



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RENATA ALBUQUERQUE OSORIO

**A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DAS
CRIANÇAS QUE FREQUENTAM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS NO
ENSINO FUNDAMENTAL I: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Salvador, BA
2024

RENATA ALBUQUERQUE OSORIO

**A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DAS
CRIANÇAS QUE FREQUENTAM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS NO
ENSINO FUNDAMENTAL I: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PPGE, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, para obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Linguagem, subjetivações e práxis pedagógica.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Angelina Pandita Pereira

Salvador, BA
2024

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Osorio, Renata Albuquerque.

A relação família-escola no desenvolvimento das crianças que frequentam instituições públicas no Ensino fundamental I [recurso eletrônico] : uma revisão bibliográfica / Renata Albuquerque Osorio. - Dados eletrônicos. - 2024.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Angelina Pandita Pereira.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2024.

Disponível em formato digital

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Educação - Aspectos sociais. 2. Relações escola- família. 3. Desenvolvimento humano. 4. Psicologia histórico-cultural. I. Pereira, Angelina Pandita. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 306.43- 23. ed.



Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU), realizada em 13/05/2024 para procedimento de defesa da Dissertação de MESTRADO EM EDUCAÇÃO no. 1, área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, da candidata **RENATA ALBUQUERQUE OSORIO**, de matrícula 2022111289, intitulada **A relação família-escola no desenvolvimento das crianças que frequentam instituições públicas no Ensino Fundamental I: uma revisão bibliográfica**. Às 09h do citado dia, EPIS - FACED, foi aberta a sessão pelo(a) presidente da banca examinadora Profª. Dra. ANGELINA PANDITA PEREIRA que apresentou os outros membros da banca: Profª. Dra. LYGIA DE SOUSA VIEGAS e Profª. Dra. FLÁVIA DA SILVA FERREIRA ASBAHR. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo(a) presidente que passou a palavra ao(à) examinado(a) para apresentação do trabalho de Mestrado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo(a) candidato(a), tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo(a) presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

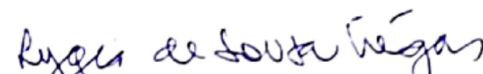
Documento assinado digitalmente



FLAVIA DA SILVA FERREIRA ASBAHR
Data: 16/05/2024 10:34:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. FLÁVIA DA SILVA FERREIRA ASBAHR, UNESP
Examinadora Externa à Instituição


Dra. ANGELINA PANDITA PEREIRA, UFBA
Examinadora Interna – Presidente da banca


Dra. LYGIA DE SOUSA VIEGAS, UFBA
Examinadora Interna


RENATA ALBUQUERQUE OSORIO
Mestranda

Para minhas filhas, Fernanda e Isabelle, que me ensinam a enxergar a vida de diferentes ângulos, que me apresentam mil possibilidades de leitura de mundo, que são luzes do meu caminho, que não me permitem desistir e a quem eu espero poder fazer o mesmo.

AGRADECIMENTOS

Muito tenho a agradecer. Em primeiro lugar agradeço a Deus, que sempre foi a fonte de minha maior força em lidar com um mundo tão cheio de contradições. A minha fé me mantém forte e vigilante.

Agradeço a Pró Angelina, que mais do que uma orientadora de pesquisa, me apresentou um universo que eu não conhecia, quebrando tantos dos meus preconceitos e me fazendo acreditar que eu sou capaz, mesmo quando muitas vezes eu duvidei de mim mesma. Meu muito obrigada, Pró, por todo apoio, consideração, paciência e afetuosidade e por ter aberto seu coração para me acolher e me apresentar tantos conhecimentos novos!

Agradeço à minha querida mãe, Maria Vanda, matriarca da família Albuquerque, que com sua força e determinação não se deixou abater nas adversidades da vida, sua generosidade e apoio incondicional me ensinaram o que realmente importa na vida: o ser e não o ter. Obrigada por estar sempre ao meu lado, por sua proteção, por suas orações e seu consolo em todos os momentos de minha vida!

Agradeço a minhas filhas, Fernanda e Isabelle, pela compreensão (apesar das queixas) da minha ausência, pelo ensinamento cotidiano, pela confiança incondicional em mim e principalmente por me proporcionarem os momentos mais felizes de minha vida. Vocês são meu coração que bate fora do peito!

Agradeço aos meus irmãos, Roberto, Régis e Relder, pela amizade, pela união, por nossa conexão única e transcendental. Minha vida sem vocês não teria sentido.

Agradeço à Pró Lygia e à Pró Flávia, por terem sido tão generosas ao aceitarem fazer parte de minha trilha, contribuindo com tantos conhecimentos.

Agradeço aos Grupos de estudo que participei com as Prós Angelina e Lygia. Foram momentos únicos de aprendizagem que ficaram para sempre registrados em mim.

Agradeço aos colegas do Mestrado/Doutorado e dos Grupos de estudo pelas trocas de conhecimentos e experiência. Foi muito bom caminharmos juntos!

*“Através dos outros, nos tornamos nós
mesmos.”*

(Lev Vygotsky)

OSORIO, R.A **A relação família-escola no desenvolvimento das crianças que frequentam instituições públicas no Ensino Fundamental I: uma revisão bibliográfica.** 2024. 154f. Dissertação (Mestrado) – Faced, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

RESUMO

Falar da necessidade de estabelecimento da relação escola-família é quase lugar comum no campo da Educação Básica, mas o que as pesquisas brasileiras têm a dizer sobre as contribuições da relação família-escola para o desenvolvimento das crianças que frequentam instituições públicas no Ensino Fundamental I? Essa foi a pergunta que norteou essa pesquisa, que se inspirou nos princípios do materialismo histórico-dialético e da Psicologia Histórico-Cultural. A pesquisa teve como objetivo geral: compreender criticamente o que as pesquisas têm revelado nos últimos cinco anos sobre as contribuições da relação família-escola no desenvolvimento das crianças que frequentam instituições públicas no Ensino Fundamental I. Para isso, além de um aprofundamento teórico e histórico sobre as relações entre família e escola, bem como sobre a concepção de desenvolvimento na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural foi realizada uma revisão bibliográfica integrativa em duas bases de pesquisa: SCIELO—*Scientific Eletronic Library Online* e BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações com as palavras-chave: “escola”; “família”; “mães”; “pais”, abrangendo as publicações de 2018 a 2022. Dentre os resultados, destacamos: a) uma escassez de estudos que realmente acompanhem o desenvolvimento das crianças, bem como que falem de uma família mais concreta no que diz respeito às dimensões de classe e raça; b) a persistência de uma relação entre família-escola pautada por preconceitos em relação às famílias e pelas queixas em relação às crianças, o que traz prejuízos às últimas; c) a existência de relações entre família-escola estabelecidas pelo compartilhar de responsabilidades com as tarefas extraescolares e que contribuem para o desenvolvimento de uma relação positiva com o estudo e com a aprendizagem das crianças; d) a importância de um olhar para a relação família-escola que considere as condições de trabalho nas escolas e as políticas públicas que contribuam para uma vida mais digna para as famílias como fundamentais para contribuir para a permanência e aprendizagem das crianças na escola. Assim concluímos que, se o objetivo da educação escolar passa por efetivamente contribuir para o desenvolvimento das crianças, não é possível fazê-lo sem uma compreensão crítica desse processo, envolvendo quem são as crianças, suas famílias, as condições das escolas nas quais isso ocorre, as condições sociais que as perpassam, ou seja, a relação escola-família é apenas um desses elementos. E nesse contexto há ações na relação escola-família que podem mais levar a intensificação de opressões, bem como outras ações que podem contribuir positivamente para a aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: Escola. Família. Desenvolvimento Humano. Psicologia Histórico-Cultural.

OSORIO, R.A **The family-school relationship in the development of children who attend public institutions in Elementary School I: a literature review.**2024. 154f. Dissertacion (Master) – Faced, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

ABSTRACT

Talking about the need to establish a school-family relationship is almost commonplace in the field of Basic Education, but what does Brazilian research have to say about the contributions of the family-school relationship to the development of children who attend public institutions in Elementary School I? This was the question that guided this research, which was inspired by the principles of historical-dialectical materialism and Historical-Cultural Psychology. The research had as its general objective: to critically understand what research has revealed in the last five years about the contributions of the family-school relationship in the development of children who attend public institutions in Elementary School I. To this end, in addition to a theoretical and historical in-depth on the relationships between family and school, as well as on the conception of development from the perspective of Historical-Cultural Psychology, an integrative bibliographic review was carried out in two research bases: SCIELO – Scientific Electronic Library Online and BDTD - Digital Library of Theses and Dissertations with the keywords: “school”; “family”; “mothers”; “parents”, covering publications from 2018 to 2022. Among the results, we highlight: a) a scarcity of studies that really follow the development of children, as well as that talk about a more concrete family with regard to the dimensions of class and race; b) the persistence of a family-school relationship guided by prejudices towards families and complaints towards children, which brings harm to the latter; c) the existence of family-school relationships established by sharing responsibilities for extracurricular tasks and which contribute to the development of a positive relationship with children's study and learning; d) the importance of looking at the family-school relationship that considers working conditions in schools and public policies that contribute to a more dignified life for families as fundamental to contributing to children staying and learning at school. Thus, we conclude that, if the objective of school education is to effectively contribute to the development of children, it is not possible to do so without a critical understanding of this process, involving who the children are, their families, the conditions of the schools in which this occurs , the social conditions that permeate them, that is, the school-family relationship is just one of these elements. And in this context, there are actions in the school-family relationship that can further lead to the intensification of oppression, as well as other actions that can contribute positively to children's learning.

Keywords: School. Family. Human development. Historical-Cultural Psychology.

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1** Quantidade de artigos dos últimos cinco anos encontrada com a combinação dos descritores na base de dados SCIELO.....79
- Tabela 2** Quantidade de pesquisas dos últimos cinco anos encontradas com a combinação dos descritores na base de dados BDTD.....80
- Tabela 3** Quantidade de pesquisas dos últimos cinco anos encontradas com a combinação dos descritores na base de dados BDTD após acréscimo do descritor “desenvolvimento humano”80
- Tabela 4** Quantidade de pesquisas dos últimos cinco anos encontradas com a combinação dos descritores na base de dados SCIELO e BDTD distribuídas por ano e tipo de pesquisa.....81
- Tabela 5** Quantidade de pesquisas dos últimos cinco anos encontradas com a combinação dos descritores na base de dados SCIELO e BDTD distribuídas por ano e tipo de pesquisa que foram fichadas para análise.....82
- Tabela 6** Quantidade de pesquisas dos últimos cinco anos encontradas com a combinação dos descritores na base de dados SCIELO e BDTD distribuídas por ano e tipo de pesquisa que foram fichadas para análise.....147
- Tabela 7** Lista de Dissertações e Teses fichadas para análise condizentes com meu objetivo de pesquisa na Base de Dados: BDTD.....148
- Tabela 8** Metodologia e abordagem/referencial teórico utilizados nas pesquisas analisadas.....151

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE Atendimento Educacional Especializado
AH/S Altas Habilidades e Superdotação
BDTD Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
D.E Dedicção Exclusiva
EBTT Ensino Básico Técnico e Tecnológico
FACED Faculdade de Educação
IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFBA Instituto Federal da Bahia
PBF Programa Bolsa Família
PHC Psicologia Histórico Cultural
RMN Região Metropolitana de Natal
SCIELO Scientific Electronic Library Online
SCMBA Santa Casa de Misericórdia da Bahia
TDAH Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA Transtorno Espectro Autista
UFBA Universidade Federal da Bahia
ZDP Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1 UM POUCO DE MIM E DO MEU CAMINHO.....	13
1.2 JUSTIFICANDO MINHA PESQUISA.....	17
1.3 O PROBLEMA DA PESQUISA.....	26
1.4 OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	26
1.5 CONCEPÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	27
1.5.1 Procedimentos da Revisão Bibliográfica Interativa.....	31
2. DESENVOLVIMENTO HUMANO A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: DIMENSÕES UNIVERSAIS E PARTICULARES	37
2.1 CONCEPÇÕES GERAIS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: A DIMENSÃO UNIVERSAL.....	37
2.2 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE AS DIMENSÕES PARTICULARES DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: PERÍODO DO DESENVOLVIMENTO E ATRAVESSAMENTOS DE CLASSE, RAÇA E GÊNERO.....	48
3. A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E IDEOLÓGICA DAS RELAÇÕES ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA	56
3.1 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E IDEOLÓGICA DAS RELAÇÕES.....	56
3.1.1 O surgimento das instituições família-escola.....	56
3.1.2 As relações família-escola na contemporaneidade.....	63
3.2 AS PARTICULARIDADES DA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E SEUS IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO DOS SUJEITOS NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	71
4. RESULTADOS QUANTITATIVOS E PRIMEIROS MOVIMENTOS DE ANÁLISE	79
5. ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÕES	87
5.1 CONCEPÇÕES DE FAMÍLIA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A RELAÇÃO COM A ESCOLA: ENTRE PERMANÊNCIA DE PRECONCEITOS, SILÊNCIOS COLONIAIS E RUPTURAS.....	88

