraíba, 2007. Disponível em:. Acesso em: 2 set. 2014.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 146 p. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Lorena Rodrigues Tavares de. **A má-fé institucional na reprodução da desigualdade escolar no Brasil**. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, *Anais...*, 2009. Disponível em: <https://www.aacademica.org/000-062/623.pdf> Acesso em: 15 dez. 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRÁCIO, M. M. C.; GARRUTTI, É. A. **Estatística aplicada à educação: uma análise de conteúdos programáticos de planos de ensino de livros didáticos**. Revista de Matemática e Estatística, São Paulo, v. 23, n. 3, p.107-126, abr. 2005.

Folha Informativa sobre Covide – 19. Disponível em : <<https://www.paho.org/pt/covid19>>. Acesso em: 29 de agosto de 2021)

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1977.

GOMES, M.A. **Filhos de ninguém? Um estudo das representações sociais sobre família de adolescentes em situação de rua**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2003.

GOMES, O. **Direito de Família**. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1998.

JACOB, A.V; LOUREIRO, S.R. **Desenvolvimento afetivo – o processo de aprendizagem e o atraso escolar**, paipédia, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, Fev / Ago. 1996.

KALOUSTIAN S.M.; FERRARI, M. **Família brasileira, a base de tudo**. Ed. Cortez-Unicef, São Paulo-Brasília, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MARCÍLIO, M. L. **A lenta construção dos direitos da criança brasileira. Século XX**. Revista USP, São Paulo (37): 46 - 57, março / maio 1998.

MARQUES, R. **Professores, família e projecto educativo**. Porto, PT: Asa Editores, 2001.

MARTURANO, E. M. **O inventário de recursos do ambiente familiar**. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 19, n. 3, p. 498-506, 2006.

MEDEIROS, Mariel de Souza Azevedo. **Fatores que ocasionam as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização**: uma revisão bibliográfica, 2012. Disponível em. Acesso em: 27 ago. 2014.

MERLO, Patrícia Maria da Silva. **O nó e o ninho** [recurso eletrônico]: estudo sobre a família escrava em Vitória, Espírito Santo, 1800-1871 / Patrícia Merlo. - Dados eletrônicos. - Vitória, ES: EDUFES, 2018.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

Observatório Covid 19 Brasil. Biblioteca Virtual em saúde. ministério da saúde. Disponível em: <<https://bvsmis.saude.gov.br/observatorio-covid-19-brasil/>>. Acesso em: 29 de agosto de 2021).

PIAGET, J. **Para onde vai a educação**. José Olympio ed. 15ª edição. Rio de Janeiro, 1972/202000.

_____. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

PORTARIA Nº 054/2020. **Prefeitura Municipal de Itapemirim**. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/1dPyBkLaOd-owVcLjqwvnU2AiECzuTaxm>>. acesso em 30 de agosto de 2021.

PRIORE, M. D. (orgs). **História das crianças no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1985.

RIGONATTI, S.P.et. al. **Temas em psiquiatria forense e psicologia jurídica**. São Paulo: Vetor Editora Psico - Pedagógica, 2003.

RIZZINI, I; PILOTTI, F. (orgs). **A Arte de governar crianças**: a história das políticas sociais e da assistência à infância no Brasil. 3ª ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

ROMANELLI, G. **Autoridade e poder na família**. IN: Carvalho, M. C.B.A. Família contemporânea em debate. São Paulo: EDUC/Cortez, 2005.

SALVADOR, C. C. et al. (org.). **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, T. C.; ROCHA, M. S. P. M. L. (2010). **O “estado da arte” nas pesquisas sobre as relações família-escola**: anis da Anped e Endipe. Anais do XV Encontro de Iniciação científica da UC – Campinas. Disponível em: https://www.puccampinas.edu.br/websist/portal/pesquisa/ic/pic2010/resumos/2010_910_179013516_reseu.pdf.

SILVA, Maria Liduina de Oliveira. **O estatuto da criança e do adolescente e o código de menores:** descontinuidades e continuidades. Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo, n. 83, Ano XXVI, 2005.

SILVA; SILVA. **Educação e ensino remoto em tempos de pandemia: DESAFIOS E DESENCONTROS,** 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74287>. Acesso em: 01 de setembro de 2021.

SOUZA, M. E.P; NODA, M. **Família/escola:** a importância dessa relação no desempenho escolar. Universidade Estadual do Norte do Paraná, 2009.

SYMANSKY, Heloisa. **A relação família/escola:** desafios e perspectivas. Brasília: Plano, 2001.

TIBA, Içami. **Família de alta performance.** 11 ed. São Paulo. Integrale, 2009.

TORRES, S. **Uma função social da escola.** 2008. Em www.fundaçãooromi.org.br/homesite/news.asp?news=775. acesso em 05/11/20

VALENTE, Ana Lúcia, (1997). **Ser negro no Brasil hoje.** 16ª ed. São Paulo: Moderna.

