

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

RENATA FERNANDES SILVA

A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

PONTA GROSSA

2022

RENATA FERNANDES SILVA

A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção de título de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Graciete Tozetto Goes

PONTA GROSSA

2022

RENATA FERNANDES SILVA

A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Banca Examinadora homologada pelo Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como exigência parcial dos requisitos necessários à obtenção de grau de Licenciada em Pedagogia.

Ponta Grossa, 04 de abril de 2022.

Prof.^a Dr.^a Graciete Tozetto Goes – Orientadora
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a D.^a Clícia Buhner Martins
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a D.^a Elismara Zaias Kailer
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Dedico à minha mãe, Marineide e ao meu pai, Raimundo (*in memoriam*). Amor eterno! Saudade!

AGRADECIMENTOS

À Deus, ao universo, por fortalecer as minhas forças nos momentos de dificuldades que surgiram.

À Prof^a. Dr^a. Graciete Tozetto Goes, pela contribuição de seus conhecimentos e sugestões na orientação desta pesquisa.

Às professoras doutoras Clícia Buhner e Elismara Zaias pela gentileza em aceitar a participar da banca avaliadora.

À minha família (Rafaela, Raquel, Alexandre e Rafael), que no decorrer do curso e na construção desta pesquisa estiveram ao meu lado.

Às minhas colegas de turma (Daniela, Gabrielli, Francine, Renata Xavier e Samara) que conheci durante o curso e que estiveram comigo nessa caminhada árdua.

Por fim, agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

A educação tem raízes amargas, mas os seus frutos são doces.
Aristóteles

RESUMO

A presente pesquisa apresenta a contextualização histórica do conceito de família e escola. O objetivo geral é identificar práticas/aproximações exitosas da escola com as famílias. Os objetivos específicos são: contextualizar historicamente o conceito de família e escola; compreender o papel da família e escola; e refletir sobre as práticas/aproximações exitosas da escola com as famílias. Para o aporte teórico utilizou-se os seguintes referenciais: Ariès (1986), Boto (2002), Casimiro; Silveira (2012), Olinda (2013), Teruya (2000), Nadal (2009), Palma Filho (2010) e Polónia; Dessen (2005; 2007). O estudo está estruturado em 3 capítulos. O primeiro capítulo, aborda o conceito de família, enquanto o segundo, trata do conceito de escola, de modo, que tais capítulos fazem um percurso histórico das duas instituições, partindo do continente europeu e chegando ao Brasil da sua colonização aos dias atuais. O terceiro capítulo, é destinado a análise de dados que foram coletados junto a diretoras (es) e coordenadoras pedagógicas (os). Para contextualizar historicamente o conceito de família e escola, é utilizado a abordagem bibliográfica a fim de compreender o papel de cada instituição na sociedade. A pesquisa qualitativa (exploratória) foi empregada na aplicação do questionário enviado online através da plataforma *Google Forms* a diretoras (es) e coordenadoras pedagógicas (os) de oitenta e cinco escolas municipais do ensino fundamental e infantil em tempo integral da zona urbana de Ponta Grossa no mês de outubro de 2021. Obteve-se o retorno de nove relatos. A partir dessa coleta de dados buscou-se identificar como as práticas/aproximações exitosas que escola tem consigo com as famílias, e como elas influenciam nessa relação. A análise dos dados evidencia que as práticas/aproximações que as escolas têm proposto, são de suma importância no processo de ensino-aprendizagem da criança, como também de tornar a relação com a família mais sólida e colaborativa nas tomadas de decisões.

Palavras-chave: Família, Escola, Relação Família-Escola.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 - FAMÍLIA: CONSTRUÇÃO DO CONCEITO NO DECORRER DA HISTÓRIA	12
1.1 FAMÍLIA: CONTEXTO HISTÓRICO	12
1.2 FAMÍLIA: O CONTEXTO SOCIAL BRASILEIRO	17
1.3 FAMÍLIA E CRIANÇA: UM SENTIMENTO DE INFÂNCIA	23
1.4 CRIANÇA NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO	29
CAPÍTULO 2 – A CONCEPÇÃO DE ESCOLA E O SEU PERCURSO HISTÓRICO	39
2.1 ESCOLA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	39
2.2 ESCOLA: A CRIANÇA NA ESCOLA	43
2.3 ESCOLA NO BRASIL	49
CAPÍTULO 3 – RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: UMA ANÁLISE NECESSÁRIA	62
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	63
3.2 RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICE - QUESTIONÁRIO	88

INTRODUÇÃO

A relação entre família e escola é objeto de estudo daqueles que buscam compreender essas instituições e o seu papel social. Apresentando importância ímpar na vida do ser humano, família e escola se estabelecem como espaços fundamentais para o desenvolvimento humano, pois, os dois contextos são socialmente reconhecidos como responsáveis pela formação da criança. Nesse sentido, o interesse pela temática surge a partir da necessidade de compreender como se dá essa relação, e, como problema central questiona-se: quais as práticas exitosas que as escolas têm conseguido na relação/aproximação com as famílias?

A pesquisa tem como objetivo geral: identificar práticas/aproximações exitosas da escola com as famílias, e os objetivos específicos consistem em: contextualizar historicamente o conceito de família e escola; compreender o papel da família e da escola e refletir sobre as práticas exitosas da escola com as famílias.

Para a efetivação dos objetivos da pesquisa, foi realizado um levantamento de cunho bibliográfico (artigos, livros, teses e dissertações), que possibilitou discutir os conceitos de família e escola. Num segundo momento, através de uma abordagem qualitativa (exploratória) realizou-se uma coleta de dados na qual, foi enviado no e-mail das instituições escolares municipais do ensino fundamental e infantil em tempo integral da zona urbana de Ponta Grossa no mês de outubro de 2021 – que se encontra no site da prefeitura – um questionário com cinco perguntas para oitenta e cinco escolas municipais, das quais obteve-se o retorno de nove relatos no total.

A pesquisa sobre família e escola proporcionou observar como tais instituições se modificaram no decorrer da história, tornando-se fundamentais no desenvolvimento do ser humano dos últimos séculos. O processo que decorre a partir do período moderno da história ocidental, apresentou família e escola como instituições que estão interligadas na constituição da criança como ser social, além de refletir nas novas demandas surgidas nas sociedades modernas.

A instituição família se altera na medida que os interesses se voltam para os sentimentos familiares em detrimento das *relações de linhagem* que prevaleciam anteriormente. O que caracteriza, que a aprendizagem ocorrida no seio familiar, entre adultos não era o bastante para o atendimento da criança na Modernidade. A escola

surge para esse auxiliar nesse apoio educacional, que não é mais suficiente, estabelecendo-se como local de instrução e educação formal. Nesse sentido, responsável por apresentar nos primeiros anos de vida da criança comportamento, hábitos, normas e valores, a família moderna compartilha com a escola – apresentada aqui como instituição moderna criada para instruir e educar o povo – as responsabilidades de formação da criança, tornando-se as principais instituições que respondem por esse atendimento.

A coleta de dados, que foi realizada junto as equipes gestoras foi fundamental para a construção da pesquisa sobre a relação da família com a escola. Nessa pesquisa, pôde-se perceber que uma relação consolidada entre ambas as instituições favorece o exercício de práticas exitosas por parte da escola, o que de fato faz impactar positivamente no ensino e aprendizagem da criança. Nesse sentido, compreende-se que assim como a família tem suas responsabilidades para com a criança, a escola também precisa reconhecer seu papel enquanto instituição formativa.

A presente pesquisa está estruturada em 3 capítulos. No primeiro capítulo é tratado o conceito de família no contexto europeu medieval, período esse, no qual não se conservava o sentimento de família, mas sim, de relações de linhagem nos grupos que se organizavam nessa época. O moralismo e o social eram os eixos centrais nas organizações familiares da Idade Média. É, apenas na Idade Moderna, período de grandes mudanças no continente europeu que esse sentimento muda, uma nova estrutura familiar se forma, e em meio a essas transformações, se encontra a criança – figura importante para a formação da família nuclear moderna. No que diz respeito a estrutura familiar brasileira, apesar da historiografia apresentar uma organização nos moldes europeu, há uma variedade de arranjos familiares no território brasileiro, que se formam no decorrer da história nacional.

O segundo capítulo traz o conceito de escola, sendo abordado a partir do percurso histórico das transformações que ocorrem no período moderno da história europeia, e que chegam ao Brasil por meio da propagação das ideias e das experiências vivenciadas nesse continente. As primeiras escolas de massas surgem para o atendimento das classes populares, que devido as novas demandas necessitam de espaços para o atendimento das crianças, como também na formação do trabalhador fabril. Em terras brasileiras, a escola se desenvolve com a participação

direta da Igreja Católica – Companhia de Jesus – num primeiro momento, e vai se constituindo no decorrer do tempo, de modo, que esse processo se dá de forma oscilante no campo educacional brasileiro.

O terceiro capítulo é destinado a análise dos dados que foram coletados junto a diretoras (es) e coordenadoras pedagógicas (os) de escolas municipais de Ponta Grossa. A partir dessa coleta de dados busca-se refletir sobre as práticas/aproximações exitosas da escola com as famílias, e da relação que se configura entre ambas as instituições.

Por fim, apresenta-se as considerações finais decorrentes dos estudos realizados.

CAPÍTULO 1 - FAMÍLIA: CONSTRUÇÃO DO CONCEITO NO DECORRER DA HISTÓRIA

Neste capítulo será abordado o conceito de família, apontando as características e transformações que ocorreram nessa instituição no decorrer do tempo. Para essa construção parte-se da Europa chegando ao Brasil – da sua colonização aos dias atuais. Nessa contextualização, ainda será tratado da criança, figura fundamental para essa organização familiar que se apresenta na contemporaneidade.

1.1 FAMÍLIA: CONTEXTO HISTÓRICO

O conceito histórico acerca da família, exposto nesse texto, tem como ponto de partida as sociedades europeias dos séculos XV, XVI e XVII, período no qual essa instituição social sofre transformações na sua forma de organização, tendo como base a obra de Ariès – *História social da criança e da família*. Para Salztrager (2018), essa construção do conceito de família vem tomando forma “[...] a partir de uma série de fatores, práticas e ideias que começaram a ganhar terreno no continente europeu ao longo do século XVII” (SALZTRAGER, 2018, p. 168), mas que já se manifestavam a passos lentos nos séculos anteriores, porém, é nesse século que o sentimento de família se manifesta com maior intensidade.

De acordo com Ariès (1986), a vida privada do homem medieval do século XIV estava mais relacionada ao seu ofício do que propriamente à sua vida familiar, ou seja: “A importância dada ao ofício na iconografia medieval é um sinal do valor sentimental que as pessoas lhe atribuíam. Era como se a vida privada de um homem fosse antes de mais nada seu ofício”. (ARIÈS, 1986, p. 196). Assim, na Idade Média o sentimento de família não existia, de modo, que as relações existentes nesse período estavam atreladas as *relações de linhagem*. Esse termo está relacionado aos grupos familiares que se formavam, e que compreendiam a ideia de “[...] solidariedade a todos os descendentes de um mesmo ancestral”. (ARIÈS, 1986, p. 211).

Desse modo, a organização da família centrada nas *relações de linhagem*, estava voltada para a garantia e fortalecimento de interesses patrimoniais, honra e nome, não

havendo nesse contexto sentimentos mais profundos em relação aos familiares do grupo.

Nas análises a partir de expressões artísticas apresentadas por Ariès (1986), o historiador aponta para a falta de representatividade da família medieval através da iconografia da época (anterior ao século XV), demonstrando assim, que o sentimento de família não era um sentimento que se reverberava entre as pessoas, isto é, os laços afetivos que são comuns entre a família moderna não eram vivenciados no período medieval.

Para o historiador, a família (na Idade Média) estava centrada em uma realidade moral e social mais do que sentimental.

Ressalvando o anacronismo da expressão, poderíamos dizer, *grosso modo*, mas sem deformar a verdade, que a iconografia “profana” medieval consiste acima de tudo no tema dos ofícios. É importante que durante tanto tempo o ofício tenha parecido às pessoas ser a principal atividade da vida quotidiana, uma atividade cuja lembrança se associava ao culto funerário da época galoromana e à concepção erudita do mundo da Idade Média, nos calendários das catedrais. (ARIÈS, 1986, p. 196).

É a partir do século XV, que os acontecimentos e sentimentos da família se modificam, as relações mais extensas que vinham das antigas formas de sociabilidade agora estão mais estreitas ao núcleo familiar, são os novos tempos que se alteram de modo lento no meio social da época.

Para Aranha (1996, p. 59), essa transformação desenrola-se a partir da ascensão burguesa “[...] cujos novos padrões econômicos e sociais se refletem no comportamento dos indivíduos”. Ainda segundo Boto (2002),

A família, que, para os homens da Idade Média, existia sobretudo pela solidariedade de linhagem, passará a constituir-se perante vínculos de agregados progressivamente mais reduzidos, mais fechados em si, menos tributários da tradição. É o tempo de consolidação do amor em família. (BOTO, 2002, p. 21).

Esse novo sentimento de família que surge, e que timidamente vai se construindo apresenta uma característica que anteriormente não ocorria – a presença

da mulher nas representações da época. Esse homem, que outrora estava sozinho nas cenas, agora compartilha com a mulher as diferentes cenas do seu cotidiano familiar. Nos diversos trabalhos (quadros, artigos de tapeçaria ou calendários) analisados por Ariès (1986), indica a evolução da representatividade da figura da mulher ao lado do homem.

Primeiro, vemos surgir a mulher, a dama do amor cortês ou a dona-de-casa. No livro de horas do Duque de Berry, no mês de fevereiro, o camponês não é mais o único a se aquecer, [...]. Três mulheres da casa já estão sentadas em torno do fogo, enquanto o homem ainda está do lado de fora, transido de frio no pátio coberto de neve. Em outras representações, a cena se torna a imagem de um interior, de uma noite de inverno que as pessoas ficam dentro de casa: o homem, diante da lareira, ainda aquece as mãos e o pé descalço, mas ao lado, sua mulher trabalha tranquilamente em sua roca (Charles d'Angoulême). (ARIÈS, 1986, p. 197).

Ainda segundo o historiador, o homem não estava mais sozinho, se anteriormente era representado tão somente o casal do *imaginário do amor cortês*, agora a mulher e a família integram as atividades corriqueiras ao lado do homem. Essas representações, expressam a construção dos novos conceitos a respeito da família: figura da mulher, a casa e o cotidiano nesse interior.

Uma transformação que se dá de fora para dentro, pois, no período medieval como o espaço privado (dentro de casa) se confundia com o espaço da rua é possível dizer que a vida se passava mais na rua do que propriamente dentro de casa. De acordo com Ariès (1986, p.198), a rua já era um *tema familiar da iconografia medieval*, além disso, era “[...] o lugar onde se praticavam os ofícios, a vida profissional, as conversas, os espetáculos e os jogos”.

Essa rua medieval, assim como a rua árabe de hoje, não se opunha à intimidade da vida privada; era um prolongamento dessa vida privada, o cenário familiar do trabalho e das relações sociais. Os artistas, em suas tentativas relativamente tardias de representação da vida privada, começariam por mostrá-la na rua, antes de segui-la até dentro de casa. (ARIÈS, 1986, p. 198).

Ariès (1986), ainda enfatiza que a vida no passado era vivida em público:

As cerimônias tradicionais que acompanhavam o casamento, e que eram consideradas mais importantes do que as cerimônias religiosas, como a bênção do leito nupcial, a visita dos convidados aos recém-casados já deitados, as brincadeiras durante a noite de núpcias etc., são mais uma prova do direito da sociedade sobre a intimidade do casal”. [...] Não que a família não existisse como realidade vivida: seria paradoxal contestá-la. Mas ela não existia como sentimento ou como valor. (ARIÈS, 1986, p. 273).

Nessa vivência na rua, que de fato torna-se uma continuação da vida privada, é percebido que além das cerimônias tradicionais há também de se levar em conta a importância dos jogos na vida das pessoas, pois, para além da diversão proporcionada era o meio pelo qual todos participavam, uma vez que ocorriam na comunidade ou no grupo de um modo geral, onde todas as idades e classes sociais se integravam nesse momento de coletividade.

Na sociedade antiga, o trabalho não ocupava tanto tempo do dia, nem tinha tanta importância na opinião comum: não tinha o valor existencial que lhe atribuímos há pouco mais de um século. Mal podemos dizer que tivesse o mesmo sentido. Por outro lado, os jogos e os divertimentos estendiam-se muito além dos momentos furtivos que lhes dedicamos: formavam um dos principais meios de que dispunha uma sociedade para estreitar seus laços coletivos, para se sentir unida. (ARIÈS, 1986, p.94).

No contexto das cerimônias tradicionais como o casamento ou batizado, no que concerne ao sentimento de família sobretudo no século XVII, é interessante atentar-se para esse novo modo de retratar essas ocasiões. A cerimônia religiosa, que de modo anterior era retratado na igreja agora as representações são exibidas em espaços mais privados, ou seja, eles optam por “[...] evocar os aspectos familiares da festa, quando os parentes, os amigos e os vizinhos se reuniam em torno dos noivos”. (ARIÈS, 1986, p. 216). Contudo, casamentos de reis e príncipes ainda eram representados na entrada da igreja como pontua o historiador.

Em relação a cerimônia do batismo e/ou nascimento de uma criança há também esse desejo de registrar através de pinturas momentos vivenciados no interior da casa, onde as reuniões aconteciam com os convidados nesses espaços mais íntimos. Aranha (1996) acentua, que a “[...] predominância de temas como o parto, a morte ou então um momento simples da vida cotidiana mostra uma tendência nova

do sentimento, mais voltada para a vida privada e a valorização da subjetividade”. (ARANHA, 1996, p. 59). Para Boto (2002),

A família passa a ser o local de abrigo, de recolhimento e de refúgio. Compreendida como célula primeira, agregadora da vida social, a instância familiar ganha uma representação diferenciada daquela preponderante até então, fazendo despontar uma sensibilidade nova e distinta para com as relações parentais. (BOTO, 2002, 23).

Constata-se, que de acordo com Ariès (1986), até meados do século XVII a vida era vivenciada em público, as cerimônias tradicionais, dentre os vários exemplos citados pelo historiador, representam bem essa vivência em espaços públicos (comemorações nas ruas), isto é, “[...] ficando as famílias misturadas às outras, sempre diluídas em um meio no qual conviviam amigos, vizinhos, crianças e criados de toda ordem”. (SALZTRAGER, 2018, p. 170). Esse contexto social, em que a vivência das pessoas era em espaços públicos demonstra que essas mudanças que decorreram desse novo sentimento de família foi um processo que se constituiu de modo lento e não linear, todavia essa transformação no seio familiar modificou toda a organização da sociedade.

Os progressos do sentimento da família seguem os progressos da vida privada, da intimidade doméstica. O sentimento da família não se desenvolve quando a casa está muito aberta para o exterior: ele exige um mínimo de segredo. Por muito tempo, as condições da vida quotidiana não permitiram esse entrincheiramento necessário da família, longe do mundo exterior. (ARIÈS, 1986, p. 238).

Dessa forma, o espaço da casa se restringe a família, que agora torna-se mais íntima aos seus pares. Ariès (1986), destaca que o homem ao vivenciar mais o espaço da rua, trabalhando, participando de eventos festivos, jogos, cerimônias tradicionais onde todos participavam de forma coletiva, acaba colaborando para seu distanciamento do núcleo familiar. Entretanto, quanto menos essas relações influem na percepção do homem ao seu meio, “[...] o sentimento familiar substitui os outros sentimentos de fidelidade, de serviço, e torna-se preponderante ou, às vezes, exclusivo”. (ARIÈS, 1986, p. 238).