5.1.1	A permanência do olhar preconceituoso para com as famílias em pesquisas acadêmicas no que se refere ao gênero e estrutura familiar.....	89
5.1.2	Pesquisas que constataam o enraizamento de preconceitos em relação às famílias no espaço escolar.....	94
5.1.3	Pesquisas que conceituam família a partir daqueles que se responsabilizam pela criança na relação com a escola.....	97
5.1.4	Contribuições dos estudos sobre gênero para compreensão das relações família-escola.....	98
5.1.5	Dos silêncios coloniais nas pesquisas sobre relação família-escola.....	101
5.2	AS CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PRESENTES NAS PESQUISAS.....	104
5.2.1	Não conceitua aprendizagem ou desenvolvimento.....	105
5.2.2	Discute a partir dos problemas no processo de aquisição de conhecimentos ou comportamentos.....	107
5.2.3	Discute aprendizagem a partir da apropriação dos conteúdos escolares e da relação estabelecida pelas crianças com as atividades promovidas pela escola.....	108
5.2.4	Discute aprendizagem como constante apropriação de algo novo.....	113
5.2.5	Conceitua aprendizagem e/ou desenvolvimento.....	114
5.3	CONTRIBUIÇÕES DA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS.....	116
5.3.1	Pesquisas que não discutem propriamente a relação família-escola.....	117
5.3.2	Relação família-escola a serviço de quê? Análise a partir da ausência do olhar para os efeitos dessa relação no desenvolvimento das crianças.....	118
5.3.3	Contribuições da relação família-escola para o desenvolvimento das crianças de escola pública no Ensino Fundamental I: entre a internalização do rótulo do “não aprender”, o desenvolvimento de uma relação sistemática com o estudo e a aprendizagem de conteúdos escolares.....	125

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS.....	141
APÊNDICE A.....	147
APÊNDICE B.....	148
APÊNDICE C.....	151

1 INTRODUÇÃO

1.1 UM POUCO DE MIM E DO MEU CAMINHO

Antes de começar a falar sobre minha pesquisa propriamente dita, acredito ser primordial fazer uma breve apresentação da minha trajetória acadêmica e profissional, assim também como falar um pouco de quem eu sou, afinal, foi a partir desse caminhar que cheguei até os motivos de fazer pesquisa com a temática família, escola e como se relacionam com o desenvolvimento das crianças que frequentam a escola pública. Parto da premissa que não existe presente sem passado e todas as atitudes, pensamentos e caminhos que escolhemos fazem parte de uma história que está intrínseca em nós durante toda a vida.

Sou a única filha mulher de mais três irmãos. Não conheci meu pai (já falecido), mas tive contato por mais de uma década com uma figura paterna que vinha a ser meu padrasto, pai de meus dois irmãos mais novos. Minha mãe, cirurgiã dentista, na época abandonou tudo em Fortaleza/Ceará, para recomeçar uma vida nova em Salvador, Bahia. Porém, nem tudo é como se sonha ou acredita que será. E a vida teve dessas artimanhas. Passamos por muitas necessidades, contudo minha mãe, sempre guerreira e forte, criou seus filhos com o máximo de educação que lhes pôde oferecer e essa é a primeira compreensão de relação entre família e escola na minha formação enquanto ser social a que faço referência.

A vida para mim sempre foi como em um filme, ora vivíamos um sonho, ora estávamos em conflitos intermináveis. Eu e meus irmãos éramos por demais unidos (e ainda somos) e essa união e cuidado mútuo nos fez sobreviver a uma vida de muitas situações que não entendíamos na época. Essa união nos fez superar nossas dificuldades e nossos limites.

Nunca me enxerguei como uma menina comum. Sempre repleta de peculiaridades, diferente das meninas que eu conhecia. Sempre com o pensamento acelerado, a inquietude e a impulsividade nas ações, percebi logo cedo que precisaria me adaptar a um mundo ao qual não me sentia pertencente. Já adulta, percebi que para tentar ter uma vida menos conflituosa e conquistar meus objetivos iria estar sempre adaptada ao modo de vida social no qual eu

estava inserida, uma vez que as pessoas não conseguiam se adaptar à minha existência, já que eu vivia em um mundo tão meu e único e que permaneci durante muito tempo em minha vida, dentro de uma imensidão de coisas que eu não conseguia compreender.

E assim, entre um conflito e outro, entre um ajuste e outro, o tempo passou. Casei-me, tive duas filhas, com grande diferença de idade de uma para a outra, e que ainda assim em tempos diferentes eram praticamente minhas versões de outrora. Minha filha mais velha, hoje com 27 anos, diagnosticada com TDAH¹, TEA² e AH/S³ e a caçula, hoje com 16 anos, diagnosticada com TDAH e em investigação para o TEA e AH/S⁴.

Minhas filhas me apresentaram um mundo completamente novo. Sempre foram atinadas e observadoras, começaram a falar algumas frases antes mesmo de darem seus primeiros passos e se apresentaram precoces na leitura e na escrita (com cerca de dois a três anos já começaram a ler suas primeiras palavras). Em nossa casa sempre tiveram acesso a livros e à leitura, isso realmente é um fato que não posso deixar de mencionar, pois no ambiente em que viviam lhes era oferecido esses estímulos. Com a leitura precoce chegaram os questionamentos em relação aos “porquês” muito antes do esperado e com isso veio também o senso aguçado de justiça, o que me encheu de orgulho, mas também de medo. Demonstravam suas potencialidades desde muito cedo.

Com isso precisei ter um olhar mais cuidadoso de maneira que não as limitassem em suas individualidades e em seus desenvolvimentos como pessoas de ações. O que não foi fácil! Respeitar suas identidades e contribuir para a autonomia delas, vendo seres humanos tão pequeninos e ao mesmo tempo tão autoconfiantes em uma sociedade que sempre espera que façamos o que é dito “normal” incomodava e percebi que esse incômodo começou também no ambiente escolar, quando elas passaram a frequentar a escola, ainda pequenas.

¹ TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (Cid F90.0)

² TEA – Transtorno do Espectro Autista (Cid 11 / 6A02)

³ AH/SD – Altas Habilidades/ Superdotação (Cid F81)

⁴ Apesar de ter conhecimento das discussões sobre medicalização, da problemática envolvendo os diagnósticos, não irei me ater a isso por duas razões: 1 - não é objeto específico do meu trabalho; 2 - nesse momento estou contando do meu caminho e nele esses diagnósticos estiveram presentes e me auxiliaram a buscar mais conhecimentos para lidar com uma sociedade que produz dificuldades para pessoas que tem formas fora do padrão considerado ideal de desenvolvimento.

As condições de minhas filhas foram uma repetição das dificuldades em relação a ser e estar no mundo que enfrentei durante a vida e, portanto, fizeram com que eu reaprendesse muitas coisas, principalmente no que diz respeito a educá-las e ensiná-las. A maneira singular com que aprendem e adquirem novos conhecimentos, a procrastinação frequente quando não se interessam por determinado assunto, que em muitas situações permeiam a vida pessoal e acadêmica delas e os hiperfocos fizeram o processo de aprendizagem delas ser desafiante e corriqueiramente ter a necessidade de adaptações.

Suas dificuldades em se reconhecer no espaço e tempo e nas suas habilidades organizacionais trouxeram algumas dificuldades que foram e vão sendo superadas a partir de um ambiente acolhedor e de incentivos correntes em relação às suas capacidades cognitivas e sociais. E foi a partir das dificuldades delas, tanto no seio familiar, quanto na vida escolar que comecei a me inquietar e a indagar em até que ponto as relações entre familiares e a escola poderiam auxiliar em compreendê-las, aceitá-las em suas condições e realmente ajudá-las em suas formações.

Como a família poderia auxiliar ou não a partir das relações que possuem com a vida escolar dos sujeitos em formação e ainda em como esses sujeitos respondem a essas interações. Busco oferecer para minhas filhas um ambiente que as auxilie em seus processos de formação a fim de minimizar as dificuldades que estão postas em suas vidas, ainda que eu tenha a consciência que somente isso não seja suficiente para que suas interações com o mundo a sua volta sejam positivas, pois a maneira com que agem e interpretam suas realidades no meio que vivem é que irão determinar suas consciências de mundo, assim sei que é necessário compreender que a vida é feita de faltas, e são importantes, pois nos movem.

Diante desse quadro, busquei minha formação profissional de modo que pudesse me manter presente na vida de minhas filhas, bem como compreendê-las em suas peculiaridades para que elas tivessem (e tenham) uma vida produtiva e autônoma. Decerto, no decorrer da minha vida profissional compreendi que independente de se possuir condições não típicas (esperadas pelo que é dito como “normal” dentro da sociedade), todas as pessoas enxergam o mundo por

meio das suas interações com ele e cada ser humano irá responder às situações vividas de acordo com suas ações e interpretações de mundo.

As situações que passei em minha vida, desde a infância à vida adulta me afetaram profundamente enquanto ser humano e formaram a pessoa que sou hoje. Pela minha forma de enxergar o mundo e pela minha maneira única de estar nele foi que entendi o quanto minhas relações familiares e a minha vida escolar afetaram o meu processo formativo. Na escola, assim como tantas outras crianças, tive muitas dificuldades em me adequar ao modelo de ensino que era posto, mas com o incentivo de minha família e em alguns momentos os próprios conflitos existentes nas minhas relações com ela, a escola foi me influenciando de diferentes formas, ora negativamente, ora positivamente.

Desde os 18 anos sempre trabalhei em instituições de ensino e em projetos sociais, entretanto somente em 2007, perto de completar 30 anos, quando minha segunda filha nasceu, comecei a ler tudo sobre educação, pedagogia, psicologia infantil, educação especial, e com minha filha mais velha entrando na adolescência, toda a literatura que consegui sobre adolescentes. Assim, resolvi prestar vestibular para Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Fui professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE, concursada do Município de Salvador/Bahia, desde 2012. Atualmente sou docente efetiva da Educação Básica e Tecnológica – EBTT, em Atendimento Educacional Especializado – AEE, do Instituto Federal da Bahia – IFBA, em regime de dedicação exclusiva – D.E., Especialista em Educação Inclusiva, em Psicopedagogia, em Inclusão e Diversidade na Educação e em Neuropsicologia, além de ser graduanda de Psicologia.

Percebi que minha escolha profissional estava relacionada com minha vida pessoal há muito tempo e que os desafios que procurava elucidar estavam em meu próprio cotidiano. Ser mãe e professora é um desafio diário, ainda mais se considerarmos as dificuldades de uma sociedade excludente, onde a mulher-mãe-profissional muitas vezes está tão sobrecarregada e é apenas vista como um ser que precisa responder aos anseios de um amor incondicional aos filhos, de um sistema público de ensino degradante, onde a classe trabalhadora é

estigmatizada, vista a partir de estereótipos e preconceitos construídos socialmente e por vezes reproduzidos no chão da escola.

1.2 JUSTIFICANDO MINHA PESQUISA

Diante do panorama pessoal e profissional apresentado foi que busquei o aprofundamento nos estudos voltados para o desenvolvimento das crianças da classe trabalhadora e as complexas relações que permeiam essa formação, me desafiando a um novo olhar perante o contexto social e educacional, a partir da análise de como as representações destas relações estão sendo (re)formadas e (re)construídas, dentro dos liames entre as instituições família e escola, com especial atenção para os últimos cinco anos.

No curso de Especialização em Inclusão e Diversidade na Educação escrevi um artigo⁵ para a conclusão do curso a partir de um relato de experiência, onde discorri sobre minha vivência como docente nos anos de 2018 e 2019 em um Projeto na Escola Municipal em que lecionava. No artigo intitulado, *Relações familiares e sucesso escolar no contexto inclusivo*, a conclusão percebida foi de que as relações familiares podem trazer mudanças bastante pertinentes no comportamento dos educandos e afetar de forma significativa o processo de aprendizagem deles.

Porém, a partir desse estudo supracitado, novos questionamentos surgiram: o quanto a relação da família e da escola pública é fragilizada? Como essas relações se entrelaçam e divergem ao mesmo tempo? O quanto a escola vai se modificando a partir das demandas sociais que vão sendo postas pelas famílias e vice-versa? Por quais padrões de família a escola está se pautando? Quem são essas famílias que matriculam seus filhos na escola pública? De quem é a responsabilidade pelo sucesso/fracasso escolar? Da família? Da escola? Da sociedade? Do próprio sujeito? Como as relações entre a família e a escola se dispõem no desenvolvimento das crianças, em especial, as da escola pública?