VENANCIO, R. P. (orgs). **Uma história do abandono de crianças:** De Portugal ao Brasil: Século XVIII – XX. São Paulo: Alameda/ Editora PUC Minas, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____, L.S. **Pensamento e Linguagem.** 3ª ed. São Paulo. Martins Fontes: 2000.

_____, L. S. **A Formação social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAGNER A, TRONCO C, ARMANI A. **Os desafios da família contemporânea:** revisitando conceitos. In: Wagner A, organizador. Desafios psicossociais da família contemporânea: pesquisas e reflexões. Porto Alegre: Artmed; 2011. p. 19-38.

WEISS, M. **Psicopedagogia Clínica:** uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORES

INSTITUTO VALE DO CRICARÉ

FACULDADE VALE DO CRICARÉ - FVC

MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

Mestranda: Liliane de Castro Borges Souza

Orientadora: Doutora Nilda da Silva Pereira

QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES ALFABETIZADORES

Prezado Professor;
 Essa entrevista faz parte da pesquisa que estamos realizando nesta escola:
 "PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA".
 Sua identificação será opcional, entretanto é importante que você preencha os dados
 com muita atenção para que seja possível alcançar os objetivos, visando sempre uma
 educação de boa qualidade e o bom envolvimento das famílias nesse processo.
 Cordialmente, LILIANE DE CASTRO BORGES SOUZA .

1 – Há quanto tempo você atua nas séries iniciais?

2 – Como você considera a participação das famílias nas atividades escolares desenvolvida pelas crianças?

() Excelente () Razoável () Ruim

3 – Você considera a participação das famílias importante no processo de alfabetização? Por quê?

4– Em sua opinião, como as famílias podem contribuir na vida escolar da criança?

5– A instituição promove atividades de interação entre família e escola? Se sua resposta for sim, quais são essas atividades?

6– Como a escola (diretor, professores, pedagogo, e coordenadores) pode fazer para estimular a aproximação das famílias no cotidiano escolar das crianças?

7– A escola planeja ações que promove a participação da família durante o ano letivo?

8 – Em sua opinião, a que se deve a pouca participação ou ausência da família nos eventos de interação entre escola e famílias?

- a) () Falta de tempo, por trabalhar em tempo integral.
- b) () Falta de interesse na vida escolar da criança.
- c) () Falta de comunicação por parte da escola.

9 – Sua turma têm quantos alunos? Desse total, quanto você conhece os responsáveis?

- a)() Todos b) () Metade c)() Um terço d)() Menos de um terço ou nenhum

10 – Você encontra apoio por parte da equipe gestora e pedagógica da escola para desenvolver projetos que contribuem no processo de alfabetização?

11 – A gestora realiza e participa de reuniões de pais, para demonstra o desenvolvimento das crianças durante o ano letivo?

12 – Destaque algumas ações que a escola pode realizar para estreitar os laços de respeito e parceria com as famílias:

Agradeço pela participação da pesquisa!

Pesquisadora: Liliâne de Castro Borges Souza

Mestranda CTE 08/2021 – FVC – São Mateus - ES

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA: GESTOR

INSTITUTO VALE DO CRICARÉ

FACULDADE VALE DO CRICARÉ - FVC

MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

Mestranda: Liliane de Castro Borges Souza

Orientadora: Doutora Nilda da Silva Pereira

QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA COM O GESTOR

Prezado Gestor;
 Essa entrevista faz parte da pesquisa que estamos realizando nesta escola: "PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA". Sua identificação será opcional, entretanto é importante que você preencha os dados com muita atenção para que seja possível alcançar os objetivos, visando sempre uma educação de boa qualidade e o bom envolvimento das famílias nesse processo.
 Cordialmente, LILIANE DE CASTRO BORGES SOUZA.

1 - Quanto tempo de gestão?

 2 – Como gestora, você considera ser importante a participação das famílias no processo de alfabetização das crianças?

 Muito importante Importante Pouco importante

3 – Como avalia a participação dos pais nessa instituição de ensino?

 Ótimo Boa Ruim

4 - A escola planeja ações que resgata e favorece a participação dos responsáveis de maneira mais efetiva na vida escolar das crianças? Se sim, descreva algumas abaixo:

5 - Diante da pandemia, você considera que o espaço virtual em que está acontecendo às aulas dessa instituição é adequado e favorece o ambiente propício ao aprendizado? Por quê?

6– Como considera sua relação com a comunidade circundante?

 Ótima Boa Fraca

7– Quando o responsável procura a escola para tratar algum assunto referente à criança, existe um espaço próprio para atendê-lo?

 Sim Não

8– Antes da pandemia quais desses tipos de atividades eram promovidos pela escola para comunidade?