Essa intimidade familiar vai se consolidando no século XVIII, as novas formas de organizações da família se tornam mais íntima ao casal e aos filhos. O interior da casa torna-se mais apropriado a intimidade que anteriormente não existia, devido a essa vivência se passar mais na rua, em espaços públicos e/ou no coletivo com vários grupos.

1.2 FAMÍLIA: O CONTEXTO SOCIAL BRASILEIRO

A família no contexto social brasileiro tem em suas raízes valores advindos dos seus colonizadores: povo europeu. Tais valores apresentavam fortes características de um modelo familiar com base no patriarcalismo e no conservadorismo – pai e mãe, unidos pela benção da Igreja Católica.

Esse modelo cristão de família, foi tomado como ponto de partida para a compreensão do que se entendia por família nas terras brasileiras. Teruya (2000), utiliza o termo ‘civilizadora’ para retratar a família patriarcal, que se organizava no Brasil colônia. Para a autora, a família patriarcal determina ao grupo, sua “[...] ordem e sua solidariedade a uma ordem social que seria, de outra maneira, desorganizada e anômica [...]”, ou seja, essa representação de família, como modelo ideal, é adotada como base para a compreensão e descrição do que é família no contexto brasileiro. Desse modo, as demais organizações familiares existentes se tornavam o que a autora vai chamar de “[...] “apêndices” e complementos daquela estrutura patriarcal”. (TERUYA, 2000, p. 2).

Para contextualizar esse modelo de família, Morcovo (2008), destaca os senhores de engenho, que se estabeleciam na região Nordeste, quando a economia no Brasil colônia, nos séculos XVI e XVII era voltada para a plantação de cana-de-açúcar. De acordo com essa autora, os senhores de engenho, “personagens” importantes desse período da história brasileira conduziam as suas famílias elitistas, e ao seu redor se organizava um grupo dependente de seu comando.

Conforme Teruya (2000), a família patriarcal brasileira pode ser descrita como,

[...] extenso grupo composto pelo núcleo conjugal e sua prole legítima, ao qual se incorporavam parentes, afilhados, agregados, escravos e até mesmo

concubinas e bastardos; todos abrigados sob o mesmo domínio, na casa-grande ou na senzala, sob a autoridade do patriarca, dono das riquezas, da terra, dos escravos e do mando político. (TERUYA, 2000, p. 3).

Teruya (2000, p. 4), aponta que a casa-grande se tornou o símbolo desse tipo de organização familiar, “[...] núcleo para onde convergia toda a vida econômica, social e política da região, de forma mais ou menos ordenada”. Ainda segundo a autora, essa família tinha interesses sobre a “[...] atuação da Igreja, do Estado e todas as outras instituições sociais e econômicas”.

Para Prado Júnior (1961), a Igreja e seu clero, depois da família, representavam a segunda classe social de importância na colônia, fazendo parte dos domínios dos senhores de engenho. “Capela de engenho ou fazenda e seu capelão; [...] À sua sombra, larga e acolhedora, dispensadora única dos meios de subsistência e de proteção, virão todos se abrigar”. (PRADO JÚNIOR, 1961 p. 286). Ainda segundo Andrade e Santos (2017, p. 6), essa dependência da Igreja ao senhor da região está implicada “[...] em razão do acúmulo significativo de capital e prestígio simbólico e social do senhor de posses”.

No que se refere ao papel social desempenhado por ambos (homem e mulher), o mesmo já era definido: “[...] ao marido pertencia o poder de decisão indiscutível, a tarefa de proteger e prover o sustento da esposa e dos filhos. À mulher cabia a organização da casa e os cuidados com a família”. (MORCOVO, 2008, p. 14-15). De acordo com a autora, o homem precisava ter uma esposa, em razão do prestígio social que se tinha numa sociedade que valorizava tal preceito, como uma casa e uma família notável. Porém, Morcovo (2008, p. 15), destaca que “[...] a figura do marido e do homem mantinha a posição de destaque e centralização”, o que denota que, apesar da importância da figura da mulher na constituição da família, assim como também para o contexto social da época, ela ainda ocupa um espaço em que a prioridade é exaltar a imagem masculina.

Dessa forma, Andrade e Santos (2017), destacam que

O estudo da história da família parte de um fator consensual presente nos estudos clássicos sobre o tema, apresentado, sobretudo por Gilberto Freyre, segundo o qual o modelo patriarcal fundamentou a construção e a instituição

da família e, por conseguinte da estrutura do Brasil colonial. (ANDRADE; SANTOS, 2017, p. 2).

Ainda de acordo com Samara (2002), a descrição do conceito família, no contexto social brasileiro a partir de Freyre (com a obra pioneira, *Casa Grande e Senzala* de 1933), escrita no início do século XX, foi “[...] impropriamente utilizada e dever se reelaborada nos estudos de família”. Para a autora, esses estudos devem considerar, “[...] temporalidade, etnias, grupos sociais, contextos econômicos regionais, razão de sexo e movimento da população”, de modo, que tal modelo – o patriarcal –, era mais comum nas “[...] áreas de lavoura canavieira do Nordeste”. (SAMARA, 2002, p. 28).

Em relação as organizações familiares no contexto social brasileiro, Samara (2002), salienta que as famílias extensas (patriarcais) não foram as que prevaleceram, e destaca que diferentes organizações familiares com estruturas mais modesta e menor número de integrantes eram mais comuns e em maior número. Para Morcovo (2008), o retrato da família patriarcal não deve ser utilizado como o único modelo que simboliza a família no contexto social brasileiro. Pode-se observar, que as demais formas de organizações familiares existentes no Brasil não tiveram o mesmo espaço no que se refere a historiografia brasileira que priorizou por muito tempo contar os fatos a partir do olhar da elite “[...] em detrimento a pluralidade de outros indivíduos menos abastados que gravitavam em torno da mesma, incluindo neste caso a presença feminina e o seu protagonismo na conjuntura social”. (ANDRADE; SANTOS, 2017, p. 6).

Conforme Corrêa (1981),

A história das formas de organização familiar no Brasil tem se contentado em ser a história de um determinado tipo de organização familiar e doméstica – a ‘família patriarcal’ –, um tipo fixo onde os personagens, uma vez definidos, apenas se substituem no decorrer das gerações, nada ameaçando sua hegemonia, e um tronco onde brotam todas as outras relações sociais. (CORRÊA, 1981, p. 6).

Convém lembrar, que a economia do Brasil colônia no início dos séculos XVI e XVII estava sustentada nas plantações de cana-de-açúcar na região Nordeste,

assim, como as relações de poder que giravam em torno do senhor de engenho – na qual essa autoridade patriarcal estava “[...] constituída a partir do acúmulo do patrimônio rural e da formação de grupos ou alianças com parentes consanguíneos e por outros ligados em razão de interesses comuns ou ainda por temor”. (ANDRADE; SANTOS, 2017, p. 3).

Contudo, Samara (2002, p. 33), aponta que as mudanças econômicas que decorrem no país, “[...] vão afetar o conjunto da sociedade e provocar alterações no estilo de vida de seus habitantes”. Além disso, a autora salienta, que a exploração das minas de ouro se estabelece como um novo campo de colonização. O centro econômico que anteriormente se localizava no Nordeste, passa a movimentar a região Sul, de modo, que essas modificações tornam a vida urbana mais acentuada, pois a busca por ascensão financeira motivou a locação de muitas pessoas para essa região, como também o aumento do tráfico de escravos durante o século XVIII.

Devido a esse processo de transformações, Samara (2002), destaca:

A sociedade que aí se formou era uma mescla de raças e origens diversas e mais difícil de ser controlada, apesar das tentativas da Igreja e da Coroa portuguesa. O número de celibatários era alto, proliferavam os concubinatos e a ilegitimidade era comum. Mulheres exerciam atividades econômicas fora do âmbito doméstico e as solteiras com prole natural chefiavam famílias. Nessas paragens, não era fácil para os poderes constituídos, tentar fixar os padrões impostos pela colonização, que não eram seguidos pela maior parte da população. (SAMARA, 2002, p. 33).

De acordo com essa autora, no século XVIII, nas áreas mais pobres da região Sul o cenário era similar aos das minas, uma vida rural mais simples em comparação a do Nordeste. Além disso, o número de escravos era menor nos engenhos de cana paulista, desse modo, os lavradores e suas famílias trabalhavam na própria terra e admitiam outras pessoas que lhes auxiliavam nesses serviços. Enquanto, que no meio urbano em crescimento, surgiam os pequenos negócios e uma diversidade de serviços que forneciam oportunidades as pessoas que não tinham vínculo com o setor exportador. Essas transformações possibilitaram “[...] a atuação das mulheres trabalhadoras que estavam presentes por toda a parte e ocupavam os espaços que eram deixados pela migração masculina e a falta de escravos”. (SAMARA, 2002, p. 33).

Samara (2002), destaca que no decorrer do século XIX as mudanças vão se evidenciar com a cafeicultura no Sul do país, como também os acontecimentos políticos que modificaram as estruturas existentes: Independência em 1822 e República em 1889, abolição da escravatura em 1888 e a chegada de imigrantes que aumentou nesse período. A autora ressalta: “Os reflexos de tudo isso serão sentidos na distribuição espacial da população brasileira e também no mercado de trabalho”. (SAMARA, 2002, p. 34).

Para Morcovo (2008, p. 17), todas essas transformações acentuaram o desenvolvimento urbano, como também o comportamento social, “[...] enfraquecendo o sistema patriarcal brasileiro e a rigidez como as tarefas eram divididas entre homens e mulheres”. Pode-se observar, que tais mudanças no contexto social brasileiro propiciaram a mulher uma maior atuação no mercado de trabalho, de modo, que essa participação fora do ambiente familiar era o meio pelo qual a mulher contribuía no orçamento da família. “As mulheres, solteiras ou casadas, passam a chefiar as famílias e a exercer atividades econômicas fora do ambiente doméstico”. (MORCOVO, 2008, p.16).

De acordo com Morcovo (2008), a família paulista (aqui citada pela autora como um modelo de família que apresenta novas configurações em relação a patriarcal que se estruturou na região Nordeste), é um exemplo que apresenta estrutura própria, simples e formada por um número menor de pessoas (e filhos), novos casais se estabelecendo em espaço independente dos pais, o que a distingue do modelo patriarcal. Para essa autora, as famílias nucleares, menores na sua formação, é resultado de dois fatores que fazem parte do “[...] contexto sócio-histórico: a grande mobilidade espacial da população e a alta taxa de mortalidade infantil” (MORCOVO, 2008, p. 16), porém, essa ausência de convívio com a família extensa “[...] não levou ao enfraquecimento das relações familiares e afetivas nessa sociedade. As relações padrinhos/afilhado e tio/sobrinho eram muito valorizadas”. (MORCOVO, 2008, p. 16).

Prado (2013, p. 17), destaca que a família não é, “[...] um simples fenômeno natural. Ela é uma instituição social que varia ao longo da História e até apresenta formas e finalidades diversas numa mesma época e lugar, [...]”. Vale ressaltar, que, de acordo com a Constituição Federal do Brasil de 1988, no seu artigo 226 dispõe que família é, “[...] a base da sociedade, tem especial proteção do estado”. Ainda, “[...] é

reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento”. (BRASIL, CF, art. 226 e § 3º).

Contudo, na contemporaneidade as organizações familiares se apresentam de diferentes formas. Vejamos algumas:

- **Família nuclear:**

Caracterizada pela união de dois adultos (pai e mãe) e filhos.

- **Família poligâmica:**

Ocorre quando o homem vive conjugalmente com várias mulheres ao mesmo tempo. Esse tipo de estrutura familiar se dá de forma institucionalizada em algumas culturas, sendo possível ao homem que faça parte de um grupo dominante.

- **Agregados monoparentais:**

Nessa forma de organização familiar, a constituição se dá por um adulto e pelo(s) seu(s) filho(s), e na maioria desses casos a mulher é o adulto responsável. Alguns motivos que levam a essa estrutura: separação, divórcio, viuvez ou pela reprodução de um filho por parte de uma mulher solteira.

- **Família recomposta:**

Consiste na formação de um “segundo casamento”, ou seja, é a constituição de um novo casamento. Nessa estrutura familiar, o casal pode vir de outros relacionamentos sem filhos, como também podem trazer seus filhos de casamentos anteriores. Podem ainda, conceber novos filhos dessa relação.

- **Coabitação:**

Ocorre com maior frequência entre os jovens, que compreendem que o momento é de experimentar a vida a dois antes do casamento. Para Prado (2013), esse tipo de junção, “[...] que não constitui em sua primeira fase uma “família”, redundará para o casal e seus filhos, mais tarde, em uma família nuclear”. (PRADO, 2013, p. 26).

- **União estável ou união livre:**

Se assemelha a forma da coabitação, no entanto, se configura como uma relação que não tem por objetivo a formalização religiosa e/ou a legalização civil, ainda que tenha filhos nesse meio.

- **Famílias homoafetivas:**

Nessas estruturas familiares a organização se dá a partir da união de duas pessoas do mesmo sexo que compartilham de uma vivência juntas. Pode ser uma união com ou sem crianças.

- **Família criada em torno a um casamento “de participação”:**

De acordo com Prado (2013, p. 25), “trata-se de ultrapassar os papéis sexuais tradicionais”. O marido e a mulher participam das mesmas tarefas caseiras e externas”. Essa estrutura familiar surge com os movimentos feministas, de modo que é nas sociedades modernas que o espaço para essas estruturas se torna mais expressivo. Apesar da mulher receber menos em comparação ao homem, ela avança nos postos de trabalhos, enquanto que outro lado, o homem participa, ainda que de forma insuficiente nas tarefas diárias.

Ainda que as famílias tenham seus períodos de “[...] crise e evolução, manifestam até hoje uma grande capacidade de sobrevivência e também, por que não dizê-lo, de adaptação, uma vez que ela subsiste sob múltiplas formas”. (PRADO, 2013, p. 13). Segundo a autora, a família “[...] é única em seu papel determinante no desenvolvimento da sociabilidade, da afetividade e do bem-estar físico dos indivíduos, sobretudo durante o período da infância e da adolescência”. (PRADO, 2013, p. 19).

Conforme Sandalowski (2007), a instituição familiar se caracteriza a partir de sua diversidade de fatores mutáveis, pois, esses aspectos estão relacionados a questões sociais, culturais e econômico. Pode-se observar, que como uma instituição não estática, a família sofre transformações sociais que as alteram, e isso pode ser observado no decorrer do texto, no qual é exposto esse processo de modificações. Essas mudanças refletem em todo o meio social, econômico e cultural, influenciando diretamente nos papéis parentais.

1.3 FAMÍLIA E CRIANÇA: UM SENTIMENTO DE INFÂNCIA

Além do sentimento de família que se fortalece no século XVII, há também o sentimento de infância, que emerge em meio a todo esse processo de transformações e mudanças, na qual passava o continente europeu. Os dois sentimentos (tanto familiar quanto pela criança), estão inter-relacionados, pois, como argumenta Ariès

(1986), a família passou por modificações à proporção que alterou seus vínculos internos com a criança.

Para o historiador, o sentimento de família e de criança estão associados entre si, no sentido de que as relações afetivas e de intimidade agora presentes nesse meio familiar se sobrepõem a “*honra da linhagem ou com integridade do patrimônio*”. (ARIÈS, 1986, p. 223). As expressões artísticas observadas e analisadas por esse autor, apresentam características peculiares no que diz respeito ao aspecto infantil retratado nas obras, isto é, “[...] não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido”. (ARIÈS, 1986, p. 51).

Como se observa com Ariès (1986), em sua obra *História Social da Criança e da Família*, essa percepção da figura da criança que temos nos dias atuais não fazia parte das relações existentes na Idade Média, ou seja, o papel social da criança não era demarcado no seio familiar, assim como na sociedade.

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo que jovem. Essa consciência não existia. (ARIÈS, 1986, p. 156).

Conforme Boto (2002), a criança no período medieval existia “[...] basicamente enquanto membro da linhagem. Sua pertença ligava-se, fundamentalmente, às tradições do seu universo de origem. A família definia as identidades”. (BOTO, 2002, p. 22). Por assim dizer, “[...] é mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo”. (ARIÈS, 1986, p. 50).

Campos (2019), salienta que,

a maneira como os adultos “olham” para as crianças, reconhecendo-as como indivíduos diferentes de si, tal qual fazemos hoje, nem sempre existiu. [...] Era sinal de que uma transformação histórica se operava lentamente, pois, com esse “olhar”, ele saía de uma espécie de obscuridade e se tornava “visível” socialmente. (CAMPOS, 2019, p. 230).

Para Boto (2002), esse sentimento de infância foi construído a partir de sucessivas modificações que ocorriam, de modo, que esse extenso caminho até então percorrido foi acompanhado por: “[...] acentuadas mudanças na agremiação familiar e pelo decréscimo nas taxas de mortalidade infantil, que por si mesmas, teriam acentuado o apego dos adultos por suas crianças”. (BOTO, 2002, p. 12). Ainda segundo Varela; Almeida-Uria (1992, p. 2), a infância “[...] é uma instituição social de aparição recente ligada a práticas familiares, modos de educação e, conseqüentemente, a classes sociais”.

Segundo Ariés (1986),

A criança era tão insignificante, tão mal entrada na vida, que não se temia que após a morte ela voltasse para importunar os vivos. [...] Esse sentimento de indiferença com relação a uma infância demasiado frágil, em que a possibilidade de perda é muito grande, no fundo não está muito longe da insensibilidade das sociedades romanas ou chinesas, que praticavam o abandono das crianças recém-nascidas. Compreendemos então o abismo que separa a nossa concepção da infância anterior à revolução demográfica, ou a seus preâmbulos. Não devemos surpreender diante dessa insensibilidade, pois ela era absolutamente natural nas condições demográficas da época. (ARIÉS, 1986, p. 57-58).

A grande taxa de mortalidade infantil apontada por Ariès (1986), no período medieval contribuía para essa falta de proximidade emocional para com a criança, além disso, a fase da infância se restringia ao período de dependência e cuidados da criança com sua mãe ou ama, de modo, que nos primeiros passos de sua autonomia ela estava convivendo com os adultos.

O historiador ainda complementa: “Não se pensava, como normalmente acreditamos hoje, que a criança já contivesse a personalidade de um homem. Elas morriam em grande número”. (ARIÉS, 1986, p. 57). Kern, Santos e Dentz (2017, p. 157), ressaltam que pelo fato de a criança ser vista como um adulto em miniatura não seria necessário dar-lhe uma atenção adequada, ou seja, a mesma não era vista “[...] como sujeito em desenvolvimento, conforme se tem o referido entendimento na contemporaneidade”.

Em relação as vestimentas, o historiador aponta que os trajes das crianças no período medieval não se diferenciavam dos adultos,

[...] o traje da época comprova o quanto a infância era então pouco particularizada na vida real. Assim que a criança deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada em torno de seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição. (ARIÈS, 1986, p. 69).

Para o autor, a única precaução existente era em afirmar através do vestuário o grau de hierarquia a qual pertencia cada sujeito no seu meio social. É, apenas no decorrer do século XVII, que “[...] a criança, ou ao menos a criança de boa família, quer fosse nobre ou burguesa, não era mais vestida como os adultos”. (ARIÈS, 1986, 70).

Conforme Varela; Alvarez- Uria (1992),

[...] são os meninos, e não as meninas, os primeiros a quem afeta a especialização no vestir, do mesmo modo que serão os primeiros em frequentar os colégios. Os meninos artesãos e camponeses, que vagueiam por ruas e praças, recolhem-se em cozinhas e tabernas, vestem-se até a entrada do século XIX igual aos adultos, a quem continuam unidos pelo trabalho e pelas diversões. (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 5).