⁵Artigo apresentado para obtenção do título de Especialista em Inclusão e Diversidade na Educação pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB em 2020. OSORIO, Renata Albuquerque. **Relações familiares e sucesso escolar no contexto inclusivo**. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Especialização em Inclusão e Diversidade na Educação. Santo Antônio de Jesus – Bahia: Repositório Digital UFRB, 2020.

As escolas em que lecionei e leciono estão localizadas em regiões periféricas da cidade, sendo assim é importante salientar que muitos fatores interferem na vida familiar e escolar dos sujeitos envolvidos nas relações educacionais das quais faço parte. Situações de vulnerabilidade econômica e social, elevado nível de violência, domínio do comércio de substâncias psicoativas não legalizadas, em muitos casos mães chefes de família com pais ausentes, desemprego, falta de apoio do poder público e de políticas que sejam efetivas na educação pública para a superação destas situações fazem parte desse cotidiano, entre outros elementos que se apresentam, refletindo essas condições na escola.

Vale ressaltar que dentre os elementos que se apresentam além da complexidade de fatores extraescolares, ainda ocorre os da escola propriamente dita e que irão influenciar nas relações do processo de aprendizagem escolar, como exemplo, cito a infraestrutura que apresenta salas de aula sem ventilação adequada, com tamanho insuficiente para o quantitativo de alunos e mobiliário inadequado para o tamanho dos alunos (pequenos demais para as turmas com alunos maiores). E ainda posso citar como exemplo as relações profissionais que acabam por serem dificultadas pela não permanência de professores e funcionários técnico-administrativos, que em média ficam menos de cinco anos na escola, o que acaba por dificultar a criação de vínculo entre os profissionais da escola, alunos e família.

A partir desse lugar, que não é incomum para a classe trabalhadora, como essas crianças estão sendo formadas? Compreender essas relações entre a família e a escola e num contexto de vulnerabilidade social e econômica e como atuam para o desenvolvimento das crianças se tornou uma questão importante que perpassa a prática da sala de aula. E ainda, será que existe um número significativo de pesquisas relacionadas a esse tema que aborde essas relações na atualidade? Como estão sendo realizadas e concretizadas estas pesquisas com o objetivo de problematizar e trazer reflexões de suma importância para nossa sociedade?

Na busca por respostas encontrei inspiração a partir dos princípios do materialismo histórico-dialético, que “caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em

sociedade” (Pires, 1997, p.87). A partir da dialética surge uma tentativa de superar a dicotomia existente na separação do sujeito e do objeto, e compreender a realidade como contraditória, em permanente movimento e transformação.

Na lógica de pensamento do materialismo histórico-dialético, a materialidade histórica é concebida pelo trabalho, que é entendido como um conceito filosófico, pensado de forma ampla, sendo central nas relações sociais humanas com seus pares. Trabalho é a atividade central, a base das relações sociais, por onde o homem garante a sobrevivência de sua espécie e produz e reproduz a vida humana. É uma forma histórica de produção da humanidade, onde a Educação também permeia o centro dessas relações.

No desenvolvimento humano, a medição do valor pela força de trabalho, desencadeia a lógica que funda relações de alienação, visto que o indivíduo é fruto de suas relações sociais, e essas relações sociais são frutos da forma como estão organizadas:

Ocorre, que na sociedade capitalista, o trabalho (atividade vital, essencial) é explorado (comprado por um preço sempre menor do que produz) definindo, assim, um processo de alienação (expropriação da atividade essencial em sua plenitude). Se o trabalho, como atividade essencial e vital traz a possibilidade de realização plena do homem enquanto tal (humanização), a exploração do trabalho determina um processo inverso, de alienação. Sob a exploração do trabalho, os homens tornam-se menos homens, há uma quebra na possibilidade de, pelo trabalho, promover a humanização dos homens (Pires, 1997, p.89).

Nesse novo caminho de pesquisadora busquei trazer discussões, reflexões e respostas as minhas inquietações acerca de como as relações entre família e escola contribuem para o desenvolvimento dos sujeitos. Isso implicaria em conhecer o movimento da constituição desse fenômeno em sua totalidade e as contradições que ocorrem nessa sociedade com essas relações sociais de produção. Para tanto, a princípio, pensei em fazer uma pesquisa de campo, ouvindo os estudantes, tentando compreender como as relações familiares afetavam a aprendizagem escolar a partir da visão de mundo deles.

Porém, no decorrer dessa trilha, após o exame de Qualificação para o Mestrado, ficou evidente a necessidade de estudar mais profundamente os conceitos que permeiam a historicidade das instituições família e escola, e a partir delas a formação das crianças da classe trabalhadora, pois minha pesquisa de campo apontava fragilidades em relação ao conhecimento aprofundado de tantos conceitos que se colocavam à baila, e que eu precisaria de um tempo muito maior para conseguir me apropriar deles.

Nesse sentido, em conjunto com minha querida orientadora – Prof^a. Dra. Angelina Pandita Pereira – e as incríveis Prof^a. Dra. Lygia de Sousa Viegas e Prof^a. Dra. Flávia da Silva Ferreira Asbahr que participaram da minha banca de Qualificação ficou decidido que a pesquisa de campo ficaria para outro momento, e assim a deliberação foi fazer prioritariamente uma pesquisa de revisão bibliográfica para analisar como estão sendo produzidas as pesquisas envolvendo a temática escola-família-desenvolvimento humano e estudar mais a fundo a temática. Também vale ressaltar que a temática específica dos afetos, que constava no projeto inicial, envolvidos no processo foi destinada a outro momento em que as bases teóricas da compreensão do desenvolvimento humano já estivessem sido apropriadas.

A necessidade em fazer um levantamento mais minucioso acerca do que já se pesquisou e está sendo pesquisado sobre o assunto se torna fundamental para o levantamento de reflexões e análise das questões referentes às relações entre a família e a escola no desenvolvimento das crianças. Assim, identificar e analisar pesquisas relacionadas ao tema que foram produzidas nos últimos cinco anos traz subsídios para o conhecimento do que tem sido revelado, como está sendo abordado e quais contribuições estão sendo disponibilizadas.

Um estudo realizado em 2006 por Barbosa e Reis, através de uma revisão de literatura referenciada na visão sócio-histórica sobre “a questão da constituição da identidade na infância e o modo como a família exerce influência nesse processo” (Barbosa; Reis, 2006, s./p.), concluiu que o tema, até a data supracitada, foi pouco estudado no Brasil e que é necessário e importante este estudo na Psicologia, sendo assim, posso afirmar que também é de relevância para a Educação, uma vez que o estudo desse processo trará contribuições para a prática escolar, já que compreendo o indivíduo como um ser total e suas

relações no ambiente que vive irão desempenhar papel fundamental em seu desenvolvimento.

Em 2010, Oliveira; Marinho-Araújo (2010) publicam um artigo onde se referem a essas relações desde uma revisão de literatura, afirmando que até esse ano a temática teria sido pouco pesquisada no contexto brasileiro, se referindo às pesquisas no âmbito da Psicologia. No artigo publicado ressaltam a função social da família, da escola e a interdependência destes sistemas, além de discorrer acerca da responsabilidade na construção dessa relação.

A responsabilidade familiar junto às crianças em termos de modelo que a criança terá e do desempenho de seus papéis sociais é tradicionalmente chamada de educação primária, uma vez que tem como tarefa principal orientar o desenvolvimento e aquisição de comportamentos considerados adequados, em termos dos padrões sociais vigentes em determinada cultura. A escola é a instituição que tem como função a socialização do saber sistematizado, ou seja, do conhecimento elaborado e da cultura erudita (Oliveira; Marinho-Araújo, 2010, p.101).

Atualmente, muito se fala na parceria família-escola, porém até onde e como esta parceria pode ser benéfica no desenvolvimento das crianças é uma questão que demanda estudos. Que tipo de parceria está sendo fomentada dentro da nossa sociedade e qual o entendimento que se tem dessa relação, traz subjetividade que vão além da teoria e que nem sempre são concretizadas na prática. Posso aqui citar um exemplo atual do fomento relacionado a essa parceria promovido pelo próprio Ministério da Educação com o Programa “Educação e Família: a escola também é sua!”, instituído pela Portaria nº 571/2021, de 2 de agosto de 2021:

Art. 1º Instituir o Programa Educação e Família, com a finalidade de, no âmbito das escolas públicas de educação básica, fomentar e qualificar a participação da família na vida escolar do estudante e na construção do seu projeto de vida, com foco no processo de reflexão sobre o que cada estudante quer ser no futuro e no planejamento de ações para construir esse futuro (Brasil, 2021).

Nas linhas iniciais desse programa insere-se em primeira mão a responsabilidade da escola de fomentar e qualificar essa família na participação da vida escolar dos filhos, o que abre caminhos para pelo menos duas outras reflexões: baseado em que estudos essas famílias da escola pública precisam de qualificação para participar da vida escolar dos filhos? Elas não participam? Que tipo de participação é essa que se espera das famílias e até que ponto a escola pública está disposta a realizar esse fomento, abrindo suas portas e inserindo essas famílias na vida cotidiana da própria escola?

Sobre a relação família-escola na Educação Infantil, Martins (2005) afirma que a relação com a família da escola para crianças pequenas vai subsidiar as ações educativas, uma vez que se pauta no pensamento da decisão da família ao ingressar a criança no espaço escolar, assim traz em seu estudo as reflexões acerca da necessidade do vínculo escola-família, comunicação escola-família e valorização da educação infantil-família.

Por outro lado, Patto (2022) desde os anos de 1990 já analisava a vida escolar da classe trabalhadora pobre do Brasil, mais precisamente na cidade de São Paulo e trazia à baila as relações da família-escola e em como essas relações se tensionavam na vida desses sujeitos, ora como reprodução de submissão em uma reprodução de uma sociedade capitalista que percorre tanto a instituição da escola, quanto da família, ora como essas mesmas instituições se rebelavam contra esse sistema social.

Nogueira (2006) publicou um artigo bastante interessante sobre as interações da família-escola, chamando a atenção para o risco dessa ideia de parceria no contexto social brasileiro e a necessidade “de se problematizar o fenômeno à luz de pressupostos sociológicos que apontam para as diferenças entre as famílias pertencentes a diferentes classes sociais” (Nogueira, 2006, p.155). Segundo ela, o principal objetivo dessa parceria seria a associação das ações de Governo à estratégia de diminuição de repetência e evasão, baseado em pesquisas que afirmariam que a relação familiar na vida escolar seria positiva para o sucesso escolar. Em seu artigo, também faz referência à carência de estudos e evidências empíricas no Brasil que comprovem que o sucesso escolar seja inerente à relação da família-escola.

Já em 2016, Silva em sua dissertação de Mestrado teve “como objetivo compreender a constituição das queixas escolares acerca de crianças de uma turma de cinco anos, da Educação Infantil, de uma escola de um bairro popular na cidade do Salvador-BA” (Silva, 2016, p.12), onde foi possível ter um olhar mais minucioso acerca dos conceitos de como as famílias são postas ainda na atualidade e de como elas são culpabilizadas no que diz respeito ao fracasso escolar de seus filhos até pelo próprio discurso da escola, que muitas vezes não considera a herança de opressão, pobreza e vulnerabilidade deixada para essas famílias da classe popular.

É possível inferir diante desse rápido panorama acerca de pesquisas e escritos relacionados ao tema que já existia um movimento de algum tempo no intuito de se pesquisar a relação família-escola. Ainda que se encontrem pesquisas que apontem para a necessidade de se olhar para as particularidades das famílias da classe trabalhadora brasileira e as relações que estas estabelecem com as escolas públicas, é preciso buscar pesquisas que dialoguem com a complexidade inserida no movimento atual das duas instituições, que são basilares para o desenvolvimento das crianças e que estão em constantes mudanças e precisam ser compreendidas dentro de um contexto e não isoladamente.

Sem dúvidas as pesquisas mencionadas são trabalhos de enorme valia para o tema e que no decorrer da minha pesquisa dialogaram com as ideias que foram sendo discutidas e analisadas com mais profundidade. Essas pesquisas também indicam que a ideia de relação escola-família está constituída como unidade voltada a um mesmo objetivo, como preconizada nas legislações educacionais e exposta por Martins (2005): a maneira desejável dessa relação ocorrer está longe de ser o que se concretiza nas experiências educacionais. Por isso, neste trabalho optei por falar sobre essa relação, uma vez que as experiências da criança nessas duas instituições, quer de maneira planejada ou espontânea, acabam se misturando, sobrepondo, juntando, em seu processo de desenvolvimento.