() Reuniões Pedagógica () Palestras () Cultural () Desportivas () Outras

Quais ainda continuam a serem promovidas?

9– Existe algum grupo que estreita a participação dos pais no ambiente escola?

() Associação de pais () Conselho de escola () Outros

Quais?

10– Considera que o relacionamento entre escola e família melhorou após as famílias participarem do grupo de whatsapp da turma da criança e ter acesso ao telefone de todos os professores, pedagogo, coordenadores de turno e gestora? Por quê?

11– Como acontece a comunicação da escola para as famílias?

12– Você considera ter um bom diálogo com os professores de instituição?

() Sempre () na maioria das vezes () Às vezes

Agradeço pela participação da pesquisa!

Pesquisadora: Liliane de Castro Borges Souza

Mestranda CTE 08/2021 – FVC – São Mateus – ES

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA: FAMILIARES

INSTITUTO VALE DO CRICARÉ

FACULDADE VALE DO CRICARÉ - FVC

MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

Mestranda: Liliane de Castro Borges Souza

Orientadora: Doutora Nilda da Silva Pereira

QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA COM A FAMÍLIA

Prezada Família;
 Essa entrevista faz parte da pesquisa que estamos realizando nesta escola: "PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA". Sua identificação será opcional, entretanto é importante que você preencha os dados com muita atenção para que seja possível alcançar os objetivos, visando sempre uma educação de boa qualidade e o bom envolvimento das famílias nesse processo.
 Cordialmente, LILIANE DE CASTRO BORGES SOUZA.

Dados pessoais:

Nome: Sexo: () Masc. () () Fem. Idade: Raça/Cor: ()branca () negra () parda ()outra:_____

Grau de Escolarização:

() 1º grau completo () 1º grau incompleto () 2º grau completo () 2º grau incompleto

() Graduação () Pós – graduado

Profissão:

1 – Conhece as atividades que está sendo oferecida a seu(a) filho(a)?

() Sim () Não

2 – Você participa das atividades desenvolvidas por seu(a) filho(a)?

() Exposição de trabalhos () Culminância de projetos () Apresentações culturais

Outras:

3 – Você conhece os professores de seu filho?

Sim Não

4 – Como você considera a comunicação do(a) professor(a) com as famílias?

Ótima Boa Ruim

5 – Quantas vezes no decorrer do ano, costuma procurar a escola para se inteirar do desenvolvimento de seu(a) filho(a)?

Sempre que necessário Só quando a escola convida

Poucas vezes no ano Raramente

6 – Quando vai a escola é bem recebido?

Sim Não

7 – Como você considera a gestão dessa escola?

Ótima Boa Ruim

8 – A escola realiza reunião de pais com que frequência?

Sim Não Às vezes Nunca

9 – Quais razões impedem as famílias de participarem mais ativamente das atividades e eventos promovidos pela escola:

Falta de tempo por questões de trabalho Não tem costume em participar

Falta de comunicação por parte de escola Falta de interesse

Não se sente à vontade na escola

10– Você conhece as normas internas da escola e participou da construção desta normas?

Sim Não, Por que?

11 – Você ou seu(a) filho(a) já sofreu algum tipo de constrangimento por parte da escola?

Sim Não

Se respondeu sim. Qual tipo de constrangimento sofreu?

12– Você daria sugestões para melhorar a relação entre escola e famílias? Quais?

13 - Você considera que o relacionamento com os professores e com a escola de forma geral melhorou ao participar do grupo de whatsapp da turma e ter acesso direto aos telefones dos professores, pedagogo, gestor e coordenadores? Por quê?

Agradeço pela participação da pesquisa!

Pesquisadora: Liliane de Castro Borges Souza

Mestranda CTE 08/2021 – FVC – São Mateus – ES

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

FACULDADE VALE DO CRICARÉ - FVC

MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário, em uma pesquisa. Trata-se de uma Dissertação, desenvolvida por Liliane de Castro Borges Souza e Orientada pela Prof^a. Dr^a Nilda da Silva Pereira.

Após ser esclarecido(a) sobre a informações a seguir, em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” no local indicado abaixo. Desde já agradecemos sua colaboração e nos comprometemos com a disponibilização à instituição dos resultados obtidos nesta pesquisa, tornando-os acessíveis a todos os participantes. O sigilo das informações será preservado. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. **INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA: PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS.** Pesquisadora Responsável: Liliane de Castro Borges de Souza.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu _____ portador do documento de Identidade _____ e CPF nº: _____, abaixo assino, concordo em participar da pesquisa: “Participação das Famílias no processo de alfabetização das Crianças”. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da minha participação. Foi-me garantido(a) o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso me cause qualquer dano.

Itapemirim - ES ____/____/2021

Assinatura do(a) participante

Assinatura do(a) pesquisador(a)