No que diz respeito a convivência, essa se dava entre crianças e adultos em todos os espaços sociais, onde, além de trabalhar ambas as partes também jogavam ou brincavam em conjunto, e até “[...] mesmo nas tavernas mal - afamadas, as crianças se misturavam aos adultos”, pois “dessa maneira elas aprendiam a viver, através do contato de cada dia”. (ARIÈS, 1986, p. 231).

A participação das crianças nos serviços domésticos era uma prática comum entre todas as classes sociais, de modo, que através dessa dinâmica ocorria a transmissão dos conhecimentos necessários para a aprendizagem de determinada tarefa.

Assim, o serviço doméstico se confundia com a aprendizagem, como uma forma muito comum de educação. A criança aprendia pela prática, e essa prática não parava nos limites de uma profissão, ainda mais porque na época não havia (e por muito tempo ainda não haveria) limites entre profissão e a vida particular; aliás – acarretava a participação na vida privada, com a qual se confundia aquela. (ARIÈS, 1986, p. 228).

Ariès (1986), ainda ressalta, que tal prática – o serviço da mesa – permaneceu sendo tarefa dos filhos de família e não dos empregados pagos “[...] mesmo quando, a partir dos séculos XV-XVI, começou-se a distinguir melhor dentro do serviço doméstico os serviços subalternos dos ofícios mais nobres[...]”. (ARIÈS, 1986, p. 229). O autor sublinha em relação ao serviço doméstico: “O único serviço que durante muito tempo se pôde conceber, o serviço doméstico, não implicava nenhuma degradação e não despertava nenhuma repugnância”. (ARIÈS, 1986, p. 226).

Para Salztrager (2018, p. 169), “[...] o processo de aprendizagem não se fazia nos colégios, mas por intermédio da simples convivência com os mais velhos”. Dessa forma, a educação das crianças acontecia por meio das experiências vivenciadas com os adultos no cotidiano familiar.

Não havia lugar para a escola nessa transmissão através da aprendizagem direta de uma geração a outra. De fato, a escola, a escola latina, que se destinava apenas aos clérigos, aos latinófonos, aparece como caso isolado, reservado a uma categoria muito particular. E a escola era na realidade uma exceção, e o fato de mais tarde ela ter-se estendido a toda a sociedade não justifica descrever através dela a educação medieval: seria considerar a exceção como a regra. A regra comum a todos era aprendizagem. (ARIÈS, 1986, p. 229).

Como bem pontua o autor a respeito da educação no período medieval, essa está estreitamente relacionada à aprendizagem do serviço doméstico. Desse modo, ao citar a escola ele nos situa que a “*escola latina*” seria o espaço de aprendizagem restrito ao corpo clérigo. Em geral, “[...] a transmissão do conhecimento de uma geração a outra era garantida pela participação familiar das crianças na vida dos adultos” (ARIÈS, 1986, p. 230).

O cotidiano familiar, espaço pelo qual a criança e o adulto mantinham sua relação habitual de aprendiz e mestre, é espaço para uma prática que se fez presente nas casas das diferentes classes sociais – as crianças são enviadas a outras famílias, que também recebem outras crianças. De acordo Ariès (1986), “com ou sem contrato” elas permaneciam e passariam a conviver com essa nova família.

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 ela mesmas, pelo apego que lhes tinham, do que pela contribuição que essas crianças podiam trazer à obra comum, ao estabelecimento da família”. (ARIÈS, 1986, p. 231).

Ariès (1986), vai apontar que a relação da família medieval com a criança se constituía sem afeto. Para Salztrager (2018, p. 170): “Cabia a ela apenas a conservação e transmissão dos bens às gerações seguintes, bem como a proteção da honra e da vida em um mundo no qual dificilmente alguém conseguiria sobreviver sozinho”.

No caso de famílias muito pobres, ela não correspondia a nada além da instalação material do casal no seio de um meio mais amplo, a aldeia, a fazenda, o pátio ou a “casa” dos amos e dos senhores, onde esses pobres passavam mais tempo do que em sua própria casa (às vezes nem ao menos tinham uma casa, eram vagabundos sem eira nem beira, verdadeiros mendigos). Nos meios mais ricos, a família se confundia com a prosperidade do patrimônio, a honra do nome. A família quase não existia sentimentalmente entre os pobres, e quando havia riqueza e ambição, o sentimento se inspirava no mesmo sentimento provocado pelas antigas relações de linhagem. (ARIÈS, 1986, p. 231).

No seu estudo, Ariès (1986), destaca o fato de não haver o sentimento de infância entre os adultos, no entanto, Campos (2019, p. 230) atesta que quanto aos sentimentos de: “[...] interesse e indiferença em relação às crianças são coexistentes e passíveis de serem investigados em todos os períodos da história humana, inclusive na Idade Média ou muito antes disso”.

Gélis citado por Campos (2019), afirma que

O interesse ou a indiferença com relação à criança não são realmente a característica desse ou daquele período da história. As duas atitudes coexistem no seio de uma mesma sociedade, uma prevalecendo sobre a outra em determinado momento por motivos culturais e sociais que nem sempre é fácil distinguir. A indiferença medieval pela criança é uma fábula [...]. (GÉLIS, 1992, p. 328 *apud* CAMPOS, 2019, p.230).

Boto (2002), salienta que os estudos a respeito da história da infância alcançaram grande relevância desde a obra de Ariès - *História social da criança e da família*, pois, é a partir desse trabalho precursor que muitos autores irão discutir as “[...] intrincadas relações entre o tema da infância e o modo como a percepção sobre as crianças se apresenta como uma categoria social e temporalmente construída”. (BOTO, 2002, p. 12). Pode-se observar que,

[...] tal sentimento se caracteriza pela certeza dos adultos de que a infância é um tempo de vida especial, único, distinto, particular – e que, justamente por isso, necessita ser preservado do mundo dos mais velhos. Assim, durante esse tempo de salvaguarda, a criança deve ser amada em sua singularidade, cultivada em suas potencialidades, educada em sua inocência e pureza, e finalmente, disciplinada em seus instintos. (CAMPOS, 2019, p. 230).

Em suma, o sentimento de infância se configura como um novo sentimento que altera as formas de tratamento, de relação e de comportamento para com a criança. Essas modificações influencia o elo entre o adulto e a criança, se expandindo de modo nunca visto pelas sociedades em processo de modernização.

1.4 CRIANÇA NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

A história da infância no contexto brasileiro começa com as primeiras embarcações oriundas de Portugal no século XVI, quando, segundo Ramos (2010), muitos homens e uma escassez de mulheres se aventuravam rumo as terras do *Novo Mundo*. De acordo com o historiador, essas crianças embarcavam unicamente na circunstância “[...] de grumetes ou pajens, como órfãs do Rei [...] ou como passageiros embarcados em companhia dos pais ou de algum parente”. (RAMOS, 2010, p. 11).

Conforme Ramos (2010), os grumetes eram

[...] vistos então como meros “instrumentos vocais”, ou seja, em instrumentos de trabalho capaz de falar. É, provavelmente, esse sentimento de desvalorização da vida infantil que incentiva a Coroa recrutar mão de obra entre as famílias pobres das áreas urbanas. (RAMOS, 2010, p. 11).

A escassez de adultos para os serviços nos navios e nas possessões ultramarinas, causavam o recrutamento de crianças vindas de famílias pobres e órfãos. Dessa forma, “[...] selecionavam-se meninos entre nove e 16 anos, e não raras vezes, com menor idade, para servir como grumete nas embarcações lusitanas”. (RAMOS, 2010, p. 11). Para a família dessas crianças, essa era uma forma das mesmas colaborarem financeiramente, pois, “os soldos” podiam se recebidos mesmo que “[...] estes viessem a perecer no além-mar [...]”. (RAMOS, 2010, p. 11-12).

Os chamados pajens, eram outro grupo que mesmo com idade próxima ou mais jovens que os grumetes “[...] tinham um cotidiano um pouco menos árduos, e muito mais chances de alcançar os melhores cargos da Marinha, sobretudo servindo a algum oficial da embarcação”. (RAMOS, 2010, p. 15). A esses meninos, eram delegados afazeres mais leves e menos arriscados, como serviço de mesa, organização dos camarotes e cama. Pela proximidade que tinham com os oficiais, conseguiam exercer algum tipo de autoridade sobre os grumetes e até mesmo sobre os marinheiros. Conforme o autor,

Os pajens eram raramente castigados com severidade. Os grumetes, ao contrário, tal como os marinheiros, recebiam chicotas e eram postos a ferros (acorrentados ao porão) caso desobedecessem às ordens dos oficiais, sendo ainda por vezes ameaçados de morte. (RAMOS, 2010, p. 16).

Ainda segundo o autor, assim como os grumetes, muitos pajens eram recrutados em meio a famílias carentes. Todavia, a maioria vinha de famílias urbanas, protegidas pela nobreza ou de famílias da baixa nobreza. Para a família, essa inserção na expansão ultramarina era um meio pelo qual o filho poderia ascender socialmente.

As órfãs do Rei, assim eram chamadas as meninas pobres de 14 a 30 anos que seguiam viagem rumo a colônia portuguesa para o casamento com seus conterrâneos. Isso acontecia devido a carência de mulheres brancas na colônia. Mesmo que a prática de amancebar-se com as nativas da terra – prática comum principalmente a partir da segunda metade do século XVI –, Ramos (2010) salienta, que muitas meninas foram enviadas para a colônia.

Eram estranhamente consideradas como órfãs até mesmo as meninas que tinham apenas o pai falecido. Assim, podemos supor que existiu uma espécie de sequestro de meninas pobres, principalmente menores de 16 anos, em Portugal. (RAMOS, 2010, p. 18).

Para essas meninas que embarcavam rumo ao Brasil, eram uma viagem cheia de obstáculos e insalubridades. Ramos (2010), destaca que diferente das outras passageiras, as órfãs do Rei não tinham proteção, e isso acabava provocando grande agitação entre a tripulação masculina. Cabia a alguns padres o cuidado para com essas meninas, que vivenciavam nessa trajetória momentos marcantes em suas vidas.

Além dos grupos citados acima (grumetes, pajens e órfãs do Rei), havia as crianças embarcadas como passageiros que seguiam viagem junto a seus pais ou parentes, podendo ter menos de cinco anos ou ainda ser de colo.

Para Ramos (2010), as condições em que se encontravam essas crianças no caminho para as terras do *Novo Mundo*, eram muito precárias, sofriam os mais diferenciados abusos e riscos que existiam no decorrer das viagens que duravam meses. Ao ataque de piratas, eram conduzidas de forma obrigatória a escravidão, a prostituição, de modo, que o trabalho exaustivo as levava a morte. Em caso de naufrágio, eram as primeiras vítimas a sucumbir em meio ao caos e desespero que se instaurava no momento, e, devido a sua vulnerabilidade eram descartáveis, pois, em relação aos outros tripulantes não eram úteis, demandando maior dispêndio de tempo e cuidados o que implicava na sua sobrevivência seja no mar e/ou na terra.

No que diz respeito a conversão do “gentio” e o ensino das crianças indígenas que foram encontradas nas terras do *Novo Mundo*, Chambouleyron (2010), aponta que esse último era para os padres da Companhia de Jesus um dos anseios fundamentais em relação a prática de doutrinação cristã imposta aos habitantes da terra.

Casimiro e Silveira (2012), destacam que,

[...] embora a sociedade europeia apresentasse indícios de um pensamento mais moderno, cujos princípios se fundamentavam na libertação do domínio da Igreja, no Império Português, Igreja e Estado continuavam a manter uma relação bem estreita. [...] A fé e a verdade constituíam elementos que todos

deveriam conhecer; fora delas, tudo o mais era mais desprezível. (CASIMIRO; SILVEIRA, p. 209).

Segundo Chambouleyron (2010), a doutrinação das crianças “[...] tornara-se uma forma de viabilizar uma difícil conversão, já que [...] nos meninos se poderia esperar muito fruto, uma vez que pouco contradiziam a lei cristã” (CHAMBOULEYRON, 2010, p. 33), no entanto, com os mais velhos, tal tentativa de evangelização se tornara mais difícil, pois, de acordo com os colonizadores isso estava relacionado aos “[...] seus ‘abomináveis’ costumes e de estarem tão afastados da fé cristã”. (CHAMBOULEYRON, 2010, p. 33).

Casimiro e Silveira (2012), salientam que a catequização dos povos indígenas por parte da Igreja e o projeto colonizador português estavam interligados, no sentido, de que essa era uma forma da Coroa Portuguesa obter riquezas e ampliar o território colonial sob o seu domínio. Dessa forma, as autoras pontuam que: “O cenário social, político e econômico, no qual os jesuítas estavam inseridos, sugeria um projeto mercantil, unido a um plano capaz de propagar a mentalidade teocêntrica de mundo”. (CASIMIRO; SILVEIRA, 2012, p. 209).

Chambouleyron (2010), destaca para o fato de que no século XVI na Europa a infância estava sendo descoberta, ou seja, era um período de se testemunhar um ‘novo olhar’ para a criança. Para esse autor, isso é

[...] resultado da transformação nas relações entre indivíduo e grupo, o que ensejava o nascimento de novas formas de afetividade e a própria “afirmação do sentimento de infância”, na qual Igreja e Estado tiveram um papel fundamental. (CHAMBOULEYRON, 2010, p. 32).

Esse movimento que ocorre no *Velho Mundo*, influencia nas ações tomadas pelos padres para com os meninos indígenas, que são vistos como “[...] ‘papel branco’, a cera virgem, em que tanto se desejava escrever; e inscrever-se”. (CHAMBOULEYRON, 2010, p. 32).

Para Casimiro e Silveira (2012, p. 213), essa vida religiosa para a qual “[...] os pequenos indígenas estavam sendo direcionados constituía-se numa projeção para a tipologia do “novo cristão” que se esperava formar”, isto é, essa catequização dos

curumins – como assim eram chamados os pequenos indígenas –, era um meio de constituir um novo povo cristão. De fato, o processo pelo qual passava os povos indígenas foi um momento que provocou uma mudança radical nas suas vidas.

No que concerne o cotidiano da criança livre, Del Priore (2010), destaca que devido à grande “[...] instabilidade e a permanente mobilidade populacional dos primeiros séculos de colonização” (DEL PRIORE, 2010, p. 47), há uma quantidade limitada de palavras que possa definir essa criança no passado: “Meúdos”, “ingênuos”, “infantes” são expressões com as quais nos deparamos nos documentos referentes à vida social na América portuguesa”. (DEL PRIORE, 2010, p. 47). Isso está relacionado ao fato de a criança não ter um lugar específico no meio social e sentimental dos adultos, isto é, não havia uma afeição mais profunda a esse ser que nascia, mas sem a garantia de uma vida longa.

Devido ao grande número de vidas ceifadas ainda nos primeiros meses, a autora aponta que além dos costumes dos colonizadores portugueses, “[...] rígidas noções de resguardo e de agasalho”, havia também muitas doenças infantis como, “[...] mal dos sete dias, sarna, impingem, sarampo, bexiga, lombrigas” (DEL PRIORE, 2010, p. 50), que eram tratadas com remédios pouco eficazes. O apego afetivo em relação a criança era quase inexistente, de modo, que se essa não sobrevivesse poderia vir a ser substituída pelo nascimento de outra criança.

Cuidados mais aprimorados em relação a criança vão surgindo aos poucos, como a defesa dos médicos para o aleitamento materno no combate de doenças que acometia as crianças pequenas. Dessa forma, a ama de leite, papel esse exercido na maioria dos casos por negras escravas era de suma importância na alimentação de crianças brancas. Segundo Scarano (2010),

[...] 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. (SCARANO, 2010, p. 62).

Além do leite materno, era comum alimentar as crianças com alimentos engrossados com farinha. Prática essa, que estava relacionada com os anseios de mães que desejavam “[...] fortificar logo seus pequeninos, evitando o risco de perdê-los nos primeiros meses”. (DEL PRIORE, 2010, p.49).

A preocupação materna era de “arredondar” a criança; o critério não era alimentá-la, mas dar-lhe de comer! Contudo, os jovens intestinos ainda preguiçosos e os diminutos estômagos despreparados para receber tantos alimentos grosseiros ou viscosos incentivavam a gastroenterite a cobrar alta porcentagem de pequenas vidas no primeiro ano. (DEL PRIORE, 2010, p. 49).

Vale destacar, que tais questões estavam estreitamente relacionadas ao poderio econômico, de modo, que as crianças de famílias pobres eram a mais afetadas devido a privação de uma alimentação adequada, levando-as a uma dieta pobre que as deixavam mais vulneráveis e adoentadas. Assim, pode-se observar também, que a criança negra faz parte do grupo dos alentados, pois, sua vida era pouco valorizada.

No que se refere a criança negra, é válido ressaltar no século XVIII na região das minas, pois, destaca-se nesse período um quase total desprezo da sua existência. De acordo com Scarano (2010), as crianças negras foram quase desconsideradas nas correspondências entre Lisboa ou mesmo da Bahia e Rio de Janeiro.

Pouco se fala da vida diária e dos aspectos mais corriqueiros do cotidiano e não há interesse em comentar como viviam os escravos e os pobres, as mulheres e, menos ainda, as crianças, mesmo se tratando dos filhos de pessoas de importância. (SCARANO, 2010, p. 59).

Conforme a autora, não havia interesse por parte das autoridades locais em descrever os modos de viver daquelas pessoas. O único receio das mesmas, era o risco de ocorrer revoltas ou problemas similares, o que não incluía a população infantil nesses casos.

A documentação de irmandades e confrarias religiosas também não apresenta dados específicos sobre a infância, pois, congregando apenas adultos, não via motivo para se manifestar a esse respeito, uma vez que, por seus estatutos, o objeto de seu interesse era o membro de sua confraria, que deveria ser socorrido quando tal se fizesse necessário. Mas, tanto em um como em outro tipo de documento, ocasionalmente se mencionam os pequenos. (SCARANO, 2010, p. 59).

O trabalho na mineração era característico naquela região, o que o diferenciava do que ocorria nas demais áreas brasileiras. A população se agrupava nas vilas e nos arraiais, à medida que se explorava uma determinada lavra, casebres provisórios “[...] serviam de abrigos para os escravos até que a lavra fosse substituída por outra que apresentasse melhores condições, quando a anterior se esgotasse”. (SCARANO, 2010, p.60).

Dessa forma, fica evidente que a vida familiar quase não existia, e, na maioria das vezes a mulher criava o filho sozinha. Scarano (2010), destaca que as famílias nessa região, principalmente as de negros e mulatos livres eram “[...] substancialmente matrifocais, dirigidas e sustentadas muitas vezes pelo elemento feminino que deviria contar com um mínimo de auxílio, inclusive dos filhos”. (SCARANO, 2010, p. 61).

Em relação a criança do século XIX, observa-se, que as mudanças na compreensão do que é ser criança vai se formando no Brasil imperialista. Segundo Mauad (2010), a descoberta humanística da especificidade da infância e da adolescência como idades da vida no contexto brasileiro se confirma nesse período.

A criança da elite tinha seus papéis sociais demarcados, no sentido, de que

Aos meninos, uma educação voltada para o desenvolvimento de uma postura viril e poderosa, aliada a uma instrução, civil ou militar, que lhe permitisse adquirir conhecimentos amplos e variados, garantindo-lhe o desenvolvimento pleno da capacidade intelectual. (MAUAD, 2010, p. 83).