Quando me apropriei da premissa de que a família e a escola, enquanto instituições estão envolvidas diretamente no desenvolvimento cognitivo, emocional, social, entre outros, de todos os indivíduos, entendi também que

existe uma gama de outros elementos ideológicos, culturais e sociais que irão trazer uma complexidade muito maior dentro das relações que os sujeitos terão ao longo da vida. Sendo assim, era também necessária uma fundamentação que ajudasse a pensar como o desenvolvimento humano ocorre para então poder compreender o que família e escola podem contribuir nesse processo. Encontrei inspiração nos princípios do materialismo histórico-dialético e fundamentei a pesquisa a partir da Psicologia Histórico-Cultural – PHC, em especial nos conceitos sobre o desenvolvimento humano de Vigotsky.

Corroboro com as ideias de Vigotsky⁶ (1987), ao afirmar que são nas relações sociais, nas interações e nas trocas dos indivíduos com seus semelhantes e com o meio que se originam as funções psíquicas superiores, que são as funções mentais conscientes como a atenção voluntária, a percepção semântica, a memória verbal e o pensamento conceitual e que articuladas compõem o psiquismo dos sujeitos, o qual orienta suas ações no mundo. Nesta perspectiva, essas instituições (família e escola) farão parte da formação da personalidade, dos comportamentos e dos sentimentos dos seres humanos. Assim, é a partir dos conceitos de Vigotsky, sobre os quais discorrei no Capítulo 2, que fundamentei teoricamente esta pesquisa no que se refere ao desenvolvimento humano.

Para Vigotsky (*apud* Shuare, 2017), o desenvolvimento humano é considerado histórico, cultural e social. As crianças interagem com o meio social desde o seu nascimento e assim incorporam a sua cultura. As mediações, que *a priori*, são com suas famílias e/ou os adultos com quem irão se relacionar é que darão o auxílio para o desenvolvimento dos sujeitos: “Porque o desenvolvimento orgânico [da criança] realiza-se em meio cultural, converte-se em um processo biológico historicamente condicionado” (Shuare, 2017, p. 61)

Portanto, a aprendizagem dos indivíduos em sua relação com o mundo se inicia bem antes de sua ida ao espaço formal de aprendizagem – a escola. Uma vez que, desde o seu primeiro dia de vida ele está exposto aos elementos da cultura, da linguagem, à presença e intervenções de outras pessoas, aos

⁶ É importante considerar que o nome de Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) foi encontrado escrito de diferentes maneiras: Vigotsky, Vygotsky, Vigotski, entre outros. Quando não se tratar de referências, onde estará escrito fielmente à grafia do texto, a escrita utilizada na minha pesquisa é Vigotsky.

instrumentos e objetos em torno do ambiente que faz parte: “Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança” (Vigotski, 2001, p.110).

[...] a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança (Vigotski, 2001, p.115).

A escola irá aparecer como o lugar da aprendizagem que visa ocorrer por meio do ensino, de forma planejada e sistematizada intencionalmente. O desenvolvimento do indivíduo a partir da instituição escola se dará através do contato com a cultura inserida nesta, bem como da maneira como a escola irá organizar, repassar e reproduzir os conhecimentos acumulados pela humanidade.

Tanto no ambiente familiar quanto no ambiente escolar prevalece então a lei de desenvolvimento preconizada por Vigotski (2001), qual seja, de que esse ocorre a partir das relações interpsicológicas, a partir das quais o sujeito irá construir significados para a sua realidade e a partir daí pensar o mundo com as bases que vão sendo apropriadas.

Mas como se dá o encontro dessas duas instituições? A relação família-escola é um assunto que pode ser debatido a partir de diferentes perspectivas, mas como essa relação é dialogada e aprofundada nas compreensões no desenvolvimento humano na Psicologia Histórico-Cultural foi a que busquei construir em minha pesquisa. Para tanto, como toda pesquisa, foi se desenvolvendo a partir das reflexões desencadeadas, além da minha vivência, de estudos e de outras pesquisas sobre o tema que dialoguei no decorrer dos capítulos, em especial no Capítulo 3.

Em vista do exposto, esta pesquisa não teve a finalidade de esgotar o tema, mas ao contrário, de expandir as reflexões, estudos futuros e debates acerca dos construtos sociais no que diz respeito às relações família-escola e em

como elas se colocam e são analisadas no desenvolvimento das crianças da classe trabalhadora. Além do mais, entendo que ela pode contribuir para acrescentar à literatura dados referentes ao tema, gerando subsídios para futuras pesquisas, implementações de medidas e projetos que envolvam a família e comunidade escolar nos processos de desenvolvimento das crianças.

1.3 O PROBLEMA DE PESQUISA

Após algumas leituras preliminares, defini meu problema de pesquisa diante da seguinte pergunta: **O que as pesquisas brasileiras têm revelado nos últimos cinco anos sobre as contribuições da relação família-escola para o desenvolvimento das crianças que frequentam instituições públicas no Ensino Fundamental I?**

A partir da minha pergunta matriz, outros questionamentos surgem a fim de elucidar minha indagação: Como os conceitos de família, escola se construíram dentro da sociedade em que vivemos? Que compreensões sobre desenvolvimento humano são explicitadas nas pesquisas? Como estão sendo desenvolvidas essas pesquisas sobre a relação família-escola voltadas para o desenvolvimento das crianças da classe trabalhadora? Como essas pesquisas abordam a questão das desigualdades sociais?

São questionamentos que não serão inteiramente respondidos nessa pesquisa, contudo são os que a nortearam, buscando contribuir para uma compreensão mais aproximada das relações entre a família e a escola e em como esta relação poderá contribuir para o desenvolvimento das crianças que frequentam instituições públicas no Ensino Fundamental I.

1.4 OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECÍFICOS

O objetivo geral desta pesquisa foi **compreender criticamente o que as pesquisas têm revelado nos últimos cinco anos (2018-2022) sobre as contribuições da relação família-escola no desenvolvimento das crianças que frequentam instituições públicas no Ensino Fundamental I.**

Para chegar ao objetivo geral desta pesquisa, ela dialogou com os seguintes objetivos específicos: [I] Compreenderá luz da Psicologia Histórico-

Cultural como se deu o processo de construção das relações entre família e escola; [II] Analisar a maneira pelas quais as famílias são conceituadas nestas pesquisas; [III] Compreender criticamente como essas pesquisas entendem as contribuições da relação família-escola para o desenvolvimento das crianças.

1.5 CONCEPÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

A abordagem com a qual fundamentei minha pesquisa se inspirou nos princípios do materialismo histórico-dialético. É, sobretudo na compreensão da relação entre sujeito-objeto que se traz nesse estudo o entendimento sobre a relação do homem com as coisas, a natureza e com a sua própria existência. O pensamento marxista parte da concepção de que a realidade está em movimento e é contraditória, assim para compreendê-la, fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, que visa interpretar a realidade em sua concretude, “a dialética que aparece no pensamento de Marx surge como tentativas de superação da dicotomia, da separação entre sujeito e objeto” (Pires, 1997, p.84).

O marxismo é uma construção histórica, baseada em uma concepção político-filosófica que vai se construir na relação entre teoria e prática da realidade concreta. Importante salientar que quando se fala de concretude, não necessariamente está se referindo a coisas tangíveis, palpáveis, pois é considerado que a materialidade no marxismo vai além de sua tangibilidade, não existindo nada no campo do concreto em si que não tenha em algum momento precisado de uma mediação teórica para ser compreendido.

Isto posto, compreender o Método é instrumentalizar-se para o conhecimento da realidade, no caso, a realidade educacional. O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade (Pires, 1997, p.87).

O materialismo histórico-dialético é então um método científico e filosófico de interpretação da realidade, a qual se encontra em constante movimento e

repleta de contradições. E a partir da realidade mutável, em movimento que se terá novas afirmações, questionamentos, reflexões. A história faz parte dessa dinâmica e através dela é que se irá observar e compreender a realidade como processo em movimento, não estático. Assim, o sujeito do conhecimento e o objeto do conhecimento irão ser compreendidos através da concretude da realidade.

A grande tarefa do saber que se pretenda científico é penetrar na dialética do processo, na dinâmica que leva os diferentes momentos, aspectos e elementos, através e apesar da contradição que os perpassa e empapa, a constituírem um devir uno, simultaneamente idêntico e diverso (Barata-Moura, 1997, p.92).

Marx (1993) analisa a materialidade histórica das relações sociais que se construíram e se desenvolveram ao longo do tempo a partir da categoria do trabalho. Explora de forma ampla esse conceito, afirmando que é o trabalho a categoria central das relações sociais do homem com a natureza e com os seus pares, vindo a ser a atividade vital, ou seja, a que constitui a vida humana. Na perspectiva marxista o trabalho humano é o processo em que se relacionam o homem e a natureza e onde a ação humana é capaz de regular, controlar e impulsionar a realidade ao seu redor, tendo capacidade de modificar essa realidade e modificar-se a si mesmo a partir dessa atividade.

Do mesmo modo que o trabalho é uma forma de produção e reprodução da humanidade, a educação também o é, permeando as relações humanas sociais de produção. A família, enquanto construto social, também organiza a vida em sociedade através da história e do tempo, onde ambos também são bases das relações sociais.

Logo, a história dos construtos sociais necessita ser analisada como algo em movimento, transitória e que pode ser transformada pela ação humana. Nessa perspectiva, analisar as relações tecidas pela escola e família na formação das crianças da classe trabalhadora dentro de uma perspectiva materialista histórico-dialética é buscar compreender de que maneira as relações se constroem e se reconstroem com os sujeitos, refletindo, sobretudo acerca das contradições que

se colocam à frente dessas relações, e mais ainda, considerar as possibilidades de superar essas adversidades.

Para que se possa apreender o indivíduo em sua concretude, como base para a atuação profissional do psicólogo, é preciso enxergar para além da singularidade imediata, captando as determinações particulares e universais que condicionam a condição particular do indivíduo, analisando como sua singularidade se constrói na relação com sua genericidade (Pasqualini; Martins, 2015, p. 370).

Pensando acerca dos conceitos de singular - particular – universal, do ponto de vista teórico e como eles são compreendidos no movimento dessa pesquisa específica, que tem como objeto as formas pelas quais a literatura acadêmica compreende as contribuições da relação escola-família para o desenvolvimento das crianças, compreendo que eles são importantes para agregar e descrever os diferentes níveis de análise e generalização em relação às interações sociais e culturais das quais essas instituições fazem parte.

Assim, vemos que a relação singular-particular-universal desvela a dialética que liga a expressão singular/individual do fenômeno à sua essência geral/universal. Com isso, podemos compreender que singular e universal coexistem como dimensões instituintes do indivíduo e estas dimensões sintetizam-se em suas expressões particulares (Pasqualini; Martins, 2015, p.366).

A apreciação do universal, vai se referir a princípios, padrões ou conceitos de maneira mais abstrata, generalizando situações e contextos de maneira mais ampla, identificando na relação família-escola uma variedade de conjunturas sociais e culturais e conceituar suas impressões a partir de elementos comuns e princípios mais generalizados, importantíssimos para compreender o geral, mas ainda abstratos quando não relacionados ao particular e ao singular.

Na competência do particular é possível identificar alguns padrões observados nas relações da família e da escola em referência a grupos específicos, como por exemplo, em determinadas regiões ou grupos determinados. O particular delimita especificidades mais estreitas do que a

abrangência do universal. Porém, ainda assim é mais generalizado do que o singular. Nessa dissertação olharei especificamente as particularidades da família da classe trabalhadora, em sua constituição de gênero, classe e raça e como essas estão sendo abordadas nas pesquisas

Quando me refiro ao singular posso exemplificar trazendo a relação família-escola a partir das evidências que ocorrem em diferentes situações, interações, dinâmicas e contextos únicos. O estudo de uma família específica e como ela se relaciona com determinada escola e o desenvolvimento desse aluno é a referência para a pesquisa em eventos ou elementos únicos e individuais, sem deixarem de dialogar com as dimensões universais e particulares.

Desse modo, os conceitos de singular-universal-particular são importantes para a análise da relação família-escola no desenvolvimento das crianças, considerando as diferentes situações e contextos que vão desde os princípios mais generalizados até os casos mais específicos, a partir de múltiplas perspectivas dessas complexas relações. Por isso eles serão centrais ao se olhar para as pesquisas encontradas na revisão bibliográfica.

Uma aproximação inicial a eles se deu por meio do estudo de referenciais teóricos consolidados no campo do desenvolvimento humano a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, bem como de referenciais que auxiliassem a compreender as instituições família e escola e as formas pelas quais essas se entrelaçam ao longo da história.

Nesse mergulho teórico início por uma discussão mais geral de leis universais sobre desenvolvimento humano pautada pela perspectiva da PHC e faço breves apontamentos sobre a particularidade desses nas crianças em idade escolar (Capítulo 2).