Quanto a educação das meninas, Mauad (2010), destaca que essa variou ao longo do século XIX, e ainda, que houvesse uma apreciação pelas “[...] habilidades manuais e dos dotes sociais”, já se achava no currículo escolar, “[...] um conjunto de disciplinas tais como “línguas nacional, franceza e inglesa, aritmética história antiga

e moderna, mitologia, além é claro, de obras de agulha de todas as qualidades””. (MAUAD, 2010, p. 83).

Nesse sentido, a autora salienta, que

[...] estabelecidos os devidos papéis sociais, caberia à família, educar e à escola, instruir. Com isso estavam supostamente garantidas a manutenção e reprodução dos ideais propostos para constituição do mundo adulto. Dentro desta perspectiva, a criança era potencialidade, que deveria ser responsabilmente desenvolvida. (MAUAD, 2010, p. 84).

No entanto, Mauad (2010, p. 84), ressalta que “[...] devido às condições de saúde da época [...]” frustrava-se muito com essa expectativa depositada na criança, pois, um conjunto de fatores como a falta de vacinação regular, o limitado conhecimento em doenças contagiosas e a qualidade precária de higiene facilitava a perda dessa criança.

Para Silva, Lima e Carvalho (2017), as ideias a respeito da infância, que outrora era insuficiente, isto é, não haviam até então se aprofundado, agora delineiam o modelo moderno de infância. Para as autoras, “[...] as sociedades capitalistas industrializadas, [...] representam o modelo da implementação das características da infância moderna para o mundo”. (SILVA; LIMA; CARVALHO, 2017, p. 622).

Convém lembrar, que no caso do Brasil, esse processo ganha força durante o século XX, que segundo Simonetti (2017), os debates ainda se restringiam ao discurso médico.

A infância no Brasil até fins do período Imperial e Proclamação da República ainda em finais do século XIX estava restrita apenas as discussões da área da saúde intimamente ligada à puericultura. Mas devido ao início da República, surgem novos problemas que estão ligado intimamente à infância, um dentre estes, educação. (SIMONETTI, 2017, p. 3167).

Conforme o historiador, o aumento nas discussões sobre o tema da educação,

[...] ocorre de forma substancial no Brasil neste período, muito devido ao contexto econômico e social ao qual o país se encontrava inserido, pois há

um êxodo rural que se inicia, o que acaba causando um aumento populacional nos centros urbanos em que, conseqüentemente, trazem consigo crianças que antes trabalhavam em uma conjuntura de campesinato e agricultura familiar, que vão acabar integrando a mão de obra industrial. (SIMONETTI, 2017, p. 3167).

Essas crianças que chegam aos grandes centros urbanos são de certa forma engolidas pelas “[...] indústrias de fiação, tecelagem vidros nos quais poderiam trabalhar [...]”. (SIMONETTI, 2017, p. 3167). Para o historiador, a criança era vista como importante ferramenta desempenhando diferentes funções dentro das fábricas. Mas, o resultado era um número alto de mortalidade e amputação em decorrência dessa prestação de serviço por parte de operários infantis.

Simonetti (2017), salienta que essa sujeição prematura da criança em tarefas nos interiores das fábricas faz a sociedade ter um outro olhar, de modo, que se torna necessário impor “[...] limites etários para se iniciar na vida laboriosa, assim como dá condições para a elaboração de regras e olhares de vigilância da sociedade pública [...]”. (SIMONETTI, 2017, p. 3167). Portanto, é dada uma maior atenção para esse setor no desenvolvimento de debates que tinham como objetivo ampliar uma legislação que resguardasse a criança.

É na segunda metade do século XX, que diversas políticas internacionais de proteção à infância, juventude e de promoção ao acesso à educação surgem com o propósito de garantir “[...] sua proteção e as inserções e cumprimentos dessas leis internacionais desenvolvidas por órgãos de proteção à criança e ao adolescente [...]”. (SIMONETTI, 2017, p. 3168). No contexto brasileiro, a promulgação Constituição Federal de 1988 no seu artigo 227, preconiza que,

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, 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. (BRASIL, CF, art. 227).

Em relação ao artigo 227 da Constituição Federal, Simonetti (2017), ressalta que o mesmo,

[...] demonstra qual a posição do estado nacional perante a infância, artigo esse que vem consolidar um processo de visibilidade social das crianças e adolescentes não para uma área em específico, mas para toda uma sociedade; [...]. (SIMONETTI, 2017, p 3169).

Além disso, ocorre a regularização do ECA - Estatuto da Criança e Adolescente –, no ano de 1990, que corresponde a uma legislação característica para as crianças que vem crescer nos “[...] artigos da constituição e dar garantias de direitos civis à criança e adolescente de maneira mais específicas, provendo a estes, seu caráter de cidadão”. (SIMONETTI, 2017, p. 3169).

Em suma, entender a criança e a infância na sua construção social que perpassa o continente europeu e influencia na historicidade das mais diferentes sociedades, considerando todo o processo que foi percorrido até aqui, é um complexo processo, que infere no social e cultural de uma sociedade, e, que implica nas novas configurações oriundas da Modernidade. Dessa forma, tal processo, abre portas para uma compreensão maior da importância desse período na vida da criança, na sua constituição enquanto ser social com suas particularidades. Nesse sentido, no que concerne a criança brasileira, os documentos – Estatuto da Criança e Adolescente (1990) e Constituição Federal (1988) – asseguram os direitos e deveres para com a criança, tornando-se ferramentas significativas para o atendimento das mesmas.

Dessa forma, esse sentimento de infância que se perpetua no período moderno das sociedades ocidentais vai acarretar mudanças que se constituirão e modificarão a relação da família moderna com a escola – instituição que se propaga a partir desse período.

No capítulo seguinte trata-se do percurso histórico da constituição da escola e as modificações ocorridas ao longo do tempo.

CAPÍTULO 2 – A CONCEPÇÃO DE ESCOLA E O SEU PERCURSO HISTÓRICO

O presente capítulo trata da instituição escolar, apontando sua constituição nas sociedades modernas da Europa, assim como no Brasil. Dessa forma, é feito um percurso histórico, dando ênfase a escola brasileira a partir da colonização portuguesa, e suas transformações no decorrer do tempo.

2.1 ESCOLA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Para conceituarmos a escola dos moldes atuais, iremos tomar como base a ideia de escola que se forma a partir do século XVII, na Idade Moderna na Europa – período marcado por grandes transformações e mudanças. Para Nadal (2009),

Sua criação veio em resposta às novas configurações sociais originadas por um cenário marcado, em seu início, pelo renascimento, pelas reformas religiosas, pelas grandes navegações, pela descoberta das Américas, e, em seu final, pelo movimento iluminista e pela industrialização. (NADAL, 2009, p. 20).

Nesse sentido, vale destacar, que a transição das sociedades medievais para a modernidade, culmina em várias mudanças sociais, dentre elas, o surgimento da escola moderna, que já vem em processo de desenvolvimento. Nesses novos tempos, a família está mais fechada, com um número menor de integrantes, se configurando com um novo sentimento familiar – a família conjugal moderna –, de modo, que as crianças também se tornam figuras significativas nessa organização institucional. Devido as novas demandas, a sociedade moderna vê a necessidade da criação de novos espaços para conservação das crianças, que outrora estavam convivendo em meio aos adultos sem nenhuma delimitação. É a partir desses anseios que a escola moderna se torna um projeto essencial nas novas configurações sociais das sociedades capitalistas desse período.

Convém lembrar, que na Idade Média, a educação das crianças era assegurada pela aprendizagem que ocorria junto aos adultos. De acordo com Nadal (2009, p. 20), essa educação pouco metodizada, desenvolvia essas crianças “[...] para

assumir papéis sociais de natureza relativamente simples e previsível, em geral o ofício de seus pais ou familiares”.

À escolarização, então, atribuía-se a função de promover o desenvolvimento cognitivo e social, propiciando pleno desenvolvimento das capacidades pessoais, ajustamento e realização do povo, gerando bem-estar e realização. Outro papel a ela atribuído era preparar para a participação e inserção social, para a cidadania como exercício de direitos e deveres por meio de uma instrução igualitária. (NADAL, 2009, p. 24).

No entanto, a autora ressalta, que esse projeto – escola pública para todos – não se concretizou nesse primeiro momento, pois, para isso havia a necessidade de instituir um financiamento que o Estado moderno não tinha como objetivo bancar para toda essa nova demanda.

Vale destacar, que no período medieval, a sociedade europeia estava baseada em relações de linhagem, no entanto, no período moderno com o surgimento de novas classes sociais ela passa a se organizar numa lógica diferenciada. Para Fusinato e Kraemer (2013, p. 21014): “A revitalização das cidades fez emergir a nova classe social, a burguesia. [...] rompe-se com os dogmas teológicos e prima-se pela valorização do homem”.

Nadal (2009), salienta, que essa nova classe social – a burguesia – havia se associado “[...] às classes populares na luta pela superação do sistema político anterior e consolidação de um novo modelo de Estado”, no entanto, ela ignora os anseios do povo, devido ao receio que “[...] as estruturas sociais e de produção, em adiantado processo de fortalecimento, fossem novamente alteradas [...]” (NADAL, 2009, p. 24). Além disso, esse Estado burguês – como foi citado anteriormente – não tinha a intenção de investir capital em propostas que atendessem as camadas populares, mesmo que anteriormente tenha defendido causas que favorecessem a sociedade de um modo geral.

Pode-se observar, que em virtude da falta de investimento na educação como política social para o atendimento da sociedade, num primeiro momento, ocorre uma dualidade na educação do povo, ou seja, dois tipos de escolas são organizados para o suporte das diferentes classes sociais. Para atender as camadas populares, foram dispostos liceus, que seriam, “[...] escolas nas quais uma formação geral bastante

aligeirada associava-se à ênfase da formação profissionalizante [...]” (NADAL, 2009, p. 25). Essas escolas, com pouca formação atendia às demandas do sistema de produção manufatureiro, enquanto, que famílias abastadas ofereciam aos seus filhos uma educação densa, mais ampla, “[...] por meio de estudos voltados para os conhecimentos produzidos pela ciência moderna” (NADAL, 2009, p. 25). Os espaços que ocorriam esses estudos eram em casa com professores particulares ou em escolas religiosas.

Para Nadal (2009, p. 25), ainda que tenha sido elaborada para uma “[...] função social de integração e desenvolvimento assentado em bases humanas e científicas” a escola presente acabou por reproduzir e acentuar as divisões sociais existentes. A autora ressalta:

Apenas nos séculos XVIII e XIX e por meio da Revolução Francesa (marca simbólica da entrada na época contemporânea) – que trouxe consigo, entre outros aspectos, a consolidação do sistema capitalista, a Revolução Industrial, o aumento populacional, as lutas, as revoluções e rupturas travadas em torno da democracia social e dos direitos das massas – é que se pode assistir ao surgimento da escola pública, leiga e para todos. (NADAL, 2009, p. 25-26).

Dessa forma, percebe-se que a escola – instituição pública, gratuita e única –, passa a atender as crianças da sociedade de um modo geral. A educação constitui-se como um interesse público, de modo, que o Estado toma para si a responsabilidade da organização do sistema educacional.

[...] o Estado passou a regular os marcos legais do trabalho docente (formação exigida, critérios de acesso, condições de trabalho), do funcionamento e administração (calendários escolares, graus de ensino, organogramas), e do próprio currículo (programas, manuais escolares, processos de avaliação). (NADAL, 2009, p. 27).

Meira (2008), vai pontuar que a escola nesses moldes, surge a partir da necessidade de racionalização do período moderno. O autor destaca, que a escola moderna, é

[...] fruto dessa nova ordem política, social e econômica. A coesão e solidariedade nacionais dependem da legitimação, a criação de um sentimento de pertença, um imaginário de unidade e coesão. A escola apresenta-se como um instrumento de fundamental importância nesse sentido. É responsável pela educação moral, funcionando como uma alternativa diante da erosão dos sistemas religiosos, reforçando o caráter mítico do nacionalismo. (MEIRA, 2008, p. 11).

Ainda que venha emergida de ideais fundamentados nos princípios humanísticos e científicos, a escola, de acordo com Nadal (2009), acabou por desempenhar duas funções características:

[...] preparar os trabalhadores para a aceitação dos novos ritmos, espaços e modos de produção no interior das indústrias, objetivando intensificar a produtividade e inculcar-lhes uma identidade de trabalhador fabril, de “força de trabalho”; e ocupar-se das crianças cujos pais saíam de casa para ingressar no sistema de produção fabril, trabalhando fora de casa e da comunidade. (NADAL, 2009, p. 27).

Convém destacar, que a educação oferecida pelo Estado (institucionalizada) como bem destaca Nadal (2009), não se torna uma ferramenta de transformação do homem. Para Varela; Alvarez-Uria (1992, p. 8), o propósito principal da escola, é que as crianças “[...] desempenhem funções de acordo com a nova sociedade em vias de industrialização”. Nesse processo de transformação em que as sociedades modernas atravessavam, a escola de massa era a instituição que preparava a criança para adentrar os novos espaços de trabalho que surgiam com a industrialização. Desse modo, Aranha (1996), ressalta:

Quando a produção dos bens ultrapassa o necessário para o consumo imediato, fazendo surgir os excedentes, a estrutura da sociedade também se altera, e as divisões de tarefas tendem a acentuar as diferenças sociais. O saber, que na tribo era coletivo, torna-se privilégio do segmento mais rico, constituindo uma forma de fortalecimento do poder. Surge então a necessidade da escola como instrumento de transmissão do saber acumulado, embora restrito a alguns. (ARANHA, 1996, p. 72).

Segundo Tragtenberg (2018), no século XIX, devido a necessidade que o mercado industrial apresentava através da introdução da técnica e expansão da divisão do trabalho, é indispensável na formação do trabalhador o conhecimento da

leitura, escrita e operações matemáticas. O autor salienta que: “A educação já não constituía ocupação ociosa, e sim uma fábrica de homens utilizáveis” (TRAGTENBERG, 2018, p. 184). No entanto, convém lembrar que a necessidade de educar o trabalhador não tem como objetivo emancipá-lo, ou seja, “[...] não pretende fazer dele um homem instruído e culto, senão inculcar-lhe a virtude da obediência e a submissão à autoridade e à cultura legítima”. (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 13).

É importante destacar, que as modificações sociais sofridas pelas sociedades europeias no período moderno, vão impactar nas demais sociedades que estão sob sua influência direta ou indiretamente, como que ocorre em terras brasileiras.

2.2 ESCOLA: A CRIANÇA NA ESCOLA

Como já apontado por Ariès (1986), na Idade Média a aprendizagem das crianças era garantida através da sua convivência com os adultos, de modo, que por meio dessa relação eram transmitidos os saberes necessários para a sua sobrevivência no círculo social que estavam inseridas. Segundo o autor,

[...] a escola e o colégio que, na Idade Média, eram reservados a um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes, se tornaram no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-la, graças a uma disciplina mais autoritária, e desse modo, separá-las da sociedade dos adultos. (ARIÈS, 1986, p. 165).

Vale retomar que no período medieval, as escolas que existiam, eram voltadas para um seletivo grupo social. Dessa forma, aqueles meninos cuja famílias seriam capazes financeiramente de bancar sua educação frequentavam os espaços nos quais não haviam uma separação de idades, ou seja, não existia o limite de idade para o interessado participar. Ariès (1986), salienta que as pessoas daquela época “[...] achavam natural que um adulto desejoso de aprender se misturasse a um auditório infantil, pois o que importava era a matéria ensinada, qualquer que fosse a idade dos alunos”. (ARIÈS, 1986 p. 166). No que diz respeito aos colégios, Ariès (1986, p. 169),

destaca que no século XIII esses espaços “[...] eram asilos para estudantes pobres, fundados por doadores”. Os meninos que eram atendidos nesses colégios, viviam em grupos que se guiavam pelas regras monásticas.

Segundo o historiador, o incômodo com relação a separação de idades nos espaços de aprendizagem vai se tornar primordial no século XIX, e que dura até os dias atuais, como uma das formas de organização da vida escolar da criança. Na Idade Média, não havia essa preocupação, pois, como afirma Ariès (1986, p. 187), a escola por muito tempo “[...] permaneceu indiferente à repartição e à distinção das idades, pois seu objetivo essencial não era a educação da infância”. O autor ainda ressalta, que essa mistura de idades seguia fora da escola, de modo, que não havia controle das crianças em relação a sua vida cotidiana.

Assim como a separação de idades, os espaços que se ministravam as aulas não eram estruturados com acomodações próprias.

Em geral, o mestre alugava uma sala, uma *schola*, por um preço que era regulamentado nas cidades universitárias. [...]. Essas escolas, é claro, eram independentes umas das outras. Forrava-se o chão com palha, e os alunos aí se sentavam. Mais tarde, a partir do século XIV, passou-se a usar bancos, embora esse novo hábito de início parecesse suspeito. (ARIÈS, 1986, p. 166).

No que diz respeito a função da escola medieval, vale relembrar, que sua proposta não estava voltada para a educação da criança, mas para um tipo de aprendizagem técnica, isto é, era uma escola técnica que tinha como função a formação de clérigos. Visto que essa escolarização denotava a relação de como era tratado os sexos, vimos que os meninos frequentavam os espaços escolares, enquanto que as meninas eram excluídas dessa formação. Ariès (1986, p. 189) destaca, que para as meninas os “[...] hábitos de precocidade e de infância curta mantiveram-se inalterados da Idade Média até o século XVII”. O autor vai chamar de “o monopólio de um sexo” o fato de as meninas não receberem nenhum tipo de educação, pois, “durante muito tempo, as meninas seriam educadas pela prática e pelo costume, mais do que pela escola, e muitas vezes em casas alheias”. (ARIÈS, 1986, p. 233).

Como já foi apontado, a educação das crianças no período medieval se dava através da sua proximidade com os adultos, porém, com as novas configurações

sociais advindas da Modernidade a escola instituiu-se como o novo espaço para a promoção da educação das crianças. Conforme Ariès (1986),

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. (ARIÈS, 1986, p. 11).

Para o historiador, esse movimento que decorre no afastamento da criança do mundo dos adultos, e que continua até aos dias atuais é chamado de *escolarização*. Conforme Nadal (2011),

A educação precede a criação do sistema educacional. A instituição escolar é criada na medida em que a sociedade sente a limitação da educação realizada no interior das famílias e da comunidade e vê a necessidade de educar as crianças não apenas em relação à aprendizagem da moral, da religião e da profissão, mas também para aprendizagem do conhecimento que decorre das ciências. (NADAL, 2011, p. 144).

Campos (2019) destaca que,

Nesse processo de mudança lenta, heterogênea e não linear, assim como são os profundos movimentos de transformação cultural observados nas sociedades humanas, sem dúvida a escolarização das crianças ocupou um lugar de fundamental importância. (CAMPOS, 2019, p. 233).

Para Ariès (1986), essa escolarização que apresentou transformações a sociedade naquele período, e que afeta a família na sua organização, não teve uma rápida propagação nos meios familiares. Assim, muitas crianças continuaram com a educação a partir das antigas práticas que se davam por meio do contato direto com os adultos.

No caso dos meninos, a escolarização estendeu-se primeiro à camada média da hierarquia social. A alta nobreza e os artesãos permaneceram ambos fiéis

à antiga aprendizagem, fornecendo pajens aos grandes senhores e aprendizes aos diferentes artesãos. No mundo artesanal e operário, a aprendizagem subsistiria até nossos dias. (ARIÈS, 1986, p. 233).

No entanto, o autor ressalta que tais práticas de aprendizagem nesses dois extremos (alta nobreza e artesãos) não impossibilitou sua queda, de modo, que “[...] a escola venceu, através da ampliação dos efetivos, do aumento do número de unidades escolares e de sua autoridade moral”. (ARIÈS, 1986, p. 233).

Dessa forma, a escola na Modernidade vai se apropriando aos poucos de um espaço na sociedade que até então não havia ocupado, sendo “[...] tamanha a naturalização pela qual essa instituição passou ao longo dos últimos séculos” (CAMPOS, 2019, p. 234), que parece ter sempre existido. Nadal (2009, p. 19), acrescenta: “a educação é uma prática milenar, a escola, secular”.

Ariès (1986), salienta que a evolução da escola representou uma necessidade de separar as crianças do mundo dos adultos, cultivando-as numa espécie de redoma, na qual protegia sua inocência por um determinado tempo. Varela; Alvarez- Uria (1992), tomando como base o trabalho de Ariès (1986), salientam:

Para que exista esta quarenta física e moral, que Ariès percebe, dando mostras de uma grande sensibilidade histórica, é preciso que surja um espaço de enclausuramento, lugar de isolamento, parede que separe completamente as gerações jovens do mundo e dos prazeres, da carne e sua tirania, do demônio e seus enganos. (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 5).

Ainda segundo o autor, a evolução da escola simbolizou também, a uma “[...] preocupação dos pais de vigiar seus filhos mais de perto, de ficar mais perto deles e de não abandoná-los mais, mesmo temporariamente, aos cuidados de uma outra família”. (ARIÈS, 1986, p. 232).

Ela correspondia ao mesmo tempo a essa necessidade de educação teórica, que substituía as antigas formas práticas de aprendizagem, e ao desejo dos pais de não afastar muito as crianças, de mantê-las perto o mais tempo possível. Esse fenômeno comprova uma transformação considerável da família: esta se concentrou na criança, e sua vida confundiu-se com as relações cada vez mais sentimentais dos pais e dos filhos. Não será surpresa para nós descobrir que esse fenômeno situa-se no mesmo período em que

vimos emergir e desenvolver-se uma iconografia da família em torno do casal e das crianças. (ARIÈS, 1986, p.233).

Ao debater sobre disciplina escolar, Ariès (1986), afirma que seu surgimento está relacionado com as práticas exercidas pelos eclesiásticos. Para esse autor, a disciplina adotada por tais religiosos estava voltada para uma forma de coerção dos jovens. Assim: “Os educadores a adaptariam a um sistema de vigilância permanente das crianças, de dia e de noite, ao menos em teoria”. (ARIÈS, 1986, p. 191). De acordo com Campos (2019), é legado da escola moderna essas antigas práticas disciplinares que se originaram com os religiosos, e, que se pautam a partir de uma lógica racional e disciplinar. Para a autora,

[...] a nova disciplina escolar, constante e orgânica, não se restringiu apenas a uma eficiente vigilância interna sobre os alunos (aferição do rendimento e aprendizado de cada um, separação das classes conforme a idade, graduação do conteúdo ensinado, inculcação de determinados valores morais e comportamentos), mas estendeu sua influência também para a família dos estudantes, que passaram, paulatinamente, a confiar à nova instituição a educação de seus filhos e, por que não dizer, a sua própria. (CAMPOS, 2019, p. 235).

Ainda, segundo Aranha (1996),

A vigilância constante, mesmo dentro do colégio, torna-se imprescindível, já que este se funda na concepção de que a natureza humana é má e corruptível. Desse modo, a educação se esforçará por disciplinar a criança e inculcar-lhe regras de conduta. Para melhor submetê-la aos rigores da hierarquia e da aprendizagem da obediência, intensifica-se o uso dos castigos corporais. (ARANHA, 1996, p. 73).

Conforme a autora, a estrutura do modelo escolar tradicional burguês, não consiste em considerar a criança como centro da aprendizagem, “[...] procura o tempo todo controlar seus impulsos naturais, para lhe ensinar virtudes morais consideradas adequadas aos novos tempos”. (ARANHA, 1996, p. 73).

Para Meira (2008, p. 11), são essas mudanças sofridas pelas sociedades do Antigo Regime que as conduzem “[...] para as modernas sociedades industriais, capitalistas e liberais, e o fortalecimento da ideia de Estado-nação vão gerando a

necessidade de especialização como meios de controle”. Dessa forma, Fusinato; Kraemer (2013, p. 21013) ressaltam, que a escola moderna se estabelece progressivamente devido as “[...] demandas econômicas e políticas de uma classe social emergente, a burguesia”.

De acordo com Casimiro e Silveira (2012), essa nova visão de homem e de sociedade modifica todas as suas relações sociais incluindo sua ligação com a Igreja, que na Idade Média se dá de forma bem mais resistente, “[...] regulava a forma de ser e agir dos homens”. (CASIMIRO; SILVEIRA, 2012, p. 199). Porém, as autoras ressaltam que o papel da Igreja Católica nesse período foi bastante ativo.

A insistência em legitimar o direito divino dos reis, os métodos inquisitórios e a própria criação da Companhia de Jesus foram meios encontrados que lhe permitiram manter-se no poder ao lado do Estado, a despeito das referidas mudanças. (CASIMIRO; SILVEIRA, 2012, p. 200).

Associada ao trabalho educativo, a participação da Igreja no processo de escolarização do povo torna-se uma das principais funções dessa instituição.

Diante de tais mudanças e da necessidade de unir-se ao Estado para conquistar novos fiéis e impedir os ideais reformistas que também começavam a se espalhar pelo mundo, as grandes navegações foram para a Igreja uma nova esperança na luta contra a Reforma. Ao passo que o Estado expandia seus mercados, a Igreja implantava sua missão religiosa. (CASIMIRO; SILVEIRA, 2012, p. 202).

As grandes navegações – anteriores ao século XVI – citadas pelas autoras, “[...] foram a resposta para demonstrar as importantes modificações pelas quais passava a Europa”. (CASIMIRO; SILVEIRA, 2012, p. 202). Dessa forma, enquanto muitos países europeus descobriam novas terras e colonizavam – expandindo seu mercado de consumo – a Igreja enxergava um meio pelo qual podia difundir sua fé e alcançar novo rebanho fiel. Para exemplificar as autoras ressaltam:

Apesar de parte da Europa vivenciar, no século XVI, experiências que punham fim à visão teológica do mundo, buscando, a partir de ideias mais “modernas”, modificar os segmentos econômico, político, social e ideológico,

Portugal mantinha-se firme à convicção cristã medieval. [...] a Igreja, em Portugal, era indissociada do Estado e mantinha importante influência sobre o Império português. (CASIMIRO; SILVEIRA, 2012, p. 202).

Diante de tais configurações, é notório que a interferência da Igreja se dá de forma direta no processo educativo dos habitantes encontrados na colônia portuguesa nas Américas, ainda que, nesse primeiro momento ocorra mais uma tentativa de evangelização dos indígenas do que propriamente a educação dos mesmos.

2.3 ESCOLA NO BRASIL

Ao se tratar do processo de escolarização no Brasil, é preciso destacar o papel de umas das principais ordens religiosas da Igreja Católica, que teve maior êxito em terras brasileiras – Companhia de Jesus.

[...] formada por padres (conhecidos como jesuítas), foi fundada por Inácio de Loyola em 1534. Os jesuítas tornaram-se uma poderosa e eficiente congregação religiosa, principalmente, em função de seus princípios fundamentais: busca da perfeição humana por intermédio da palavra de Deus e a vontade dos homens; obediência absoluta e sem limites aos superiores; disciplina severa e rígida; hierarquia baseada na estrutura militar; valorização da aptidão pessoal de seus membros. (MACIEL; NETO, 2006, p. 467-468).

Conforme Casimiro e Silveira (2012, p. 201), a criação da Companhia de Jesus está diretamente associada com “[...] as modificações sociais, políticas e econômicas vivenciadas pela Europa”. Para Maciel e Neto (2006, p. 468), a instituição da Companhia nesse período que se desenvolve a Reforma Protestante é a resposta da Igreja Católica, tal ação pode ser “[...] considerada um dos principais instrumentos da Contra - Reforma nessa luta”. Nesse sentido, vale destacar, que para não perder mais poder a Igreja Católica necessitava de um processo de reestruturação, mesmo que isso significasse “[...] ir aos lugares mais remotos do mundo”. (CASIMIRO; SILVEIRA, 2012, p. 202).

De acordo com as autoras, os jesuítas não tinham o domínio total sobre o ensino no Brasil, pois, como é fato apontado pelas mesmas, outras ordens também marcaram presença em terras brasileiras na tentativa de converter os gentios.

[...] outras ordens religiosas também foram responsáveis por segmentos da educação colonial, como as ordens dos carmelitas, mercedários e franciscanos. Mas, a Companhia de Jesus conquistou mais segmentos do espaço colonial do que as demais ordens e, com uma organização escolar mais “eficiente”, além de liderar o movimento missionário, teve colégios espalhados por todo o Brasil e atuou por 210 anos, até sua expulsão em 1759. (CASIMIRO; SILVEIRA, 2012, p. 210-211).

Todavia, Alves (2005), acentua que de início o ideal da ordem não estava relacionado aos fins educacionais:

Afirme-se que não constava das intenções originais de Inácio de Loyola o trabalho educacional, mas a pressão social, associada ao reconhecimento da importância da educação como instrumento de luta ideológica fez, logo nos primeiros tempos da ordem, com que ela incursionasse nessa frente e a elege-se como prioridade. (ALVES, 2005, p. 626).

Segundo o autor, para a Companhia de Jesus:

A aspiração pedagógica perseguida era a de formar um padre com o domínio básico da filosofia aristotélica e da teologia, na sua vertente tomista, que pudesse brandir com elegante eloquência a doutrina católica para, assim, obter a adesão subjetiva do fiel à tutela da religião. (ALVES, 2005, p. 628).

O autor, ainda ressalta, que em “[...] decorrência de uma nova e grande demanda, as escolas jesuíticas inovaram em relação aos estabelecimentos educacionais católicos progressos”. (ALVES, 2005, p. 626).

Assim, na colônia brasileira, a Companhia de Jesus agrega sua prática missionária ao ensino, que perdura “[...] até as reformas pombalinas do século VXIII”. (CASIMIRO; SILVEIRA, 2012, p. 210). Fortalecendo-se no campo educacional, devido ao trabalho dos jesuítas, esse processo marcou o “[...] início da história da educação no Brasil”, além disso, foi também “[...] a mais importante obra realizada no que diz respeito às consequências para a nossa cultura”. (OLINDA, 2003, p. 156). A autora destaca duas fases do sistema educacional no Brasil colônia, devido a sua importância no processo que se constitui no decorrer dos anos.

Na primeira fase, que dura de 1549 a 1759 (implementação do ensino/expulsão dos jesuítas do Brasil), os jesuítas foram gradualmente se entranhando entre os indígenas, com a tentativa de catequização. Em relação a outros grupos de interesse dessa ordem, Olinda (2003, p. 156) destaca, que os métodos e programas aplicados nessa campanha, se distinguia de acordo com a “[...] importância da casa e conforme os educandos: futuros sacerdotes ou leigos”. De início, o ensino propagado pelos jesuítas se centrava no catecismo, sendo representado através de autos, na língua dos índios, pois dessa forma os padres tinham a intenção de afetar os nativos, como também a sua domesticação.

Foi nessas escolas de ler e escrever, fixas ou ambulantes, que teve início uma política educativa de propagação da fé e da obediência. Os jesuítas não estavam apenas catequizando, mas espalhando nas novas gerações a mesma fé, a mesma língua e os mesmos costumes. A cultura indígena, não somente a língua, foi lentamente sendo substituída por um outro tipo de cultura, de acordo com o modelo jesuítico. (OLINDA, 2003, p. 156).

Segundo a autora, os padres jesuítas efetuaram duas categorias de ensino no Brasil. Uma instrução simples primária, que atendia filhos de portugueses e indígenas, enquanto que a educação média, estava reservada “[...] aos meninos brancos que preparavam os mestres em artes/ bacharéis em Letras”. (OLINDA, 2003, p. 156). É importante destacar, que nesse período, não era permitido que crianças negras, mesmo livres, frequentassem os colégios em funcionamento.

Olinda (2003, p.157), ressalta que nessa fase do Brasil colônia, o ensino oficial da língua era limitado “[...] aos filhos de portugueses e aos filhos dos senhores de engenho – a elite brasileira”, assim, a quantidade de “[...] letrados não ultrapassa 0,5% da população”. No entanto, a língua falada – aprendida de forma informal pela maior parte da população, era considerada a segunda língua. Contudo, com a expulsão dos jesuítas em 1759 pelo Marquês de Pombal, é implantada “[...] uma política pública proibindo o uso da língua geral e impondo o uso exclusivo do português”. (OLINDA, 2003, p. 157).

A segunda fase do período colonial que se inicia com a expulsão da Companhia de Jesus, é chamada período pombalino – período ministrado pelo Marquês de Pombal – que dura até 1808, quando a Família Real Portuguesa chega ao Rio de

Janeiro. Conforme Olinda (2003), com o afastamento dos jesuítas, o campo educacional na colônia passa a ser administrado pelo Estado português. Nesse período de desestabilização, a educação atravessa pela “[...] primeira desastrosa reforma de ensino do país”. (OLINDA, 2003, p. 157). “A metodologia eclesiástica dos jesuítas é substituída pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica” (MACIEL; NETO, 2006, p. 470). Segundo os autores, as propostas pombalinas são inspiradas nos ideais iluministas que estão a todo vapor na Europa.

Para o ideal iluminista, a nova sociedade exige um novo homem que só poderá ser formado por intermédio da Educação. Assim, apesar de o ensino jesuítico ter sido útil às necessidades do período inicial do processo de colonização do Brasil, já não consegue mais atender aos interesses dos Estados Modernos em formação. Surge, então a ideia de Educação pública sob o controle dos Estados Modernos. Portanto, a partir desse momento histórico, o ensino jesuítico se torna ineficaz para atender às exigências de uma sociedade em transformação. (MACIEL; NETO, 2006, p. 471).

Maciel e Neto (2006), destacam as principais medidas implantadas pelo Marquês de Pombal por meio do Alvará de 28 de junho de 1759:

total destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal; instituição de aulas de gramática latina, de grego e de retórica; criação do cargo de ‘diretor de estudos’ – pretendia-se que fosse um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino; introdução das aulas régias – aulas isoladas ou substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas; realização de concurso para escolha de professores para ministrarem as aulas régias; aprovação e instituição das aulas de comércio. (MACIEL; NETO, 2006, p. 470).

No entanto, é importante ressaltar que tais propostas não foram implantadas, de modo, que no período de 1759 a 1808, a educação na colônia esteve desorganizada e em processo de decadência, gerando a fragmentação do sistema educacional. De acordo com Olinda (2003, p. 158), é a partir da reforma pombalina que se “[...] permitiu uma pluralidade de aulas isoladas e dispersas e consentiu que as pessoas semianalfabetas ministrassem matérias sem qualificação, inclusive pedagógica”. Para Maciel e Neto (2006), a reforma de ensino do Marquês de Pombal pode ser avaliada como sendo bastante desastrosa,

[...] pois destruiu uma organização educacional já consolidada e com resultados, ainda que discutíveis e contestáveis, e não implementou uma reforma que garantisse um novo sistema educacional. Portanto, a crítica que se pode formular nesse sentido, e que vale para nossos dias, refere-se à destruição de uma proposta educacional em favor de outra, sem que esta tivesse condições de realizar a sua consolidação. (MACIEL; NETO, 2006, p. 475).

A chegada da Família Real Portuguesa em 1808, traz consigo algumas transformações significativas para a colônia brasileira. Com a transferência da sede do reino português “[...] foram criados cargos, cursos, cadeiras, escolas e as primeiras faculdades para atender às necessidades dessa nova população”. (OLINDA, 2003, p. 158).

[...] é no período monárquico que a educação no Brasil ganha vulto, libertando-se gradualmente do ensino superior estrangeiro. Todas as mudanças ocorridas no ensino público devem-se à influência de D. João VI. Ele permitiu a abertura de escolas de primeiras letras em todo o país e multiplicaram-se as escolas secundárias de artes e ofícios. Mas foi ao ensino superior que o seu governo deu total dedicação. Em consequência da mudança da Família Real, foram implantadas, progressivamente, a Academia Militar, a Academia da Marinha, a Escola de Medicina e Cirurgia no Rio de Janeiro e na Bahia. (OLINDA, 2003, p. 158).

De fato, essas transformações que ocorreram em terras brasileiras no período joanino, modificaram as estruturas sociais da colônia. Como afirma Boaventura (2009), a respeito de tal efeito, é possível observar que as mudanças afetaram os principais setores: econômico, político, da agricultura e com maior ênfase, o do ensino. “Cursos que até então não existiam foram criados em áreas diversas”. (BOAVENTURA, 2009, p.129).

Convém ressaltar, que o processo que decorre da vinda da Família Real Portuguesa está interrelacionado ao fato da necessidade de formar “[...] funcionários ligados à manutenção do Estado e não aos serviços que deveriam a ser prestados por esse mesmo Estado”. (PAULA; NOGUEIRA, 2017, p. 189). Não havia uma maior preocupação na instrução da população em geral, “[...] percebe-se que a atuação do poder público foi muito tímida, chegando bem próxima da omissão”. (MORAIS, 2017, p. 129). Apesar de todas as reformas realizadas no período joanino, que foram de

relevância para o ensino superior brasileiro, no que diz respeito a educação das camadas populares, pode-se dizer que essa não foi comprometida na formação dos menos favorecidos.

A Independência do Brasil em 1822, apresentou-se diante de uma sociedade esquecida pelo Estado, como uma saída do atraso educacional em que se encontrava. Para Rocha (2010), esse período trouxe

[...] a promessa de uma nova orientação político-educacional, com a vitória dos liberais sobre os conservadores e com os consequentes debates na Constituinte de 1823, onde não só os deputados, mas inclusive o próprio D. Pedro I – sessão de 3/5/1823 –, diziam-se preocupados em atender às exigências da organização e legislação do ensino. (ROCHA, 2010, p. 43).

A autora ainda destaca, que esse projeto definia a criação de um “[...] sistema escolar completo, composto de escolas primárias, ginásios e universidades, além de consagrar a liberdade de iniciativa privada no campo da instituição pública”, porém, não foi possível com tais medidas “[...] desenvolver a educação popular no país e, em alguns casos, até mesmo obstaculizaram qualquer progresso”. (ROCHA, 2010, p. 43).

Com uma quantidade mínima de escolas criadas pelo Estado, o desenvolvimento do ensino doméstico e particular, tornou-se uma forma possível de escolarização daqueles que podiam financiar os estudos dos filhos. A omissão do Estado com a instrução da população de baixa renda evidencia, que “[...] o ensino de primeiras letras no Brasil Império era excludente voltado, em grande parte, para a formação dos filhos das classes altas [...]”. (MORAIS, 2017, p. 136). O autor ressalta a dualidade existente na educação do povo:

O ensino secundário e superior, com um certo amparo do governo, e normalmente destinado aos filhos das classes dominantes, e uma escola primária ou profissional precária, funcionando muitas vezes na base do improvisado [...]. (MORAIS, 2017, p. 140).

Em relação aos profissionais da educação, não havia nenhum tipo de interesse na formação, remuneração ou quaisquer que sejam as necessidades apresentadas pelos professores. O desprestígio social, também colaborava nesse processo de

negligência, o que resultava numa “[...] atuação extremamente deficiente na sala de aula, ou em algum outro espaço semelhante a um lugar direcionado para o ensino”. (MORAIS, 2017, p. 134).