Sigo então com considerações sobre essas duas instituições (família e escola) que contribuem para o desenvolvimento das crianças. O faço buscando avanços numa compreensão dessas instituições em sua constituição histórica e aponto as particularidades da forma como essas se entrelaçam no contexto brasileiro, culminando em perguntas que desencadeiam a revisão bibliográfica.

1.5.1. Procedimentos da revisão bibliográfica integrativa

A necessidade em realizar uma revisão bibliográfica na busca de compreender como as pesquisas estão olhando a relação família-escola no desenvolvimento das crianças da classe trabalhadora deriva de outras pesquisas que compuseram a fundamentação teórica sobre a temática, a partir das reflexões e dos olhares delas.

Ferreira (2002) vai dizer que:

Nos últimos quinze anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (Ferreira, 2002, p.258).

Nesta perspectiva, essa pesquisa poderia também ser denominada “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Porém, me limitei a chamá-la de revisão bibliográfica, compreendendo-a como uma produção científica e teórica rigorosa e que dispõe do aprofundamento do estudo de determinada área ou objeto de estudo de conhecimento, mas também entendendo que pelas limitações de tempo encontradas ao longo do processo para um estudo que fosse além de pesquisas de artigos, dissertações e teses sobre o tema, essa seria a forma adequada de denominá-la.

A revisão bibliográfica é senão um estudo minucioso do que já foi produzido no conhecimento científico de determinado tema. No que diz respeito às interações família-escola no desenvolvimento humano é primordial que se

tenha conhecimento do que já vem sendo estudado e de como esses conhecimentos estão sendo produzidos.

Nesse esforço de descobrir o que já foi produzido cientificamente em uma determinada área do conhecimento, é que a pesquisa bibliográfica assume importância fundamental, impulsionando o aprendizado, o amadurecimento, os avanços e as novas descobertas nas diferentes áreas do conhecimento (Pizzani; Silva; Bello; Hayashi, 2012, p.56).

Enquanto revisão bibliográfica é possível classificar minha pesquisa em Revisão Integrativa, que segundo Botelho (2011) possibilita “a síntese e análise do conhecimento científico já produzido sobre o tema investigado, além de permitir a obtenção de informações que possibilitem aos leitores avaliarem a pertinência dos procedimentos empregados na elaboração da revisão” (Botelho, 2011, p.113).

Conforme afirma Botelho (2011, p.127) “esse método de pesquisa objetiva traçar uma análise sobre o conhecimento já construído em pesquisas anteriores sobre um determinado tema” e ainda o “[...] “termo integrativa” tem origem na integração de opiniões, conceitos ou ideias provenientes das pesquisas utilizadas no método”. Assim sendo, em meu trabalho busquei sistematizar e analisar as pesquisas encontradas e descrever os métodos que foram utilizados, bem como as concepções de família e escola nas quais se fundamentaram.

Adicionalmente, segundo Ribeiro (2014, p. 675), esse tipo de revisão possibilita “[...] a síntese do conhecimento de um determinado assunto, além de apontar lacunas do conhecimento que precisam ser preenchidas com a realização de novos estudos” (Ribeiro, 2014, p.675).

Diante da grande pergunta dessa pesquisa: **O que as pesquisas brasileiras têm revelado nos últimos cinco anos sobre as contribuições da relação família-escola para o desenvolvimento das crianças que frequentam instituições públicas no Ensino Fundamental I?** foi preciso selecionar as bases de estudo para realizá-la. Para tanto fiz um treinamento gratuito no site da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES⁷ com a finalidade de otimizar a realização da pesquisa na busca no acervo científico, bem como conhecer os serviços acessíveis nas bases de dados disponibilizadas para investigação.

O curso orienta em como fazer busca de pesquisas publicadas nas bases de pesquisa disponíveis. Gratuitamente é possível encontrar 298 bases de pesquisa, entre nacionais e internacionais. Quando o estudante tem vínculo com alguma instituição de ensino a quantidade de bases disponíveis será variada de acordo com os conteúdos assinados pela instituição. Como pesquisadora, estudante do mestrado em Educação, vinculada a Universidade Federal da Bahia – UFBA tive acesso a 390 bases de pesquisa.

Além do curso tive um encontro com a bibliotecária da Faculdade de Educação – FAGED, da UFBA, a Sra. Eleonora da Silva Guimarães, profissional qualificada para auxiliar em eventuais dúvidas referentes às plataformas, com a finalidade de me familiarizar com os bancos de dados oferecidos pela CAPES, além de abarcar as vantagens e dificuldades que apresentavam cada uma delas.

Do encontro entre esses dois momentos o entendimento foi que para uma pesquisa na área educacional, tendo como foco produções brasileiras, O SCIELO – *Scientific Eletronic Library Online* e o BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações seriam boas bases de pesquisa, por seus mecanismos de busca e abrangência que abarcam uma biblioteca digital considerável.

O SCIELO me proporcionaria um bom panorama de artigos científicos, onde eu conseguiria ter acesso a pesquisas da área educacional publicadas em revistas por eles validadas e consolidadas no meio científico. O BDTD me daria uma abrangência bastante ampla, pois é uma base consolidada na qual 148 Instituições do país o alimentam com os trabalhos de dissertações e teses defendidos e a busca por ele é de fácil compreensão.

A escolha também levou em consideração que a combinação dessas duas bases possibilitaria a abrangência de artigos, dissertações e teses. Depois de

⁷Curso disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/treinamentos/calend%C3%A1rio.html>)

decidida as premissas, defini as palavras chaves para começar a pesquisa propriamente dita.

Para tanto, realizei esse estudo de revisão bibliográfica com recorte na busca de pesquisas dos últimos cinco anos – 2018 a 2022, justificada pelos muitos acontecimentos referentes a projetos na educação e também acontecimentos na sociedade, incluindo uma pandemia no período de 2020 a 2021, que fez com que em grande parte do país a maioria dos alunos ficassem em média dois anos sem aulas presenciais, e muitas mudanças ocorreram no cotidiano das famílias e que vão estar diretamente ligados à formação desses sujeitos, assim tornando necessário um novo olhar para estes educandos, especialmente os filhos da classe trabalhadora e os que se encontram em vulnerabilidade, onde muitas vezes o acesso às tecnologias para a garantia do ensino remoto são extremamente escassos, senão nulos.

As palavras chaves, também chamadas de descritores, foram baseadas no objetivo geral da minha pesquisa – **Compreender criticamente o que as pesquisas têm revelado nos últimos cinco anos (2018-2022) sobre as contribuições da relação família-escola no desenvolvimento das crianças que frequentam instituições públicas no Ensino Fundamental I** – e levaram em consideração que alguns termos utilizados para se referir à família foram incluídos: mães/pais, apontando as configurações familiares contidas em nossa sociedade e compreendendo a família de diferentes maneiras em sua formação.

Os descritores utilizados foram: “escola”; “família”; “mães”; “pais”. A partir da definição das palavras, fiz as combinações, desse modo, com quatro descritores e realizei um total de três combinações para assim iniciar as buscas:

1. Escola+família;
2. Escola+pais;
3. Escola+mães;

O motivo da escolha da palavra “escola” ao invés de “educação” se deu por nesta pesquisa estar me referindo à escola enquanto instituição, a escola formal de ensino e não à educação de maneira geral.

Em meu estudo, é importante mencionar que o uso do termo “criança” não foi selecionado a partir da idade cronológica, mas sim, relacionada aos

educandos do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), portanto as pesquisas que foram analisadas tiveram o recorte baseado na escolaridade dos sujeitos envolvidos. E a escolha referente ao recorte do Ensino Fundamental I se deu por compreender que é nesse momento que prioritariamente as crianças estariam no processo de desenvolvimento da atividade de estudo, sob a qual discorrerei no próximo capítulo.

Assim, caminho para a finalização do primeiro capítulo, onde espero ter dado conta da parte introdutória para o leitor compreender os motivos e objetivos de ter sido feita essa pesquisa, além da forma como ela foi construída.

No segundo capítulo, como já mencionado, trago para a discussão concepções gerais do desenvolvimento humano à luz da Psicologia Histórico-Cultural, buscando compreender como as relações sociais e as interações ambientais que os sujeitos realizarão ao longo de suas vidas irão contribuir para seus processos de desenvolvimento, bem como as particularidades disso na idade escolar.

Na escrita do terceiro capítulo contextualizo minha pesquisa a partir de uma aproximação histórica acerca das relações família-escola-desenvolvimento humano. E ainda, discuto as particularidades dessa relação no contexto brasileiro. Foi uma discussão necessária para compreender de maneira mais assertiva como se deu o processo de construção dessas relações na sociedade ocidental e nas características que assume na escolarização da classe trabalhadora brasileira.

No quarto capítulo relato os resultados quantitativos da revisão bibliográfica integrativa e os primeiros movimentos que fiz das análises das pesquisas encontradas com o tema.

Por fim, no quinto capítulo, discuto o resultado da análise das pesquisas encontradas por meio da revisão bibliográfica integrativa, explicando o processo de análise em si e a exposição da análise em três eixos, quais sejam: **a) Concepções de família e suas implicações para a relação com a escola: entre permanência de preconceitos, silêncios coloniais e rupturas; b) Concepções de aprendizagem e desenvolvimento presente nas pesquisas; c) Contribuições da relação escola-família para o desenvolvimento das crianças.**

Nele realizei as interpretações e diálogos necessários, explicitando as lacunas encontradas, buscando apontar as principais problemáticas, dialogando com os teóricos já consagrados, bem como os escritos de revisão e me dedicando a responder os objetivos da pesquisa.

2. DESENVOLVIMENTO HUMANO A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: DIMENSÕES UNIVERSAIS E PARTICULARES

Considerando que tenho por objeto de pesquisa as relações família-escola e que, conforme discutido na introdução e aprofundado no capítulo 3, só faz sentido analisá-las se tivermos o foco na função social da escola, em seu papel de promoção do desenvolvimento humano, é preciso então compreender a partir de qual concepção de desenvolvimento humano estamos falando. O que implica também em saber quais os parâmetros para o desenvolvimento da particularidade do nível de ensino analisado nessa pesquisa, o ensino fundamental I.

O capítulo que se segue irá trazer conceitos acerca das concepções gerais do desenvolvimento humano, tendo como principal teórico Vigotsky, que preconiza a influência do ambiente social e cultural no desenvolvimento humano e “introduz o psiquismo no tempo” (Shuare, 2017, p.61).

[...] o psiquismo tem sua origem sócio-histórica, e, assim sendo, o cérebro não é seu demiurgo. No entanto, sem este não existe psiquismo, pois é ele que lhe confere materialidade. Dessa forma, o biológico não determina quem somos, mas não somos sem o biológico. Há, efetivamente, uma integração orgânico-social, visto que o homem não vive e se desenvolve sozinho, mas é ontologicamente social (Almeida *et al.*, 2007, p.37).

O conceito de desenvolvimento humano e do próprio psiquismo é baseado no sujeito em sua totalidade a partir da sua historicidade e de sua cultura, porém sem desconsiderar o biológico inerente ao ser humano, mas não dando a ele a condição determinante do desenvolvimento dos indivíduos.

2.1 CONCEPÇÕES GERAIS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: A DIMENSÃO UNIVERSAL

Vigotsky afirma que o ser humano é constituído pela sua história e pelas suas relações sociais. Nesse sentido, a compreensão do desenvolvimento humano não pode ser entendida de maneira independente das forças históricas e culturais da qual o sujeito faz parte e que irão influenciá-lo ao longo de sua vida.

Vejam os que dizem alguns autores que se pautam pela Psicologia Histórico-Cultural.

No homem a natureza sociocultural não coexiste nem se superpõe à natureza “natural”, senão que transforma esta, submetendo-se a leis de ordem superior. Como diz Vigotski: ‘Porque o desenvolvimento orgânico [da criança] realiza-se em um meio cultural, converte-se em um processo biológico historicamente condicionado’ (Vigotsky, 1984a., p.31, *apud* Shuare, 2017, p.62).

Segundo Lane (2012, p. 12):

[...] o homem fala, pensa, aprende e ensina, transforma a natureza; o homem é cultura, é história. Este homem biológico não sobrevive por si e nem é uma espécie que se reproduz tal e qual, com variações decorrentes de clima, alimentação, etc. O seu organismo é uma infraestrutura que permite o desenvolvimento de uma superestrutura que é social e, portanto, histórica. (Lane, 2012, p.12)

Leontiev (1978), em sua obra *O desenvolvimento do psiquismo*, no capítulo “O homem e a cultura” remete a como o processo do desenvolvimento humano torna-se histórico-social, a partir dos estádios de sua formação.