Para Peres (2010, p. 20), a “[...] herança cultural e pedagógica do Império, do ponto de vista quantitativo, era pouca significativa”. De acordo com a autora,

A República herdaria do Império a tarefa de estruturar em bases democráticas a escola pública, de estabelecer a escola primária como escola comum, aberta a todos, e de transformar a escola secundária de escola de elite e preparatória ao ensino superior, em escola formativa, articulada à primária. (PERES, 2010, p. 21).

Observa-se, que a educação da população não se torna um projeto pertinente para o Estado brasileiro no período imperial. Dessa forma, o período republicano (1889-1930), traz o ensejo de mudanças no campo educacional, pois devido aos poucos investimentos, o povo se encontrava carente de uma educação que favorecesse sua formação.

Para contextualizar, observe-se o exemplo de São Paulo, que segundo Schueler e Magaldi (2009, p. 43), estabelece-se como “[...] parâmetro para as escolas públicas republicanas, referindo, num sentido amplo, à organização do universo escolar”. Conforme Faria Filho e Vidal (2000, p. 24), esse processo, que visa a constituição de espaços consagrados “[...] ao ensino e da fixação de tempos de permanências na escola”, se desenvolve nesse estado, para em seguida, em vários outros estados brasileiros. Segundo os autores, a cultura escolar formulada a partir dos grupos escolares – presentes em São Paulo – percorreu o século XX, estabelecendo-se como “[...] referência básica para a organização seriada das classes” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 27) de modo que, a partir dessa organização, é utilizado o tempo racionalizado, os espaços, controle sistemático do trabalho das professoras entre outros aspectos, que no decorrer do tempo vai moldando a cultura escolar. Em relação a expansão quantitativa das oportunidades educacionais, Palma Filho (2010, p. 83), ressalta que o progresso no campo educacional, na Primeira República “[...] não foi suficiente para compensar o crescimento da população em idade escolar”.

Conforme Sanfelice (2007, p. 543), de 1930 a 1964, períodos históricos que o autor destaca como de golpes de estado, a sociedade brasileira sofre “[...] profundas transformações que a foram constituindo numa sociedade mais moderna, dentro da lógica de desenvolvimento do modo-de-produção capitalista”. Destaca-se aqui, alguns acontecimentos que foram importantes no setor da educação: Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, que sob o comando do jurista Francisco Campos, e através do decreto 19.851 de abril de 1931, delineia novos rumos pra o ensino secundário e para o ensino superior (Reforma do Ensino Secundário e do Ensino Superior), Leis Orgânica dos anos 40 e Constituição de 1946 “[...] e obtenção, após longa tramitação, da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61)”. (SANFELICE, 2007, p. 544).

A reforma do ensino superior, é considerada importante, pois, a partir dela há uma organização do sistema universitário, é criado a reitoria “[...] com a função de coordenar administrativamente as faculdades”, enquanto a reforma do ensino secundário, tinha como objetivo “[...] transformá-lo em um curso eminentemente educativo”. (RIBEIRO, 1992, p. 96). O ensino secundário é distribuído em duas etapas: “a primeira, com a duração de cinco anos (curso fundamental); a segunda, de dois anos, visava a adaptação às futuras especializações profissionais”. (RIBEIRO, 1992, p. 96-97).

Todavia, Palma Filho (2010), salienta que a reforma por ser restrita ao curso superior e ao secundário, não atinge o povo de um modo geral, devido à falta de interesse em desenvolver um sistema nacional de educação pública, não havendo assim, propostas em benefícios ao ensino primário e à educação popular nessa época. Outro destaque desse período, é o Manifesto dos Pioneiros pela Educação (1932). A teoria educacional defendida por esse movimento, está pautada às “ideias novas” sobre educação, que, de acordo com Ribeiro (1992, p. 110), são o “resultado da adesão de tais educadores ao movimento europeu e norte americano, chamado de ‘escola nova’ [...]”. Apresentam-se como princípios educacionais necessários para as novas demandas da sociedade industrial em processo no Brasil.

Na disputa por interesses voltados ao campo da educação, Palma Filho (2010), destaca dois grupos antagônicos:

[...] de um lado estão intelectuais liberais, socialistas e comunistas, alguns deles, protagonistas de reformas educacionais em seus estados de origem, agrupados em torno do movimento conhecido como Escola Nova; de outro lado, católicos e conservadores de diferentes matizes ideológicos, reunidos em torno de um projeto conservador de renovação educacional. (PALMA FILHO, 2010, p. 89).

Conforme esse autor, o Manifesto, não é, somente um movimento preocupado em atribuir uma causa da precária educação brasileira, é um movimento, com uma “[...] proposta de criação de um sistema nacional de educação, consubstanciado num esboço geral de um programa educacional [...]”. (PALMA FILHO, 2010, p. 90). Assim, na Constituição de 1934, no plano educacional, adota-se alguns princípios defendidos pelo Manifesto de 32, “[...] consagrando todo um capítulo às questões educacionais”. (PALMA FILHO, 2010, p. 93).

No período do chamado Estado Novo, o então Ministro Gustavo Capanema, a partir de 1942, publica vários decretos-lei, que segundo Palma Filho (2010), é o meio pelo o qual o governo projeta a participação do corpo empresarial a participar desse movimento (de reestruturação da educação). A seguir os decretos:

- Decreto-lei 4.073, em 30 de janeiro de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial);
- Decreto-lei 4.048, em 22 de janeiro de 1942, cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI);
- Decreto-lei 4.244, em 9 de abril de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário);
- Decreto-lei 6.141, em 28 de dezembro de 1943 (Lei Orgânica do Ensino Comercial). (PALMA FILHO, 2010, p. 95).

Em relação a primeira Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 1961 (Lei 4.024/61), Horta (1998, p. 21), destaca que a mesma “[...] incorporará os princípios do direito à educação, da obrigatoriedade escolar e da extensão da escolaridade obrigatória”. Convém ressaltar, que devido à falta de interesse dos políticos no campo educacional, a primeira LDB brasileira teve uma demorada tramitação até a sua consolidação. Dessa forma, “[...] o anteprojeto permaneceu por alguns anos esquecidos nas gavetas dos parlamentares da época”. (PALMA FILHO, 2010, p. 111).

No que diz respeito ao período do golpe civil-militar de 1964, foram implantadas algumas medidas que afetaram diretamente os ambientes educacionais: tanto em

escolas, como nas universidades. Conforme Palma Filho (2010), em decorrência da edição do Ato Institucional nº 5, “[...] vários professores universitários são compulsoriamente aposentados”. (PALMA FILHO, 2010, p. 116). Ainda sobre esse período, o autor destaca o Decreto-Lei nº 477, que é posto aos professores, alunos e funcionários das instituições de ensino, coibindo qualquer tipo de demonstração política nesses espaços. Disciplinas como: Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, incorporaram de modo obrigatório os currículos escolares. Segundo Palma Filho (2010),

O Ministro da Educação passa a monitorar a elaboração dos conteúdos curriculares por parte das Secretarias Estaduais de Educação, utilizando como principal instrumento de persuasão o fornecimento de recursos financeiros para o “treinamento” dos professores na nova legislação de ensino. (PALMA FILHO, 2010, p. 118).

A época de 64 – marco histórico no cenário brasileiro –, Palma Filho (2010), destaca alguns acontecimentos marcantes no campo educacional:

- Invasão por tropas militares da Universidade de Brasília e consequente destituição do seu primeiro Reitor, Anísio Teixeira;
- A UNE (*União Nacional dos Estudantes*), é colocada na ilegalidade;
- Criam-se os Diretórios Acadêmicos que deverão substituir os Centros acadêmicos e, no âmbito da Universidade, surge o DCE (*Diretório Central dos Estudantes*);
- Primeiro acordo MEC/USAID (*United States Agency for Development*) para o aperfeiçoamento do ensino primário é assinado;
- A Lei Federal nº 4.440, de dezembro de 1964, cria o Salário Educação, com recursos provenientes das empresas. (PALMA FILHO, 2010, p. 114).

Palma Filho (2010, p. 121), salienta que é apenas com o fim do AI – 5 e a “[...] concessão da Anistia Geral aos exilados presos políticos (1978) [...]” que de forma vagarosa e aos poucos o cenário político brasileiro vai mudando, ocorrendo em 1989, as eleições diretas para presidente. Anterior a isso, ainda no governo de Sarney, foi promulgada a nova Constituição Federal (1988), “[...] sob a liderança do Presidente

da Câmara Federal, deputado Ulysses Guimarães, que considerou “Constituição Cidadã” (PALMA FILHO, 2010, p. 123), a nova Carta Magna brasileira.

No campo da educação, ocorre avanços considerados importantes, dos quais Palma Filho (2010), destaca algumas dessas inovações que se encontram nesse documento (Constituição de 88):

- O acesso ao ensino público obrigatório e gratuito passa a ser direito público subjetivo, o que importa responsabilidade da autoridade pública caso o mesmo não seja oferecido ou seja irregular a sua oferta (art. 208, 1º e 2º);
- Quanto ao custeio da educação, o teto constitucional obriga a União a investir anualmente na área nunca menos que 18% e os estados e municípios nunca menos que 25% da receita resultante dos impostos. (PALMA FILHO, 2010, p. 124).

Nesse processo de transição, além da nova Constituição Federal, ocorre também a atualização da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), ou seja, um novo documento é formulado, modernizando muitos aspectos relacionado aos serviços educacionais. “Esse sistema tem por finalidade articular as redes federal, estadual, municipal e particular nos diferentes graus, modalidades e tipos de educação (art. 5º e art. 6º)”. (PALMA FILHO, 2010, p.126). Dessa forma, a lei é aprovada em 20 de dezembro de 1996, pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República, recebendo o nº 9.394, ficando conhecida também como “[...] Lei Darcy Ribeiro, em homenagem ao seu principal autor”. (PALMA FILHO, 2010, p. 130). Nesse contexto, a Lei Federal nº 9.394/96,

estabelece uma efetiva coordenação do Ministro da Educação, criando, desse modo, condições para o desenvolvimento de uma política para o setor da educação em âmbito nacional. [...] Estabelece, ainda, um sistema de colaboração entre Governo Federal, Estados e Municípios. Atribui, também, à União, em colaboração com esses entes federativos, a responsabilidade pela elaboração de diretrizes para a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), princípios esses que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (PALMA FILHO, 2010, p. 130).

Nas últimas décadas do século XX no Brasil, vemos um aumento considerável de espaços escolares para o atendimento de um número maior da população, como

também um conjunto de documentos que auxiliam no direcionamento das tomadas de decisões referentes aos interesses daqueles que veem a educação como um espaço inerente ao desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária. No ano de 1997, o Ministério da Educação publica um aglomerado de textos denominados “Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s para o ensino fundamental. E no de 1998, foram apresentados os “Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio”. (PALMA FILHO, 2010, p.132). Nesse período, há também o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa do processo de educação escolar.

Assim, pode se observar como citado acima, que de fato ocorrem grandes transformações no pós-golpe, e isso está atrelado ao fato, que segundo Coutinho e Sanfelice (2016, p. 34), nos anos 90, o Brasil se encontrava “[...] em consonância com as mudanças já em curso nos países centrais do capitalismo [...]”. Fica evidente que as mudanças relacionadas ao modo capitalista eferescente nesse período afetam o campo educacional brasileiro. No entanto, Darius e Darius (2018, p. 35), apontam que, devido à baixa qualidade da educação, “[...] a ausência de um sistema unificado e um grande número de analfabetos, contribui no baixo desenvolvimento educacional do país, não garantindo um alto padrão do ensino”. Para Coutinho e Sanfelice (2016, p. 35), a educação é vista como um “[...] produto a ser consumido pelos alunos que passam a ser considerados “cliente”, “consumidores”.

Dessa forma, é notório, que mesmo com a ampliação do atendimento escolar da população, que fora defendido na década de 80, período que teve forte influência nas críticas e lutas a favor de uma escola pública de qualidade, e contra uma educação elitizada, sendo essa década, segundo Batista (2018, p. 3), como “pródiga em protagonismo na construção de novos marcos legais para a educação pública”, as últimas décadas do século XX, apresentou-se como um processo com grandes demandas no campo educacional, o que o leva a muitas vezes padecer em meio as necessidades imediatas.

A luta pela qualidade da educação é um movimento constante, que não se limita em determinada época. Nesse sentido, a escola é um campo de multiplicidade de ideias, anseios, valores, modos de agir e de relações que ocorrem nesse espaço. Através de sua constituição enquanto instituição social busca construir uma sociedade mais igualitária, onde todos possam desfrutar de uma educação formal com os conhecimentos científicos que lhes são por direito. As diversas conexões

estabelecidas demandam que os diferentes sujeitos participantes atuem na construção de um ambiente com base numa relação fortalecida pela participação e colaboração entre escola e família.

CAPÍTULO 3 – RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: UMA ANÁLISE NECESSÁRIA

Buscando compreender melhor a aproximação de duas instituições fundamentais na sociedade: família e escola, a pesquisa bibliográfica realizada apresentou o conceito destas, e expôs a construção histórica de cada uma delas, evidenciando o percurso que se dá na Europa medieval chegando em terras brasileiras a partir do século XVI até os dias atuais.

No primeiro capítulo foi tratado o conceito de família no contexto europeu medieval, período esse, no qual não se conservava o sentimento de família, mas sim, de relações de linhagem nos grupos que se organizavam nessa época. O moralismo e as relações sociais eram os eixos centrais nas organizações familiares da Idade Média. É, apenas na Idade Moderna, período de grandes mudanças no continente europeu que esse sentimento muda, uma nova estrutura familiar se forma, e em meio a essas transformações, se encontra a criança – figura importante para a formação da família nuclear moderna. No que diz respeito a estrutura familiar brasileira, apesar da historiografia apresentar uma organização nos moldes do contexto europeu, há uma variedade de arranjos familiares no território brasileiro, que se formam no decorrer da história nacional.

No segundo capítulo foi estudado o conceito de escola, sendo abordado a partir do percurso histórico das transformações que ocorrem no período moderno da história europeia, e que chegam ao Brasil por meio da propagação das ideias e das experiências vivenciadas nesse continente. As primeiras escolas de massas surgem para o atendimento das classes populares, que devido as novas demandas necessitam de espaços para o atendimento das crianças, como também na formação do trabalhador fabril. Em terras brasileiras, a escola se desenvolve com a participação direta da Igreja Católica (Companhia de Jesus) num primeiro momento, e vai se constituindo no decorrer do tempo, de modo que esse processo se dá de forma oscilante no campo educacional brasileiro.

Compreender a constituição e as mudanças dessas instituições é um requisito importante para melhor analisar as relações entre elas. Muito se discute sobre as dificuldades dessa aproximação entre a escola e as famílias. Porém, pouco se apresenta sobre o que foi bem-sucedido.

Assim, neste terceiro capítulo serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados nessa pesquisa, como também a análise dos dados coletados junto a diretoras (es) e coordenadoras (es) pedagógicas (os), da rede municipal de ensino de Ponta Grossa. Os dados dizem respeito as experiências exitosas que estes profissionais vivenciaram em algum momento de sua trajetória profissional nas escolas na relação/aproximação com as famílias.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa que segundo Lüdke e André (1986), caracteriza-se por obter dados descritivos, colhidos através do contato direto do pesquisador com a situação estudada. Para essas autoras, esse tipo de pesquisa “[...] enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

Quanto aos objetivos a pesquisa tem caráter exploratório utilizando dos procedimentos da pesquisa bibliográfica e de campo por meio de relatos de coordenadoras pedagógicas e diretoras escolares.

No desenvolvimento da pesquisa bibliográfica optou-se por analisar aspectos históricos da constituição da família e da escola a fim de compreender melhor cada uma destas instituições. De acordo com Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica é “[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Para o autor, esse tipo de pesquisa é importante, pois permite ao pesquisador uma bibliografia mais abrangente e variada, permitindo um estudo mais amplo, como também, fundamental para análise dos estudos históricos.

Em relação aos relatos, buscando identificar experiências exitosas de aproximação da escola com a família foi realizado por meio de um questionário organizado em cinco perguntas, e compartilhado através da plataforma do *Google Forms*. Enviado no e-mail (que se encontra no site da prefeitura) das instituições escolares municipais de ensino fundamental e infantil em tempo integral da zona urbana de Ponta Grossa no mês de outubro de 2021, obteve-se nove relatos das oitenta e cinco instituições convidadas. Com os dados coletados, o passo seguinte foi estabelecer um diálogo com as respostas do questionário, de modo, que se possa

fazer uma análise sobre a importância relação família e escola com experiências de práticas/aproximações relatadas e consideradas exitosas.

Na sequência serão apresentados aspectos sobre a relação família-escola buscando articular com os relatos dos participantes da pesquisa.

3.2 RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

A relação família e escola, é uma temática que traz muitos questionamentos quando refletimos sob a importância histórica que essas duas instituições têm no processo de socialização/educação da criança, pois, como apontado anteriormente, as transformações sociais que ocorreram modificaram seus papéis na sociedade. No que diz respeito a família, Ariès (1986) destaca, que mesmo com a ausência de um sentimento mais profundo em relação a criança no período medieval ainda assim, era a família a responsável por encaminhar o futuro de seus filhos.

Em relação a escola, Meira (2008), ressalta que tal instituição se consolida no período moderno. O autor destaca que a educação escolar “[...] surge como parte do processo civilizador, gerando, inclusive, uma nova relação social: a relação pedagógica”. (MEIRA, 2008, p. 10-11). Para Ariès (1986), a existência e os sentimentos da família se modificaram no decorrer do tempo, e nesse percurso a instituição escolar se perpetua como essencial para a educação das crianças, pois, se anteriormente a educação era garantida pela aprendizagem em meio a adultos, nos tempos modernos “[...] passou a ser fornecida cada vez mais pela escola”. (ARIÈS, 1986, p. 231). O autor ressalta, que essa transição de responsabilidade educacional está relacionada ao fato que a família se aproxima cada vez mais de suas crianças, isto é, “[...] do sentimento da família e do sentimento da infância, outrora separados”. (ARIÈS, 1986, p. 232). Para Salztrager (2018, p. 174), essa família é mais “[...] afetuosa, centrada em suas crianças e configurada enquanto lugar de intimidade e aconchego”.

Nesse sentido, Miranda (1985) aponta, que a família moderna que se instituiu na classe burguesa a começar no século XVIII, veio estabelecer a “[...] intimidade, a vida privada, o sentimento de união afetiva entre o casal e entre pais e filhos”.

(MIRANDA, 1985, p. 126). Dessa forma, a autora enfatiza que a criança incorpora os padrões de comportamento, normas e valores do meio social em que está inserida.

Para Carvalho (2004), essas transformações modificaram as relações sociais no que diz respeito a educação das crianças:

[...] as maneiras de transmitir valores, sentimentos, disposições, conhecimentos e habilidades socialmente valorizado (o currículo) têm variado em relação à organização e práticas (onde, quando, como, por quanto tempo), conteúdos (quais os saberes que se devem tornar hábitos, habilidades, matérias escolares), agências e agentes encarregados (quem é responsável pela organização e ensino) e sujeitos-alvos (de acordo com categorias como idade, sexo, classe e raça). (CARVALHO, 2004, p. 49).

No que se refere a educação escolar, a autora ressalta que esse modelo prevalece nas sociedades modernas a partir da escolarização imposta no final do século XX, apresentando uma organização específica: “[...] currículo seriado, sistema de avaliação, níveis, diplomas, professores, professoras e outros profissionais especializados”. (CARVALHO, 2004, p. 49). Oliveira, Braga e Prado (2017, p. 37), destacam que é nesse período que surge “[...] profissionais formados e especializados na transmissão de conhecimentos e ambientes específicos para o desenvolvimento da atividade escolar”.

Nadal (2009), salienta que o rompimento com as formas feudais de aprendizagem abre espaço para o projeto de modernidade, o qual “[...] pode ser considerado determinante para o modelo de escola que se originaria a partir de então”. (NADAL, 2009, p. 20). Para a escola, é atribuída uma posição na Modernidade que até então não existia, e que para nós, “[...] parece ter existido desde tempos imemoriais, tamanha naturalização pela qual essa instituição passou ao longo dos últimos séculos”. (CAMPOS, 2019, p. 234). Fusinato e Kraemer (2013, p. 21016), vão apontar que a escola passa a atuar como um “[...] instrumento de docilização, pelo controle sobre o tempo e os corpos, viabilizados pela separação e vigilâncias contínuos”.

Dessa forma, fica evidente que a escola se torna uma instituição com forte poder de responsabilidade social, pois, como afirmam Varela e Alvarez-Uria (1992, p.

9), ela “[...] emerge enfrentando outras formas de socialização e de transmissão de saberes, as quais se verão relegadas e desqualificadas por sua instauração”.

Diante de transformações significativas na sociedade, as esferas familiar e escolar também sofrem mudanças, “[...] levando ao aparecimento de novos traços e desenhando novos contornos nas relações entre essas grandes instâncias de socialização”. (NOGUEIRA, 2005, p. 570). Para Nogueira (2005), a relação entre ambas as instituições na contemporaneidade representa o processo minucioso no qual ambas passaram no decorrer da história humana no que diz respeito a *socialização infantil e juvenil* (NOGUEIRA, 2005, p. 569), de modo, que a escola se apresenta cada vez mais associada a família na formação do indivíduo.

Colus e Lima (2007, p. 198), ressaltam que família e escola “[...] são vistas como instituições marcantes, com peculiaridades distintas na sociedade”, enquanto Dessen e Polonia (2007, p. 22), apontam que esses ambientes “[...] são descritos como contextos de desenvolvimento humano, ressaltando a importância do estabelecimento de relações apropriadas entre ambos”. Segundo Colus e Lima (2007), essa similaridade existente entre ambas, está relacionada ao fato de as mesmas não serem *estáticas e definidas*, isto é, família e escola, no decorrer da história evoluem, sofrem mudanças e conforme as conjunturas socioeconômicas e culturais continuam se constituindo.

Como primeiro grupo social no qual a criança é inserida, a família torna-se importante núcleo formativo da personalidade humana e social. É importante ressaltar que, em conformidade com o artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (2017):

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, ECA, 2021, p. 13).

A Lei nº 9394/96, no seu artigo 1º, destaca que o processo educacional da criança não se dá somente em espaços escolares, ele se constitui em diferentes ambientes:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, LDB, 2019, p. 8).

Segundo Oliveira, Braga e Prado (2017, p. 34), educação é um “[...] processo contínuo e que se desenvolve no ambiente escolar, familiar e no convívio social”. Carvalho (2004), destaca que:

A educação tem um papel fundamental na produção e reprodução cultural e social e começa no lar/família, lugar da reprodução física e psíquica cotidiana – cuidado do corpo, higiene, alimentação, descanso, afeto –, que constituem as condições básicas de toda vida social e produtiva. (CARVALHO, 2004, p. 47).

Para Dessen e Polonia (2007), a família constitui o elemento ativo das relações afetivas, sociais e cognitivas que estão absorvidas às condições “[...] materiais, históricas e culturais de um grupo social”. (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 22). Para as autoras,

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

Aranha (1996), pontua que a família:

[...] é o local privilegiado para o desenvolvimento humano. Do ponto de biológico, o homem é o mais frágil dos animais e não sobrevive sozinho; psicologicamente, são importantes as relações afetivas para a sua saúde mental; socialmente, a presença de adultos confiáveis e o exercício da autoridade asseguram a solidariedade necessária para o convívio democrático. (ARANHA, 1996, p. 61).

Souza (2017, p. 53), salienta que independentemente do modelo familiar ele é “[...] o contexto que influencia naturalmente em primeira instância, o desenvolvimento da criança ou do adolescente”. Dessen e Polonia (2007), ressaltam que

[...] os arranjos familiares distintos que vão surgindo, por sua vez, provocam transformações nas relações familiares, nos papéis desempenhados pelos seus membros, nos valores, nas funções intergeracionais, nas expectativas e nos processos de desenvolvimento do indivíduo. (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 24).

Sobre modelo familiar nos espaços escolares, vale destacar que,

Atualmente, há diversos modelos de núcleos familiares presentes no cotidiano escolar, com algumas mudanças sociais, como o aumento de número de pais e mães solteiros e/ou separados, casais morando sob o mesmo teto sem a oficialização do casamento, adoções individuais e famílias homossexuais, com reflexos na estrutura e no modelo de família até então considerados na sociedade como “normal”. (COLUS; LIMA, 2007, p.197).

No que tange as mudanças sociais que ocorreram no cenário brasileiro, Morcovo (2008), aponta que o desenvolvimento industrial na segunda metade do século XIX, ampliou a inserção da mulher no mercado de trabalho, de modo, que ela passa a “[...] exercer funções remuneradas combinadas às atividades domésticas”. (MORCOVO, 2008, p. 17). Além disso, “[...] a educação dos filhos, a impessoalidade nas relações sociais, o controle de natalidade e o enfraquecimento dos laços de parentesco” (TERUYA, 2000, p. 10), são alterações significativas na família moderna.

Para Souza (2017, p. 52), os “[...] diversos arranjos familiares existentes na sociedade brasileira”, precisam ser considerados quando se pensa num processo educativo amplo e global, com o envolvimento consistente da família na escola. A família atribuída de suas funções enquanto *primeira instância* (SOUZA, 2017, p.53), responsável pelo desenvolvimento da criança, delega num segundo momento essa responsabilidade à escola – instituição social – que visa propiciar a partir da inserção nesse ambiente formal às crianças os conhecimentos científicos produzidos e organizados pela humanidade no decorrer da história.

No que diz respeito a escola, pode-se destacar que é:

[...] um contexto no qual as crianças investem seu tempo, envolvem-se em atividades diferenciadas ligadas às tarefas formais (pesquisa, leitura dirigida, por ex.) e aos espaços informais de aprendizagem (hora do recreio, excursões, atividades de lazer). Neste ambiente, o atendimento às necessidades cognitivas, psicológicas, sociais e culturais da criança é realizado de uma maneira mais estruturada e pedagógica que no ambiente de casa". (POLONIA; DESSEN, 2005 p. 304).

Para Nogueira (2006, p. 164), além do desenvolvimento intelectual, a escola ainda amplia sua ação para os "[...] aspectos corporais, morais, emocionais do processo de desenvolvimento". Nesse sentido, vale considerar que a escola é o espaço relegado para a socialização de atividades educativas formais, pois, através da sua competência social, proporciona as crianças "[...] a instrução e apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem". (DESEN; POLONIA, 2007, p. 22). Observa-se que os conhecimentos provenientes da experiência familiar da criança podem ser utilizados como intermédios para a sistematização dos conteúdos científicos desenvolvidos no meio escolar.

Os laços afetivos, estruturados e consolidados tanto na escola como na família permitem que os indivíduos lidem com conflitos, aproximações e situações oriundas destes vínculos, aprendendo a resolver os problemas de maneira conjunta ou separada. (DESEN; POLONIA, 2007, p. 27).

A relação que se dá entre família e escola tem como fundamento contribuir na formação do indivíduo, para isso, é preciso que a participação de ambas as partes ocorra de maneira apropriada, e que priorize o desenvolvimento da criança nesse contexto. Dessa forma, entende-se que essa relação se forme a partir de uma conexão sólida e estruturada, possibilitando aos indivíduos "[...] espaço de diálogo na escola em que alunos, professores e famílias possam refletir sobre a forma como estão lidando com as situações cotidianas [...]". (LIMA; CHAPADEIRO, 2015, p. 501). Costa e Miguel (2020), ressaltam que:

A participação da família nos processos de constituição do saber dos educandos permite que os mesmos tenham mais gosto pela aprendizagem e

pelos mecanismos propostos pelo professorado para chegar aos níveis de aprendizagem. (COSTA; MIGUEL, 2020, p. 668).

Garcia; Costa e Zanutto (2018, p. 184-185), destacam que a participação da comunidade na gestão escolar é essencial para “[...] romper com concepções e com modelos autoritários, por meio dela busca-se a transparência, a autonomia, a representatividade, a cooperação e a competência”. Conforme relata a diretora 2, sobre a participação da família na escola:

Quando a família participa diretamente das ações e decisões da escola, ela cria um sentimento de pertencimento e passa a valorizar o trabalho da escola e dos professores. (Diretora 2).

Nesse sentido, promover a escola como um espaço democrático, é proporcionar a comunidade uma proximidade real, de modo, que a participação se torne peça fundamental para garantir esse princípio democrático, pois, dessa forma possibilita “o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar”. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 50). Além disso, preconizar uma gestão democrática na escola é “conferir autonomia, transparência e participação, por meio de canais de participação coletivos e de responsabilidade compartilhada”. (GARCIA; COSTA; ZANUTTO, 2018, p. 185). Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), destacam alguns princípios da gestão democrática nos espaços escolares:

autonomia da escola e da comunidade educativa; relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar; envolvimento da comunidade no processo escolar; planejamento de atividades; formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar; utilização de informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações; avaliação compartilhada; relações humanas produtivas e criativas, assentadas em uma busca de objetivos comuns. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 456).

Esse processo de participação dos pais na escola, possibilita uma relação de proximidade entre ambas as esferas sociais. Dessa forma, a parceria entre família e

escola, visa a emancipação da criança como sujeito social, de modo, que o interesse primordial é o “desenvolvimento intelectual, moral e na formação do indivíduo na faixa etária escolar”. (COSTA; MIGUEL, 2020, p. 668). Para Polónia e Dessen (2005),

A escola deve reconhecer a importância da colaboração dos pais na história e no projeto escolar dos alunos e auxiliar as famílias a exercerem o seu papel na educação, na evolução e no sucesso profissional dos filhos e, concomitantemente, na transformação da sociedade. (POLÓNIA; DESSEN, 2005, p. 304).

Ainda segundo Oliveira, Braga e Prado (2017), é válido destacar a:

[...] a importância do envolvimento e comparecimento constante da família no espaço escolar, sendo uma relação de inteira sintonia e compartilhando um mesmo ideal para superação dos conflitos e dificuldade que tanto preocupa os professores, pais e os próprios alunos, resultando em uma interação de confiança, acolhida e cumplicidade. (OLIVEIRA; BRAGA; PRADO, 2017, p. 34).

Nunes e Vilarinho (2001), salientam da importância da família no processo de ensino e aprendizagem que ocorrem nas escolas. Para as autoras: “Crianças que percebem uma afinidade entre suas famílias e a escola tendem a se sentir mais seguras e, naturalmente, a apresentar melhor desempenho nas atividades acadêmicas”. (NUNES; VILARINHO, 2001, p. 22-23). Como expressa a diretora 8:

[...] conforme o vínculo iria aumentando ficavam (os pais) mais participativos, trazendo ideias e incentivando os demais pais a participarem da vida escolar dos seus filhos, acompanhando e buscando compreender o processo de aprendizagem, contribuindo também para que os demais pais buscassem a escola para tirar dúvidas e juntos da equipe encontrar soluções para o que consideravam problemas, já que havia um número de denúncias (ouvidorias) que atrapalhavam o trabalho da escola (Diretora 8).

Polónia e Dessen (2005), apontam que para ultrapassar a ruptura que existe entre família e escola, é preciso distinguir as formas de envolvimento entre ambas as instituições, e “estabelecer estratégias que permitam a concretização de objetivos

comuns”. (POLONIA; DESSEN, 2005, p.309). Destaque para alguns relatos sobre as diferentes estratégias propostas pelas equipes gestoras:

pedagógicos e eventos festivos. (Diretora 2).

A otimização do órgão colegiado Conselho Escolar, formado por representantes de todos os seguimentos da escola, buscamos dá ênfase na participação dos pais como representantes legais e atuantes deste colegiado (Diretora 8).

Em tempos de pandemia, reunião via google meet. (Coord. Pedagógico).

Participar no grupo do WhatsApp. (Diretora 6).

Observa-se, que são variadas as estratégias utilizadas para trazer as famílias mais próximas as escolas, de modo, que as mesmas se tornam positivas no auxílio do processo de aprendizagem de acordo os participantes da pesquisa. O *Conselho Escolar*, citado aqui nos relatos, é, segundo Costa (2004, p. 67), “instrumento de democratização da escola pública”. A autora ressalta que esse conselho, é composto por integrantes que fazem parte da comunidade escolar (pais, alunos, professores e funcionários), de modo, que ao perder o vínculo com a escola qualquer conselheiro cessa sua participação nesse conselho. Sobre a atuação do Conselho Escolar, convém relatar o que disse a diretora 8:

Formamos um Conselho Escolar atuante, valorizando a atuação deste colegiado e a participação dos pais na escola, diminuiu o número de ouvidorias/denúncias, trouxemos os demais pais para o espaço escolar para participar e acompanhar a aprendizagem dos seus filhos (Diretora 8).

Além disso, constata-se nos relatos, a utilização de estratégias através de recursos digitais como o *Google Meet* e o *WhatsApp* – ferramentas empregadas para manter o contato com os familiares de seus alunos principalmente no período de pandemia pelo Covid19.

Ainda sobre estratégias apontadas pelas gestoras como práticas que aproximam a família da escola, vale destacar o relato das diretoras 3 e 4:

Uma prática bastante importante para a participação da família é a nossa Feira Literária, onde os alunos trabalham com livros de autores distintos mediados pela mediadora de leitura da biblioteca escolar e fazem trabalhos relacionados ao tema, esses trabalhos entram em exposição na escola, num dia específico da feira e são apresentados aos pais, que são convidados para o evento [...]. Os pais gostam de ver o que os seus filhos fazem na escola, e os filhos gostam de mostrar seus trabalhos.] (Diretora 3).

tivemos a ideia de trabalharmos uma identidade da escola! Partimos dos registros de nascimento, endereços, valorização da casa, lar, rua, ... até chegarmos na escola (Diretora 4).

As práticas citadas acima, representam o papel da escola, valorizar a criança enquanto ser social, como também a família que, como primeira instância responsável tem o comprometimento de atuar em conjunto com a instituição escolar.

Assim, podemos ressaltar que família e escola necessitam constituir um relacionamento sólido entre si na busca da formação da criança. Oliveira, Braga e Prado (2017), apontam para as obrigações de cada uma: “nenhuma destas pode eximir-se de suas responsabilidades para com a educação que virá refletir na formação de gerações e da sociedade”. (OLIVEIRA; BRAGA; PRADO, 2017, p. 43). Com base nisso, é mencionado o relato da diretora 2:

[...] criamos vínculo com a comunidade escolar (inclusive a comunidade externa) e há pelo menos 2 anos não vemos depredação do patrimônio público, o que comumente se tem notícia (Diretora 2).

Os vínculos estabelecidos entre ambas as instituições, são favoráveis para a manutenção de uma relação saudável. De acordo Silveira e Wagner (2009, p. 284): “faz-se necessário guardar as suas convergências e pontuar as suas responsabilidades específicas, promovendo novas reflexões junto à sociedade, às instituições e aos sujeitos”. É preciso estabelecer relações com responsabilidade, pois, como ressaltam Oliveira, Braga e Prado (2017):

Uma família atuante na vida escolar dos filhos pode contribuir significativamente com o aprendizado destes, através da participação nas

atividades desenvolvidas e estímulos necessários para a execução das mesmas, por outro lado, se não participar e estimular as crianças, estas podem sentir-se desmotivadas e vulneráveis a apresentar dificuldades no seu desenvolvimento intelectual. (OLIVEIRA; BRAGA; PRADO, 2017, p. 41).

Em relação ao papel da escola, as autoras destacam que a mesma,

precisa investir sempre na participação da família no contexto escolar e na aprendizagem dos filhos, de forma a beneficiar o processo de ensino aprendizagem, não apenas nos momentos em que as crianças apresentarem dificuldades ou o professor chamar. (OLIVEIRA; BRAGA; PRADO, 2017, p. 41).

Essa integração, importante no processo escolar das crianças, se traduz como uma ferramenta fundamental na proximidade da família com a escola, que por diferentes razões pode está enfraquecida, mas que podem ser revertidas a partir da inserção no projeto pedagógico “[...] um espaço para valorizar, reconhecer e trabalhar as práticas educativas familiares e utilizá-las como recurso importante nos processos de aprendizagem dos alunos”. (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 28). Nesse sentido, é destacado o relato da diretora 4:

[...] passaram a valorizar a escola como integrante da comunidade e não somente um local pra deixar os filhos [...] (Diretora 4).

Com base nisso, Dessen e Polonia (2007) afirmam:

[...] as escolas deveriam investir no fortalecimento das associações de pais e mestres, no conselho escolar, dentre outros espaços de participação, de modo a propiciar a articulação da família com a comunidade, estabelecendo relações mais próximas. A adoção de estratégias que permitam aos pais acompanharem as atividades curriculares da escola, beneficiam tanto a escola quanto a família. (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 29).

Compreende-se que alguns fatores podem implicar para o distanciamento da família com a escola: carga excessiva de trabalho, a falta de clareza na relação

escola/família como duas instituições necessárias para formação da criança, a falta de entendimento por parte da família de como se dá o processo de ensino e aprendizagem da criança no ambiente escolar. Sendo assim, é preciso que se construa um canal de comunicação para auxiliar nesse processo, pois, de acordo com Bhering e Siraj-Blatchford (1999, p. 209): “A comunicação, seja ela feita por escrito ou oralmente, está sempre no centro de qualquer “negociação”. Conforme destaca a diretora 5 a seguir:

A família de nossos alunos precisa conhecer a diretora e sentir que podem conversar sempre que queiram ou sintam necessidade. Faz com que se tornem mais próximo da escola, transmitindo confiança (Diretora 5).

Como sendo de extrema importância na relação que se estabelece entre família e escola, a comunicação pode ser considerada como um recurso que promove a relação que se anseia nesse processo construtivo entre ambas as partes. Para Marcondes e Sigolo (2012, p. 90), a comunicação pode “[...] ocorrer de diversas formas, ou seja, por meio de bilhetes, recados transmitidos pelos filhos ou conhecidos, nas reuniões bimestrais ou em contatos esporádicos”.

Ao retomar a problemática da comunicação por parte da escola, convém ressaltar, que pode acontecer que a mesma não compreenda a família e sua vulnerabilidade diante de um contexto complexo que é o espaço escolar, em relação a sua realidade que é outra. Nesse sentido, é preciso que se estabeleça uma relação de parceria, em que a escola entenda os anseios da família no que diz respeito a sua integração no ambiente escolar para que a mesma possa contribuir significativamente nas ações propostas pela instituição escolar. É preciso compreender que a família possa ter dúvidas, receios e qual é seu papel nesse espaço, pois, como já foi apontado por Ariès (1986), a família foi por muito tempo quem forneceu os conhecimentos necessários para aprendizagem das suas crianças, de modo, que isso ocorria diretamente pelo convívio com os adultos. Contudo, Costa e Miguel (2020), apontam que é,

A partir do surgimento das máquinas, e com a separação social do trabalho surgida com o capitalismo, esse exemplo de educação familiar passa a perder

forças e chega a ser insuficiente para responder ao anseio de uma sociedade moderna e civilizada. (COSTA; MIGUEL, 2020, p. 670).