Começavam a produzir-se, sob a influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem que ele suscitava, modificações da constituição anatômica do homem, do seu cérebro, dos seus órgãos dos sentidos, da sua mão e dos órgãos da linguagem; em resumo, o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção. Mas a produção é desde o início um processo social que se desenvolve segundo as suas leis objetivas próprias, leis sócio-históricas. A biologia pôs-se, portanto, a “inscrever” na estrutura anatômica do homem a “história” nascente da sociedade humana (Leontiev, 1978, p. 261).

Esses escritos dialogam com a maneira como é pensado o desenvolvimento das crianças que frequentam a escola pública a partir de sua historicidade e do ambiente em que vivem, e mais do que isso, como o

desenvolvimento humano é pensado a partir de sua filogênese e daquilo que o torna ser humano, destacando o papel da cultura nesse processo

Segundo a Psicologia Histórico-Cultural, a criança interage com o meio desde o seu nascimento e assim incorpora a cultura. Nesse processo, as mediações, a priori com suas famílias (entendidas aqui como as pessoas que o sujeito ao nascer terá como primeiros responsáveis por ele) é que irão auxiliar esses indivíduos no desenvolvimento dos processos psicológicos. Primeiramente esses processos de incorporação de cultura acontecem de forma intersíquica, ou seja, terão seu funcionamento a partir da interação da criança com o outro.

Vygotsky dedicou-se ao estudo das funções psicológicas superiores que contemplam os processos que envolvem memória, atenção, imaginação, planejamento, ação intencional, representação simbólica, pensamento abstrato, capacidade de solucionar problemas, formação de conceitos, linguagem, dentre outros. Tais funções humanas têm origem nas relações do indivíduo em seu contexto social e cultural. No decorrer deste processo, o homem também forma sua personalidade (Piovesan *et al.*, 2018, p.83).

À medida que a criança cresce os processos acabam sendo executados por ela mesma, se tornando então intrapsíquicos. Desse modo, é na interação interpessoal que as pessoas irão trazer significado para suas realidades e somente a partir daí pensar o mundo a partir daquilo que vai sendo apropriado por elas. Importante salientar que não é só uma questão de oferecimento, esse é importante, mas de nada adianta se não for apropriado.

A criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na *comunicação*. A comunicação, quer esta se efetue sob a sua forma exterior, inicial, de atividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade (Leontiev, 1978, p. 267).

O psiquismo humano é constituído a partir do desenvolvimento das funções psíquicas que dizem respeito às sensações (a recepção que o indivíduo tem do mundo), a percepção, a atenção, a memória, a linguagem. Segundo a Psicologia Histórico-Cultural, tais funções não podem ser vistas como sendo as mesmas ou funcionando de maneira igual, pois se diferenciam e se especializam durante a vida. Elas interagem umas com as outras e vão se integrando durante o processo de aprendizagem dos sujeitos, se organizando e se tornando assim mais complexas. Um dos marcos de desenvolvimento estudados por Vigotsky, como veremos, é justamente a reorganização dessas funções.

[...] todos sabem que o fundamental para a consciência humana é seu caráter social. A vida psíquica não é uma mônada fechada que não tem entrada e saída. Todos sabem que é impossível a comunicação entre as almas, que nos comunicamos com a ajudada linguagem, com a ajuda de signos correspondentes. É importante, contudo, ressaltar que a comunicação é possível não apenas com auxílio da linguagem, mas também de signos generalizados (Vigotski, 2023, p. 276).

Vigotsky (2004) vai dizer a respeito da formação do ser humano e de seu desenvolvimento através de um escopo mais amplo, das funções psíquicas inferiores e superiores, que vão para além do pensamento e da linguagem:

Ao estudar a evolução do pensamento e da linguagem na idade infantil, vimos que o processo de desenvolvimento dessas funções não consiste fundamentalmente no fato de que dentro de cada uma delas se produza uma mudança, mas em que a mudança é nexos inicial entre elas, o que é característico tanto da filogênese no plano zoológico quanto do desenvolvimento da criança na idade mais precoce. Esse nexos e essa relação não permanecem iguais durante o desenvolvimento posterior da criança. Por isso, uma das idéias centrais no âmbito da evolução do pensamento e da linguagem é que não existe uma fórmula fixa que determine a relação entre ambos e que seja válida para todos os níveis de desenvolvimento e formas de alteração: em cada um deles encontramos-nos com mudanças em conexões concretas. É precisamente a isto que esta minha comunicação se dedica. A ideia principal (extraordinariamente simples) consiste em que durante o processo de desenvolvimento do comportamento, especialmente no processo de seu desenvolvimento histórico, o que muda não são tanto as funções, tal como tínhamos considerado anteriormente (era esse nosso erro), nem sua

estrutura, nem sua parte de desenvolvimento, mas que o que muda e se modifica são precisamente as relações, ou seja, o nexo das funções entre si, de maneira que surgem novos agrupamentos desconhecidos no nível anterior (Vigotski, 2004, p. 105).

A linguagem para Vigotsky (1991) desempenha um papel central no desenvolvimento cognitivo das crianças, é elemento central no desenvolvimento humano e na construção do conhecimento. A linguagem é uma função psicológica que vai modelando o pensamento humano, assim não pode ser vista apenas como um meio de comunicação, uma vez que ela (a linguagem) é culturalmente mediada, traz as generalizações construídas e compartilhadas socialmente, e fornece para o indivíduo elementos que irão organizar e construir significados sobre si e sobre o mundo, estando, portanto, atravessada pelos processos do pensamento.

Ao mesmo tempo é por meio da linguagem e das interações sociais que a criança irá desenvolver o pensamento verbal, e que usará a linguagem também como forma de manifestação dele junto à possibilidade de mudança qualitativa na comunicação. A partir do seu desenvolvimento cognitivo e de seu envolvimento em interações linguísticas mais complexas, a criança passa a usar a linguagem egocêntrica como meio de auto regulação, planejamento, resolução de problemas e raciocínio.

Portanto, a aprendizagem dos indivíduos se inicia bem antes de sua ida para a escola propriamente dita, já que desde o seu primeiro dia de vida os seres humanos estarão expostos aos elementos da cultura, linguagem, instrumentos, presença e intervenção de outras pessoas.

De maneira brilhante, Vygotsky estendeu esse conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos, ao uso de signos. Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Vygotsky acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. Assim, para Vygotsky, na melhor tradição de Marx e Engels, o

mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura (Cole; Scribner, 1991, p.11).

Vigotsky (2004) denomina sistema psicológico como sendo “o aparecimento de dessas novas e mutáveis relações nas quais se situam as funções, dando-lhes o mesmo conteúdo que se costuma dar a esse conceito – infelizmente amplo demais” (Vigotsky, 2004, p.106). Nesse sentido, não há como simplificar as relações que permeiam a vida dos indivíduos, serão complexas a partir dos diferentes elementos culturais e de mediação simbólica que irão compor o desenvolvimento humano de acordo com sua interação com o meio.

Se os sujeitos se desenvolvem a partir de suas interações sociais e isso se concretiza em seu desenvolvimento, seria correto afirmar que a aprendizagem será mediada através dos eventos vivenciados e imaginados pelo ser humano. É partir desses eventos que os indivíduos irão planejar e buscar em suas ações soluções para seus problemas, transformando a si mesmo e ao seu meio.

Nessa perspectiva, a aprendizagem vai sendo gerada a partir da internalização dos conceitos, onde o ser humano vai sistematizando e concretizando seus conhecimentos.

A aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento desde o início da vida humana, iniciando muito antes da entrada da criança na escola. É um processo permanente e contínuo que ocorre em diferentes espaços, sejam formais como é o caso da escola, ou informais (Piovesan *et al.*, 2018, p.60).

Um dos principais conceitos para compreender a formação do sujeito a partir de sua interação com o meio para Vigotsky (1991) é o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). De maneira mais breve, ele vai afirmar que “o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (Vigotsky, 1991, p.58). Portanto, a ZDP seria aquela área entre o que uma criança pode fazer de maneira independente e o que ela pode realizar com a ajuda de outros indivíduos.

Vale destacar mais uma vez que a linguagem terá um papel sumário de permitir que os adultos ofereçam diretrizes e suporte verbal para o desenvolvimento das crianças. Para que ocorra esse desafio, a mediação simbólica, que perpetua o uso da linguagem, da escrita, dos números (ferramentas culturais), irá auxiliar a compreensão de mundo dos sujeitos. É valioso salientar que a mediação simbólica é possibilitada na relação com outras pessoas, sendo assim, pela interação da criança com outros indivíduos.

Por sua vez a escola irá aparecer como esse lugar também de aprendizagem mediada pela linguagem, mas onde o conhecimento será sistematizado, planejado e intencional, e o desenvolvimento desse indivíduo será possibilitado com o contato com a cultura e os conhecimentos científicos de forma organizada. Martins (2011) vai dizer em relação à educação escolar:

[...] o papel da educação escolar no desenvolvimento dos indivíduos exige a análise dos conteúdos veiculados por ela, isto é, aponta na direção da natureza dos conhecimentos a serem transmitidos. Essa assertiva nos conduz a duas observações em relação à formação da imagem subjetiva do real e à construção de conhecimentos. A primeira delas diz respeito à afirmação da possibilidade de que na relação ativa sujeito-objeto se construa o conhecimento objetivo sobre a realidade, tornando-a inteligível. No esteio do materialismo dialético, o referido conhecimento se identifica com a construção dessa imagem por meio da captação, pela consciência, daquilo que existe fora e independentemente dela. Essa captação, por sua vez, subjuga-se à identificação dos objetos e fenômenos no complexo sistema de relações que comportam sua existência objetiva e, assim sendo, não resulta meramente do contato sensorial direto do sujeito em face do objeto. A segunda observação refere-se à própria concepção marxista de realidade, isto é, à afirmação de que a realidade, e tudo que a constitui, possui existência objetiva, de maneira que as sensações, as ideias, os conceitos etc. não emergem da consciência humana a partir dela mesma, mas originam-se da materialidade do real. O mundo objetivo é que será captado pelos sentidos e representado pela consciência, a quem compete torná-lo cognoscível ao sujeito (Martins, 2011, p. 214).

Assim a escola tem um papel específico que se relaciona com a apropriação dos conhecimentos sistematizados como importantes para o desenvolvimento dos sujeitos, para, além disso, sua função como instituição social auxilia o indivíduo o preparando para os desafios da vida social – ou pelo

menos seria o ideal. Infelizmente, muitas vezes o espaço escolar é local de segregação, exclusão e preconceito. Quando o espaço escolar se coloca nesse contexto, o desenvolvimento das crianças acontecerá em um modelo de opressão. Portanto a escolha da sistematização dos conhecimentos que serão transmitidos no espaço escolar acaba por beneficiar à reprodução da sociedade em que serve, o que no modelo capitalista acaba por gerar e reproduzir desigualdades sociais que irão permear a vida dos sujeitos. Entendo que em uma sociedade contraditória, frequentemente essas duas dimensões, quais sejam, apropriação de conhecimentos sistematizados que possibilitam o desenvolvimento integral das crianças e apropriação de conhecimentos e valores que (re)produzem opressão, estão presentes convivendo, disputando o caminho.

Se a existência do sujeito acontece a partir da realidade em que se desenvolve, a partir de seus sentidos e de sua realidade concreta, é preciso que a escola funcione como um local de formação integral do indivíduo, onde possa ser oferecida a transmissão de conhecimento, o desenvolvimento de habilidades, a formação de valores, a socialização, na intenção de preparar as crianças para o mundo social com autonomia para que tenham ensejo de mudarem as realidades que lhes são postas.

Minha escrita pode parecer utópica, porém, tanto se discute a função das instituições família e escola, onde a todo o momento afirma-se que são elas as basilares da sociedade e da formação humana, o que faz com que muitas vezes em minhas reflexões me perguntar o porquê ainda não conseguimos fornecer um lugar para o desenvolvimento pleno e integral das crianças. Sinto-me representada, então pela fala de Lima (2017):

[...] não podemos esperar que ocorram mudanças na forma de organização e produção da vida em sociedade para que, depois, possamos pensar uma escola coerente com outro projeto social que forme consciências revolucionárias. Mas, ao contrário, é preciso pensar em como organizar uma escola na qual a atividade de ensino e a atividade de estudo possam se efetivar e buscar vias de construção de consciências mais coletivistas que construam possibilidades de problematização, enfrentamento e transformação das condições concretas socialmente instituídas (sem deixar de considerar, obviamente, todos os atravessamentos e determinantes que compõem e atravessam a instituição escolar

em cada momento histórico-social e que se colocam como forças contrárias a esse movimento) (Lima, 2017, p.100).

O papel da escola, bem como preconiza Asbahr (2011, p.42): “tem o papel central no desenvolvimento de seus estudantes, na medida em que cria condições para que se apropriem dos conhecimentos acumulados pela humanidade através de mediações planejadas e intencionais”.

Nesse sentido, a família e a escola, são vistas como instituições fundamentais no desenvolvimento humano, pois ambas fazem parte da vida social do sujeito. Assim, a relação que elas dispõem poderá subsidiar o desenvolvimento das habilidades dos indivíduos, principalmente quando crianças.

Se a partir do nascimento a criança está constantemente interagindo com adultos, que “ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente” (Luria, 2014, p. 27), são também eles (os adultos) que serão “os agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo” (Luria, 2014, p. 27). Desse modo, intencionalmente ou não, na experiência do sujeito, a família e a escola irão estar sempre entrelaçadas pelo o que e como lhe oferecem os elementos culturais que servirão de estímulo para o seu desenvolvimento.

Aprendizagem e desenvolvimento são processos humanos dinâmicos, indissociáveis e que estão interligados na vida dos seres humanos. A aprendizagem não é desenvolvimento, mas um processo que desencadeia e impulsiona o desenvolvimento. Para a teoria vigotskiana, o aprendizado é um processo externo que se torna um processo interno e uma vez internalizado, pode se tornar parte do desenvolvimento do indivíduo. A aprendizagem será considerada à aquisição dos conhecimentos, das habilidades e dos valores que os sujeitos irão internalizar ao longo de suas vidas. É a aprendizagem que irá impulsionar o desenvolvimento humano, ampliando seus potenciais e capacidades. Já o último consolida então novas possibilidades de relação com o mundo, como, por exemplo, quando a criança adquire a linguagem, aprendendo a falar e se comunicar, o que vai permitir a ela a expansão das suas possibilidades de interação e de apropriação de conhecimentos a partir da exploração de um novo mundo.

O desenvolvimento cria então novas condições necessárias para que aconteçam novas aprendizagens, o que vai envolver a maturação física, a cognição, o social e o emocional, resultados das aprendizagens anteriores. Ainda:

[...] Vigotski concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio (Luria, 2014, p.25).

Quem auxilia a compreender esse papel ativo do sujeito em seu processo de desenvolvimento é Leontiev (2021), quando elabora sobre o conceito de atividade. O autor vai afirmar que ela é a base da vida humana e do desenvolvimento, já que a partir da atividade se tem a possibilidade de transformação do mundo às necessidades que se colocam à frente na vida humana. Em termos mais simples, a atividade pode ser entendida como um conjunto de ações e operações com um motivo orientador, diante de um processo que envolva o sujeito, uma necessidade e um ou mais objetos que satisfaçam essa necessidade. Ou seja, estar em atividade não quer dizer estar se movimentando fisicamente, não é a aparência imediatamente visível de ações isoladas que me diz sobre o que é atividade, mas a relação entre um conjunto de coisas que eu faço e os resultados desse conjunto de ações.

Por exemplo, para escrever essa pesquisa, eu parti de uma necessidade, ter conhecimentos para contribuir para o desenvolvimento das crianças da escola em que atuava, para isso eu li, fiz disciplinas, participei de grupo de estudos, escrevi e reescrevi textos, fiz uma revisão bibliográfica, ou seja, fiz muitas ações, dentre elas, muitas vezes fiquei parada em frente ao computador, diante de uma página em branco, só pensando no que iria escrever, (o que também é uma ação), e no conjunto dessas e muitas outras ações estou prestes a apresentar os resultados da investigação, que me permitem hoje, compreender de forma mais crítica minha profissão e qualificar minha atuação. Ou seja, havia uma necessidade, houve ações na direção de buscar atendê-la, e se produziu um produto (essa dissertação) que em seu conteúdo expressa o atendimento à

necessidade, a tudo isso poderia chamar de atividade de pesquisa, em que me engajei mesmo nos momentos em que externamente poderia aparentar não estar fazendo nada, ou nas ações isoladas que poderiam aparentemente não ter nenhuma relação com a pesquisa. E é a partir dessa minha atividade que me apropriei de conhecimentos que seguem mudando a forma como vejo algumas coisas no mundo.

Em síntese, porque compreender a atividade é um conceito importante para se compreender o desenvolvimento humano? Porque a partir da atividade o ser humano desenvolve habilidades e conhecimentos, auxiliando assim a compreensão de mundo e tomando consciência de como a interação nele acontece, aprendendo sobre o mundo e sobre si mesmo. É a atividade que permite os indivíduos mudarem a realidade ao redor para atender às necessidades humanas.

Cada pessoa terá seu processo de desenvolvimento baseado também em suas individualidades, aquilo que é singular de cada um, tornando suas relações com o meio diferentes, ainda que sejam expostos a uma mesma situação. Vigotski (2018) afirma que “[...] a influência do meio no desenvolvimento da criança, junto com as demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece” (Vigotski, 2018, p.79). É justamente isso que configurará a singularidade que constitui cada sujeito.

Por sua vez, há algumas regularidades no processo de desenvolvimento que são compartilhadas. Leontiev (2014, p. 59), atenta a uma delas dizendo que “[...] durante o desenvolvimento da criança, sob a influência das circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas se altera”. E esse é um dos elementos dos estudos sobre periodização do desenvolvimento, sob o qual falaremos a seguir:

2.2 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE AS DIMENSÕES PARTICULARES DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: PERÍODO DO DESENVOLVIMENTO E ATRAVESSAMENTOS DE CLASSE, RAÇA E GÊNERO

No tópico anterior falamos sobre algumas leis gerais do desenvolvimento a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Cabe agora olharmos para alguns aspectos específicos, e começarei por falar da particularidade do momento do desenvolvimento na idade escolar. Explico, ao olhar para o desenvolvimento na ontogênese, que Leontiev (2014) irá dizer que antes da fase adulta, é possível observar algumas regularidades e que poderiam ser caracterizadas em 03 idades (primeira infância, infância e adolescência), cada uma delas também caracterizada por dois períodos, que no caso da infância seriam a idade pré-escolar e a idade escolar. Essas regularidades são influenciadas pelos fatores biológicos, a partir da maturação física e neurológica; pelos fatores sociais, onde há a interação com a família, a escola e a comunidade; e os fatores culturais, que são os valores e costumes da sociedade que o indivíduo faz parte. Para as reflexões de minha escrita me ative a idade escolar, uma vez que a pesquisa tem como enfoque o Ensino Fundamental I, que será composto majoritariamente por crianças que estariam nesse período do desenvolvimento, que é caracterizada por uma dada *situação social de desenvolvimento*. Digo estariam porque, como explicam Pereira; Magalhães; Pasqualini (2020):

O conceito vigotskiano de *situação social de desenvolvimento* (Vygotski, 2012) nos ajuda a compreender as possibilidades postas para cada sujeito em cada momento histórico, no interior do processo de desenvolvimento ontogenético. O autor utiliza esse conceito para se referir a uma combinação especial entre os processos internos de desenvolvimento já engendrados no psiquismo dos sujeitos no período anterior de desenvolvimento e as demandas sociais típicas feitas a eles em cada período da vida. Esses processos, em conjunto, condicionam a dinâmica de desenvolvimento psíquico durante o período correspondente e as novas formações psicológicas (neoformações), que surgirão ao seu final. Ou seja, não são períodos natural e organicamente determinados, **nem são períodos que acontecem exclusivamente por influência externa, dependem assim da vivência e das atividades exercidas pelas pessoas em um dado contexto social** (Pereira; Magalhães; Pasqualini, p. 356 - grifos nossos).

O desenvolvimento da criança acontece impulsionado pela realização de sua atividade-guia e no caso do período escolar essa será a atividade de estudo. A atividade-guia vem a ser “[...] aquilo que, a partir da realização de uma série de pesquisas experimentais, mostrava-se como possibilidade de atividade potencializadora do desenvolvimento” (Pereira; Magalhães; Pasqualini, 2020, p.356), em outras palavras a atividade que, naquele período do desenvolvimento, mais promove o desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

Isso não acontece por uma mera determinação etária e da passagem do tempo, depende das experiências anteriores da criança, que precisam ter possibilitado a emergência da necessidade de compreender o mundo, como as coisas funcionam e também das demandas que são posas à criança pela sociedade nesse período. Quando a criança entra no período da idade escolar muitas transformações ocorrem em sua vida, incluindo nelas o papel social que passa a desempenhar,

Na idade escolar e com o ingresso na instituição escola, a criança passa a assumir uma posição social que lhe impõe uma nova maneira de comportamento, já que:

É exigido que o estudante em formação assuma novas obrigações, organize seu trabalho de forma sistemática, assuma novos deveres e direitos. Essas condições fazem com que a escola torne-se potencialmente o centro da vida das crianças (Asbahr, 2016, p.173).

Assim, “podemos compreender que a atividade humana demanda e promove organização da consciência, que passa gradativamente a dirigir a atividade conforme novas organizações psíquicas se formam” (Pereira; Magalhães; Pasqualini, 2020, p.356). É nesse contexto que na idade escolar, a atividade de estudo se coloca como a atividade-guia da criança, e por sua vez “o aprendizado escolar produz desenvolvimento psicológico na medida em que atua na zona de desenvolvimento proximal e, dessa maneira, produz neoformações psicológicas” (Asbahr, 2016, p.172).

É importante considerar que a atividade de estudo não é algo solto, natural, ao contrário, ela sucede um período de preparação para que a criança assuma os novos comportamentos que são esperados, surgindo assim os motivos para o estudo. A atividade de estudo é senão uma atividade praticada intencionalmente e de maneira sistemática, envolvendo a interação do sujeito com o objeto de conhecimento, como pressuposto se espera que ela promova a apropriação não só do conhecimento, mas das formas pelas quais esse é construído. Pereira, Magalhães e Pasqualini (2020) explicam de forma muito eficaz sobre o conceito de atividade de estudo:

É uma atividade necessariamente coletiva, que depende da comunicação e colaboração entre pares, com o professor ou com o conhecimento fixado nos instrumentos de cultura. A repetição de ações mecânicas e desconexas que reverberam em uma relação meramente formal com o conhecimento, bastante presente nas escolas brasileiras, não se constitui como atividade de estudo (Pereira; Magalhães; Pasqualini, p. 359).

Desse modo, à escola se atribui o papel de organizar o conhecimento sistematizado de maneira que forme na criança o que ainda lhe falta “elevando-a a níveis superiores de desenvolvimento” (Asbahr, 2011, p. 42). Assim, como já dito, a escola assume papel fundamental na formação humana, transcendendo a mera instrução e se configurando como espaço privilegiado de humanização para quem tem acesso a ela. É preciso ter como visão que a missão do espaço escolar abrange a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes, incluindo a formação da consciência social, crítica e atuante. Para tanto, a escola precisa se dedicar a proporcionar aos alunos experiências para que abarquem o mundo ao seu redor, tornando-se sujeitos ativos de mudança no espaço social. Assim:

No que se refere àquelas crianças a quem é garantido o direito à escolarização, cabe-nos refletir sobre os motivos que a sociedade engendra para a atividade escolar, mas também os motivos que cada criança em sua singularidade-particularidade elege para tal processo (Pereira; Magalhães; Pasqualini, 2020, p.359).

Nesse sentido, será a relação do indivíduo em cada fase da vida e as condições oferecidas pelo meio do qual faz parte que contribuirá para o desenvolvimento humano.

O meio exerce influência sobre o desenvolvimento da criança de forma distinta, em idades diferentes, porque a própria criança se modifica, assim como se altera sua relação com a situação. [...] o meio exerce influência pela vivência da criança, ou seja, dependendo de como ela elaborou internamente sua relação com determinado momento ou situação. O meio define o desenvolvimento da criança dependendo do grau de sentido que ela atribui a ele (Vigotski, 2018, p.83).

A escola entra nesse contexto como instituição de transmissão sistematizada de conhecimentos, não devendo ser indiferente aos já adquiridos em outros meios como a família, a cultura e as experiências em outros espaços.

A educação ganha nesse processo grande relevo, uma vez que o desenvolvimento do indivíduo está diretamente relacionado com a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e essa é justamente uma das principais funções da escola, senão a principal: a transmissão sistematizada de conhecimentos (Mahoney *et al.*, 2007, p.45).

Uma vez que a principal função da escola, como vimos, é a transmissão sistematizada de conhecimentos, isso se dá através da relação entre adultos e crianças que estão em processo de apreensão desses conhecimentos. Sobre isso Leontiev (2014) vai dizer:

Uma criança reconhece sua dependência das pessoas que a cercam diretamente. Ela tem de levar em conta as exigências, em relação a seu comportamento, das pessoas que a cercam, porque isto realmente determina suas relações pessoais, íntimas, com essas pessoas. Não apenas o êxito e seus malogros dependem dessas relações, como suas alegrias e tristezas também estão envolvidas com tais relações e têm a forma de motivação (Leontiev, 2014, p. 60).