Dessa maneira, fica evidente que nesse contexto de mudanças e transformações, os conhecimentos também foram se aprimorando, no sentido, de que a família deixa de ser o principal espaço de formação delegando a escola essa função de preparar as novas gerações em ambientes adequados com profissionais formados e especializados para o atendimento da demanda escolar. Oliveira, Braga e Prado (2017), ainda pontuam que é:

A partir do século XIX, com o desenvolvimento da industrialização, a escola passou por grandes transformações, pois as pessoas começaram a desenvolver o trabalho nas fábricas e a passarem mais tempo fora de casa. Com isso a família sofreu mudanças, já que sozinha não conseguia mais educar seus filhos para o trabalho e para a vida social, passando a dividir com a escola tal responsabilidade. (OLIVEIRA; BRAGA; PRADO, 2017, p. 37).

Assim, a educação escolar ocorrendo de modo “[...] intencional e formal em instituições educativas” (OLIVEIRA, 2009, p. 237), deve considerar as demandas ou necessidades que surgem. Para exemplificar esse papel da escola, destaca-se o relato da diretora 7:

Juntamente com a prefeitura municipal e com a SME desenvolvemos trabalhos voltados a sustentabilidade, troca de produtos na feira verde, criação da composteira e ainda da horta, onde as famílias participam ativamente conosco. Com essas ações conseguimos trazer os pais para fazer parte de nossas rotinas [...] (Diretora 7).

Ressalta-se ainda o relato da diretora 1,

Trabalho coletivo, com pais, alunos, e equipe pedagógica. A socialização ajudou nesse processo, e o reconhecimento da necessidade do aluno (Diretora 1).

Nesse sentido, é importante considerar como foi colocado pelas diretoras, o trabalho coletivo, o diálogo entre os diferentes atores que compõe a comunidade

escolar, pois, compreende-se que a educação possibilita a criança uma percepção de mundo mais ampla, de modo, que o conhecimento apreendido possa ser utilizado como ferramenta de luta para a construção de uma sociedade mais democrática, que respeita o outro como cidadão social. Oliveira (2009), aponta que numa perspectiva progressista, a educação deve ser concebida como “ um direito universal básico e um bem social público”. E ainda complementa: “[...] é condição para a emancipação social e deve ser concebida numa perspectiva democrática e de qualidade, no contexto de um projeto de inclusão social mais amplo”. (OLIVEIRA, 2009, p. 238).

O referido autor ainda pontua, que não é papel da escola a “função salvacionista, mas reconhecer seu incontestável papel social no desenvolvimento de processos educativos [...]”, como também, “[...] na sistematização e socialização da cultura historicamente produzida pelos homens” (OLIVEIRA, 2009, p. 245), pois, no que tange a escola no cenário brasileiro, essa apresentou no decorrer da história, avanços e recuos em relação a seu papel social. Desse modo, Libâneo (1991), ressalta que:

A escola deve prover aos alunos conhecimentos sistematizados que, contribuindo para o seu desenvolvimento intelectual, sejam úteis para a atividade permanente de estudo e para vida prática. Sem o domínio dos conhecimentos não se desenvolvem as capacidades intelectuais, não é possível a assimilação de conhecimentos de forma sólida e duradoura. (LIBÂNEO, 1991, p. 81).

Nesse contexto, onde a condução do processo educativo se dá de forma estruturada e sistematizada, Fontana (1997) afirma, que a escola propicia as crianças contato com:

[...] o sistema de leitura e de escrita, com os sistemas de contagem e de mensuração com os conhecimentos acumulados e organizados pelas diversas disciplinas científicas, com os modos como esse tipo de conhecimento é elaborado e com alguns dos variados instrumentos de que essas ciências se utilizam (mapas, dicionários, régua, transferidores, máquinas de calcular, etc.). (FONTANA, 1997, p. 65).

Conforme as narrativas apresentadas pelas diretoras e coordenador pedagógico, participantes da pesquisa sobre práticas exitosas que as escolas têm

conseguido com a aproximação da família, pôde-se observar que são ações implementadas a partir de planos estratégicos que visam consolidar a relação entre ambas as esferas sociais, como também no desenvolvimento das capacidades intelectuais das crianças, pois, se orientam a partir de tarefas intencionais e sistematizadas. Permitindo assim, à escola ter um elo de ligação com a família, de modo, que apesar das dificuldades que se apresentam continuam interligadas entre si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou identificar práticas exitosas que influenciam na relação/aproximação das famílias com a escola. Para isso, foi realizado um percurso histórico a respeito do conceito de família como também de escola utilizando a pesquisa bibliográfica para compreender como se dá o papel dessas instituições no decorrer da história, como também, o uso da pesquisa qualitativa exploratória com um questionário aplicado a equipes gestoras para o reconhecimento de práticas exitosas que ocorrem nos espaços escolares.

Nessa pesquisa de cunho bibliográfico e qualitativo (exploratório), foi abordado no primeiro capítulo o conceito de família, que, partindo do contexto europeu na Idade Média, perpassa o período moderno da história ocidental, para exemplificar como o sentimento de família – segundo Ariès (1986) – se transforma no decorrer das modificações sociais em percurso na era moderna. Em meio a essas transições encontra-se a criança – figura importante para a formação da família nuclear moderna. Em relação a estrutura familiar brasileira, apesar da historiografia apresentar uma organização nos moldes europeu, há uma variedade de arranjos familiares no território brasileiro, que se formam no decorrer da história nacional, e, que estão presente até os dias atuais.

O segundo capítulo, foi tratado do conceito de escola, que partiu do período moderno da história europeia, chegando ao Brasil através da propagação de ideias e experiências vivenciadas nesse continente. É observado, nesse contexto que as primeiras escolas de massas foram criadas para o atendimento das classes populares, que em razão das novas demandas industriais surgem para o atendimento das crianças, como também na formação do novo trabalhador fabril. Em terras brasileiras, a escola se desenvolve com a participação direta da Igreja Católica – Companhia de Jesus – num primeiro momento, e vai se constituindo no decorrer do tempo num processo que oscila entre avanços e recuos de investimentos no campo educacional brasileiro em diferentes períodos da história nacional.

O terceiro capítulo, foi reservado para a análise de dados que foram coletados junto a diretoras (es) e coordenadoras pedagógicas (os) de escolas municipais da zona urbana de Ponta Grossa. A partir dessa coleta de dados buscou-se refletir sobre

as práticas/aproximações exitosas da escola com as famílias, e da relação que se configura entre ambas as instituições.

Nesse sentido, na busca de responder ao questionamento central da pesquisa: quais as práticas/aproximações exitosas que as escolas têm conseguido com as famílias? A coleta de dados que ocorreu em conjunto com as equipes gestoras foi primordial, pois, a partir dessas informações pôde-se perceber a importância da relação entre a escola e a família no processo de aprendizagem e formação da criança.

No que tange as práticas /aproximações exitosas que a escola tem conseguido é válido ressaltar que a realização das mesmas se dá pelas necessidades que surgem devido ao movimento dinâmico que existe nesse ambiente. Além disso, essas práticas se fazem necessárias para manter a família próxima ao ambiente escolar, pois a escola funciona e exerce suas funções sociais a partir da colaboração da família. Nesse sentido, os relatos apresentados pelas equipes gestoras, atendem a realidade na qual as crianças estão inseridas, de modo, que de acordo com os relatos são apontadas diferentes práticas que auxiliam as equipes nessa aproximação da família ao espaço escolar.

Dessa forma, é possível considerar que as diferentes práticas instituídas pelas equipes gestoras, são ações que para além da contribuição em aproximar a família para o espaço escolar, ela também colabora no desenvolvimento cultural, social e cognitivo da criança, pois, como espaço dinâmico, com sujeitos ativos e em movimentação, é preciso que a promoção de ações que auxiliem no desenvolvimento da criança seja uma realidade na escola. Nos relatos observa-se que ações como: reuniões com os pais, trabalho coletivo (com pais, alunos e equipe pedagógica), presença na entrada e saída dos alunos e Conselho Escolar, foram algumas práticas apontadas pelas equipes gestoras e consideradas exitosas, devido ao estabelecimento de vínculos que se cria com a família.

Conforme os relatos apresentados, as práticas/aproximações são ações implementadas a partir de planos estratégicos que visam consolidar a relação entre ambas as instituições. Permitindo a família uma relação colaborativa e um efetivo diálogo com escola no desenvolvimento das capacidades intelectuais das crianças,

pois, é preciso que a partir do fortalecimento dessa proximidade o anseio em proveito da formação da criança se torne realidade.

Em suma, sem esgotar a discussão da temática verificou-se que não há uma fórmula certa a ser seguida, no entanto, é preciso que, enquanto instituição social responsável pela instrução e educação da criança, a escola consiga a partir de ações intencionais e sistematizadas garantir os direitos da criança de uma educação de qualidade. Dessa forma, a relação entre família e escola, deve ocorrer mesmo diante de diferentes contextos, pois, é preciso levar em conta cada realidade existente, e buscar adequar as propostas que surjam. Além de priorizar a participação da família, a escola precisa acompanhar as transformações que ocorrem na sociedade de um modo geral, visto que, nesse processo de mudanças, escola, família e criança estão diretamente envolvidas e se transformando também.

Nesse sentido, a construção de uma relação participativa da família na escola demanda a união de forças em favor de um interesse comum – desenvolvimento da criança. Promover a participação da família, é vislumbrar a escola como lugar democrático, permitindo que todos que estejam envolvidos na ação que objetiva o ensino-aprendizagem participem desse processo e sejam protagonistas da sua história.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. L. Origens da escola moderna no Brasil: a contribuição jesuítica. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, p. 617-635, maio/ago. 2005.
- ANDRADE, M. N.; SANTOS, P. B. Apontamentos historiográficos: a família no Brasil colônia. In: XXIX SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2017, Brasília. **Anais** [...] Brasília: ANPUH, 2017.
- ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BATISTA, N. C. A gestão democrática da educação básica no âmbito do plano de ações articuladas municipal: tensões e tendências. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 23, p. 1-24, 2018.
- BHERING, E.; SIRAJ-BLATCHFORD, I. A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. São Paulo, **Cadernos de Pesquisa**, n. 106, p. 191-216, mar./1999.
- BOAVENTURA, E.M. A educação brasileira no período joanino. In: BOAVENTURA, E.M. (Org.). **A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 129-141.
- BOTO, C. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: KUHLMANN JR., M.; FREITAS, M. C. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002, p.11-60.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88 Livro EC91 2016](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016). Acesso em: 16 set. de 2021.
- _____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e Adolescente**. Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf, Acesso em: 25 de jan. de 2022.
- _____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm, Acesso em: 25 de jan. de 2022.
- CAMPOS, R. D. Philippe Ariès: a paixão pela História. In: BOTO, C. (Org.). **Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados**. Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 218-243.
- CARVALHO, M. E. P. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr. 2004.

CASIMIRO, A. P. B. S.; SILVEIRA, C. N. D. Notas sobre a ação pedagógica da Companhia de Jesus no Brasil de 1549 a 1599. In: TOLEDO, C. de A. A; RIBAS, M. de A. A. B; SKALINSKI Jr, O. (Org.). **Origens da Educação escolar no Brasil Colonial**. Maringá: Eduem, 2012, p. 201-229.

CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORI, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 31-46.

COLUS, F. A. M.; LIMA, R. C. P. A família do educando com dificuldade de aprendizagem: um estudo de representações sociais. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 195-208, mar./abr. 2007.

CORRÊA, M. Repensando a família patriarcal brasileira. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 37, p. 5-16, mai. 1981.

COSTA, D. M. Tempos de democracia e participação: o Conselho Escolar como possibilidade de desconcentração do poder. **Educação UNISINOS**, São Leopoldo, v. 5, n.9, p. 61-77, jul./dez. 2004.

COSTA, M. S. S.; MIGUEL, J. R. Escola: Concepções históricas e a influência da família no processo de aprendizagem. **Id on Line Revista de Psicologia**, v. 14, n. 51, p. 667-679, jul. 2020.

COUTINHO, L. C. S.; SANFELICE, J. L. Da democratização à qualidade da educação brasileira: processo histórico e algumas questões atuais. In: SANFELICE, J. L; SIQUELLI, S. A. (Orgs.). **Desafio à democratização da educação no Brasil contemporâneo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016, p. 20-47.

DARIUS, R. P. P.; DARIUS, F. A. A educação pública no Brasil no século: considerações à luz da formação dos grupos escolares e do manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira Psicologia e Educação**. Araraquara, v. 20, n. 1, p. 32-41, jan./jun. 2018.

DEL PRIORE, M. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o império. In: DEL PRIORI, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 47-58.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A.C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 14, p. 19-34, maio/ago. 2000.

FONTANA, R. A abordagem histórico-cultural. In: FONTANA, R.; CRUZ, M. N. (Orgs.). **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FUSINATO, C. V.; KRAEMER, C. A invenção da escola e escolarização do Brasil. *In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 2013, Curitiba. **EDUCERE** [...] Curitiba: PUCPR, 2013.

GARCIA, P. S.; COSTA, V. R.; ZANUTTO, M. V. Diretores e gestão democrática: participação da comunidade na escola. **Horizontes**. Itatiba, v. 36, n. 1, p. 183-195, jan./abr. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. Formas do Brasil e Formas da Educação. *In: GONDRA, J. G. (Org.). Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 9-39.

KERN, F. A.; SANTOS, A. M. dos; DENTZ, M. von. Reflexões sobre concepções de família: algumas aproximações entre educação e serviço social. **Revista Signos**. Lajeado, n. 2, p. 155-166, jun./jul. 2017.

HORTA, J. S. B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 104, p. 5-34, jul. 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, T. B. H.; CHAPADEIRO, C. A. Encontros e (des) encontros no sistema família-escola. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia e Educacional**, v. 19, n. 3, p. 493-502, set./dez. 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, L. S. B.; NETO, A. S. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, set./dez. 2006.

MARCONDES, K. H. B.; SIGOLO, S. R. R. L. Comunicação e envolvimento: possibilidades de interconexões entre família-escola?. **Paidéia**, v.22, n.51, p.91-99, jan./abr. 2012.

MAUAD, A. M. A vida das crianças de elite durante o Império. *In: DEL PRIORI, M. (Org.). História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 74-95.

MEIRA, J. N. G. Modernidade, capitalismo e a (re) invenção da escola. **Educação, Escola e Sociedade**. Montes Claros, v. 1, n. 1, p. 7-16, jan./dez. 2008.

MIRANDA, M.G. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. *In: LANE, S.; CODO, W. (orgs.). Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 125-135.

MORAIS, R. A. A escola de primeiras letras no Brasil Império (1822-1889): precariedade e exclusão. **Plures Humanidades**. Ribeirão Preto, v. 18, n. 2, p. 127-142, 2017.

MORCOVO, M. C. R. **Criando os filhos sozinha**: a perspectivas feminina da família monoparental. 2008, 106f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

NADAL, B. G. A escola e sua função: uma compreensão à luz do projeto de modernidade. In: FELDMANN, M. G. (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC, 2009, p. 19-33.

NADAL, B. G. A escola como instituição: primeiras aproximações. **Olhar de professor**. Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 139-150, 2011.

NOGUEIRA, M. A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise Social**, Lisboa, v. XL, n. 176, p. 563-578, 2005.

NOGUEIRA, M. A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n.2, p. 155-170, jul./dez. 2006.

NUNES, D. G.; VILARINHO, L. R. G. “Família possível” na relação escola-comunidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 5, n.2, p. 21-29, 2001.

OLINDA, S. R. M.de. A educação no Brasil no período colonial: um olhar sobre as origens para compreender o presente. **Sitientibus**. Feira de Santana, n. 29, p. 153-162, jul./dez. 2003.

OLIVEIRA, J. F. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, I. L. S.; BRAGA, A. P.; PRADO, C. M. N. Participação da família no desenvolvimento da aprendizagem na criança. **Estação Científica (UNIFAP)**, Macapá, v. 7, n. 2, p. 33-44, maio/ago. 2017.

PALMA FILHO, J. C. A República e a educação no Brasil: Primeira República (1889-1930). In: PALMA FILHO, J. C. (Org.). **Cadernos de formação**: educação, cultura e desenvolvimento. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 71-84.

PALMA FILHO, J. C. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a era Vargas. In: PALMA FILHO, J. C. (Org.). **Cadernos de formação**: educação, cultura e desenvolvimento. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p.85-103.

PALMA FILHO, J. C. A educação brasileira no período de 1960 a 2000: de JK a FHC. In: PALMA FILHO, J. C. (Org.). **Cadernos de formação**: educação, cultura e desenvolvimento. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 103-134.

PAULA, D. G.; NOGUEIRA, V. L. Escola pública e liberalismo no Brasil imperial: construção do Estado e abandono da nação. **História da Educação**. Porto Alegre, v. 21, n. 53, p. 182-198, set./dez. 2017.

PERES, T. R. Educação brasileira no Império. In: PALMA FILHO, J. C. (Org.). **Cadernos de formação: educação, cultura e desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 48-70.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.9, n. 2, p. 303-312, 2005.

PRADO, D. **O que é família**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2013.

PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil Contemporâneo**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1961.

RAMOS, F. P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORI, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 11-30.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

ROCHA, M. A. S. A educação pública antes da Independência. In: PALMA FILHO, J. C. (Org.). **Cadernos de formação: educação, cultura e desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 32 – 47.

SALZTRAGER, R. A desconstrução do conceito de família moderna: uma interlocução entre Ariès e Foucault. **Perspectivas em Diálogo**. Naviraí, v.5, n.10, p. 164-206, jul./dez. 2018.

SAMARA, E. M. O que mudou na família brasileira?: da colônia à atualidade. **Psicologia USP**. São Paulo, v. 13, n. 2, p. 27-48, 2002.

SANDALOWSKI, M. C. As famílias no contexto social brasileiro. **Revista do Centro de Ciências Sociais e Humanas**. Santa Maria, v. 20, n. 2, p. 1-10, jul./dez. 2007.

SANFELICE, J. L. O Manifesto dos Educadores (1959) à luz da história. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 99, p. 542-557, maio./ago. 2007.

SCARANO, J. Criança esquecida das Minas Gerais. In: DEL PRIORI, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 59-73.

SCHUELER, A. F. M. de.; MAGALDI, A. M. B. de, M. Educação escolar na república: memórias, histórias e perspectivas de pesquisa. **Tempo**. Rio de Janeiro, v.13, n. 23, p. 32-55, jun. 2009.

SILVA, A. C. G.; LIMA, L. L. O.; CARVALHO, D. A. J. A concepção de criança e infância a partir do século XX: a sedução neoliberal. *In*: XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2017, Curitiba. **EDUCERE** [...] Curitiba: 2017.

SILVEIRA, L. M. O. B.; WAGNER, A. Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educação**. São Paulo, v. 13, n. 2, p. 283-291, jul./dez. 2009.

SIMONETTI, G. A. P. Infância no século XX: história e educação. *In*: VIII CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 2017, Maringá. **Anais** [...] Maringá: UEM/UTFPR, 2017.

TERUYA, M. T. A família na historiografia brasileira: bases e perspectivas teóricas. *In*: XII Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 12., 200, Caxambú. **Anais** [...] Caxambú: abep, 2000.

TRAGTENBERG, M. A escola como organização complexa. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 39, n. 142, p. 183-202, jan./mar. 2018.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. São Paulo, n. 6 p. 1-17, 1992.

APÉNDICE

QUESTIONÁRIO

1. Qual sua função na escola (diretor (a) ou coordenador (a) pedagógico(a))?
2. Relate uma prática que seja considerada exitosa na relação/aproximação com a família. (A prática não precisa necessariamente ter ocorrido nessa escola que você está trabalhando).
3. Escola:
Zona rural ()
Zona urbana ()
4. Ano ou período desse relato.
5. O que levou você a considerar essa ação como uma prática exitosa?