Diante dos conceitos aqui falados é possível compreender que pela visão da PHC o desenvolvimento humano implica o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, sendo resultado da interação social. Desse modo, a família por ser o primeiro ambiente social que a criança fará parte será onde ela irá aprender a interagir, a se comunicar, a desenvolver os vínculos afetivos e suas primeiras habilidades sociais. Já da escola se espera que amplie as interações sociais da criança, onde ao proporcionar o contato com outros adultos e crianças, também proverá o contato com outras culturas e com novos conhecimentos, contribuindo com o desenvolvimento de habilidades de extrema importância para a vida social.

Não tem como negar que o conceito de desenvolvimento está aqui discutido em suas leis gerais, mas é preciso olhar para as particularidades não só do nosso tempo histórico, mas das desigualdades de classe, raça e gênero, bem como das particularidades de organização do ensino em nosso país.

As particularidades da classe trabalhadora na realidade brasileira, onde as desigualdades são profundamente marcadas pela historicidade de sua herança colonial e escravocrata que molda as atividades, incluindo as atividades dispensadas na sociedade, na escola e na família, trazem a reflexão acerca dos efeitos dos impactos que essas características trazem ao desenvolvimento dos sujeitos.

Entendo, assim, que o desenvolvimento humano não pode ser compreendido à revelia do conceito de classe e da divisão social do trabalho que dá origem à classe trabalhadora e à classe dominante. Isso porque, para a teoria marxista, que sustenta à produção vigotskiana, a forma como produzimos a vida (trabalho) é elemento essencial para entendermos como nos desenvolvemos. E a forma como produzimos a vida na sociedade atual rege-se pelo modo de produção capitalista, na qual os meios de produção são propriedade privada da burguesia (classe dominante), que dirige a produção sempre para o lucro. Nela a força de trabalho é vendida pelo proletariado (classe trabalhadora) como uma mercadoria.

Dito isso, o desenvolvimento humano irá ocorrer a partir dos moldes sociais do contexto nos quais os sujeitos se inserem. Dentro de uma sociedade

capitalista, as relações de classe e a dinâmica da burguesia e do proletariado são importantes para compreender como se dá a formação dos sujeitos a partir da perspectiva da relação de classes, onde as condições sociais e econômicas estão enraizadas nas estruturas que são inerentes ao crescimento e desenvolvimento dos indivíduos.

O capitalismo deixa suas marcas em todas as esferas e nas principais instituições de formação da vida humana: família e escola. O impacto no desenvolvimento humano dentro dessa conjuntura de dependência que gera uma troca desigual nas diferentes instâncias sociais: renda, educação, saúde, tecnologia, infraestrutura, etc. estão diretamente ligados à sua história marcada pelo colonialismo, imperialismo e pela divisão do trabalho.

No Brasil, uma longa jornada de organização social e luta por justiça social e por uma sociedade mais igualitária fazem parte da história do desenvolvimento dos sujeitos que aqui vivem. Assim, as instituições família e escola estão amplamente inseridas nesse mesmo contexto, manifestam Germine, Menezes e Peres (2022):

Dessa mesma forma, um olhar dialético para as relações capitalistas não deve considerar apenas a esfera da produção e circulação de mercadorias e de capital como separada e independente daquela que produz a mercadoria mais importante para o sistema: a força de trabalho. Assim como a organização do trabalho produtivo é racial e sexualmente distribuído na sociedade, o trabalho reprodutivo e a reprodução da classe trabalhadora também o são (Germine; Menezes; Peres, p.211).

Em um país de contrastes, com desigualdades gritantes, onde o enfrentamento dos efeitos perversos da desigualdade de classe, da opressão de gênero e da opressão racial se anuncia cotidianamente, os efeitos na sociedade e na vida escolar são dispare. Segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que é um indicador que avalia a qualidade de ensino no país, medindo o desempenho dos estudantes, as escolas públicas obtiveram uma nota

de 5,4 pontos e as escolas particulares 6,8 pontos, o que evidencia a distância entre elas comparada a média nacional de 5,8 pontos⁸.

Ainda que não se assuma uma relação direta entre desempenho dos estudantes nessas avaliações de larga escala e a qualidade do ensino, e que haja muita desigualdade no interior dos sistemas públicos e privados de ensino, por esse índice é possível ver que, no que se refere à reprodução dos conhecimentos solicitados nessas avaliações, a educação brasileira em geral tem problemas, e aqueles que podem pagar pela escola privada são ligeiramente menos afetados com eles. No que se refere ao contexto da educação pública, na pesquisa de Asbahr (2016), vemos que na maioria das situações, a atividade de estudo se desenvolve de maneira precária, desprovida de sentido para a criança. Diz a autora:

Na atual organização do ensino, pode-se postular que a atividade de estudo, para muitos estudantes, não chega a constituir-se como atividade principal. Temos analisado o processo de alienação na atividade de estudo, por exemplo por meio da ruptura entre seus motivos e as ações correspondentes, e os motivos expressos pelos estudantes são apenas compreensíveis, e as ações realizadas não correspondem a esses motivos, tornando-se esvaziadas de sentido. A relação que se estabelece com a atividade de estudo é uma relação alienada (Asbahr, 2016, p.190).

A exploração da classe trabalhadora, característica da sociedade capitalista, acarreta desigualdades sociais, como a concentração de renda, a pobreza e a falta de acesso a direitos básicos, como os de educação e saúde. Nesse sentido, as desigualdades impactam no desenvolvimento ontogenético, pois limitam as interações sociais e privam muitos indivíduos nas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que ocorrem, por exemplo, pela falta de educação de qualidade nas escolas públicas, dificuldade de acesso aos programas sociais para pessoas em vulnerabilidade econômica e social, violência nos diferentes ambientes sociais, falta de formação da instituição escolar, de maneira geral para lidar com as diversidades presentes na escola.

⁸Dados oficiais do IDEB do ano de 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados> .

Pereira, Magalhães e Pasqualini (2020) esclarecem que:

[...] no Brasil a desigualdade social existe desde seu processo de colonização e continua crescendo nos últimos cinco anos, por consequência do aumento do desemprego. Assim, a defesa por condições justas e similares de vida é tarefa de todos/ as nós, mas torna-se especialmente um dever para pesquisadores/as do desenvolvimento humano, que observam cotidianamente as marcas da desigualdade social (Pereira; Magalhães; Pasqualini, p. 2020).

Diante desse desafio entendo que as instituições família e escola se relacionarão não somente no âmbito de buscar um diálogo para uma melhor condição na educação de seus filhos, mas também estruturalmente, já que esse enraizamento das condições oferecidas ao desenvolvimento perpassa a sociedade como um todo. Esse quadro se agrava quando ainda a desigualdade de gênero e racial se apresenta e um aprofundamento dessas considerações será feito no próximo capítulo, em especial ao discutir as formas pelas quais a escola se relacionou com as famílias e os filhos da classe trabalhadora.

Partindo dessas premissas, as influências nas diversas dimensões da vida da criança são desempenhadas pela família e pela escola, e pela sua interação com elas. Os aspectos do desenvolvimento cognitivo, emocional e moral estão ligados a essa relação. Cabe ressaltar ainda que essa ideia seja uma explicação genérica, pouco precisa, pois não distingue papéis e nem elabora a forma como isso ocorrerá, o que depende do contexto histórico e que será alvo de reflexão no próximo capítulo.

3. A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E IDEOLÓGICA DAS RELAÇÕES ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA

Nesse capítulo visou trazer à discussão a construção histórica e ideológica das relações acerca da família e da escola no desenvolvimento das crianças e em como se mostram na sociedade contemporânea e ainda em como as relações dos seres humanos e suas implicações vão sendo construídas a partir de suas interações sociais inspirada nos princípios do materialismo histórico-dialético.

3.1 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E IDEOLÓGICA DAS RELAÇÕES

3.1.1 O surgimento das instituições família e escola

Acredito que quando se estuda família e educação, aqui pensando na educação formal, é de suma importância traçar a construção histórica e ideológica em que essas instituições se criaram. Não se tem a pretensão aqui de realizar uma historiografia sobre o tema, tampouco de esgotá-lo. Apenas de buscar em trabalhos de referência uma compreensão sobre ele que embase o estudo ora realizado. Conhecer e reconhecer esse percurso me faz compreender de forma mais assertiva o caminho que foi percorrido até chegar aos formatos de família e escola que atualmente estão inseridos na sociedade da qual fazemos parte e que são o contexto desta pesquisa.

Ariès (2014) apresenta de uma maneira bastante interessante a construção social da família e da escola a partir de como se observa a criança em cada tempo. A família, segundo Ariès (2014, p.221), “transformou-se profundamente na medida em que modificou suas relações internas com a criança”, e assim por reflexo dessa mudança que se deu ao longo do tempo, a escola como espaço formal de ensino e a educação dentro do seio familiar da criança também se modificou em seus contextos e objetivos.

Na sociedade ocidental é esperado que o primeiro contato que a criança tenha em sua vida seja a família. É por ela que a criança irá ter as primeiras noções de sociedade, das regras e contratos sociais, ainda que estes não sejam explicitados desde o início da vida.

Buscando na história alguns construtos sociais da instituição família, me remeto ao século XV, onde Ariès (2014, p.194), irá demonstrar através de

algumas obras e do estudo iconográfico como as imagens familiares começam a emergir e a evolução da reprodução do homem e seu ofício para a inserção da figura feminina e posteriormente, já no século XVI a entrada da criança no contexto familiar.

Quanto mais avançamos no tempo, e sobretudo no século XVI, mais frequentemente a família do senhor da terra é representada entre os camponeses, supervisionando seu trabalho e participando de seus jogos. Numerosas tapeçarias do século XVI descrevem essas cenas campestres em que os senhores e suas crianças colhem uvas e supervisionam a colheita do trigo. O homem não está mais sozinho. O casal não é mais apenas o casal imaginário do amor cortês. A mulher e a família participam do trabalho e vivem perto do homem, na sala ou nos campos. Não se trata propriamente de cenas de família: as crianças ainda estão ausentes no século XV (Ariès, 2014, p.195).

Quando a criança passa a pertencer à instituição familiar de forma mais visível nas obras retratadas a partir do século XVI, um novo conceito de família surge diante da sociedade na Idade Média. A figura da criança retratada nos calendários (conhecidos como livros de hora, na época citada) demonstra ainda uma despreocupação em relacionar a criança como sendo parte integrante da família. O que vai ocorrer, ao longo do século XVI, conforme ressalta Ariès (2014, p.197) é a introdução de uma imagem de pertencimento da criança à intimidade da vida familiar.

Diante desse cenário, surge um novo olhar do que seria a instituição família, retratando a sociedade em obras que trazem elementos singulares e por assim dizer, elementos esses que irão contribuir para a formulação dos conceitos de família (alguns que permeiam até os dias atuais). Além de simbolizar a família, essas obras passam a trazer os sujeitos retratados em suas “idades de vida”.

Ao longo do século XVI, essa iconografia dos meses sofreria uma última transformação muito significativa para nosso estudo: ela se tornaria uma iconografia da família. Ela se tornaria familiar ao se combinar com o simbolismo de outra alegoria tradicional: as idades da vida. Havia várias maneiras de representar as idades da vida, mas duas delas eram mais comuns: a primeira, mais popular, sobreviveu na gravura, e representava as idades nos

degraus de uma pirâmide que subia do nascimento à maturidade, e daí descia até a velhice e a morte. Os grandes pintores recusavam-se a adotar essa composição demasiado ingênua. De modo geral, adotavam a representação das três idades da vida sob a forma de uma criança, alguns adolescentes — em geral um casal — e um velho (Ariès, 2014, p.197).

Assim, no decorrer do tempo, com a criança inserida na intimidade do seio familiar e com as “idades de vida” definidas – criança, adultos e velhice – começa a surgir um sentimento em torno do sujeito-criança, como declara Ariès (2014, p.206) “o sentimento da família, que emerge assim nos séculos XVI-XVII, é inseparável do sentimento da infância”. Sendo assim, ainda afirma que a infância é senão uma “expressão particular desse sentimento mais geral, o sentimento de família” (Ariès, 2014, p.206).

Alguns marcos históricos foram cruciais para essa mudança de pensamento dentro da sociedade ocidental, a saber: a família passa a ser uma instituição privada, sem a interferência direta do Estado e da Igreja e a Revolução Industrial (século XIX), onde por força da ida de pessoas do campo para os centros urbanos começa a se ter o chamado “controle de natalidade” reduzindo a quantidades de filhos, o que por consequência, faz emergir um novo sentimento de afetividade, que até então não era priorizado dentro da sociedade.

Também em relação à instituição família, Friedrich Engels no ano de 1884, em sua publicação “A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado”, disserta sobre como historicamente a família evoluiu a partir de suas relações com a propriedade privada. Segundo Engels (1984), a instituição família não é fixa e imutável, ao contrário, é uma instituição social.

Engels (1984) traz concepções interessantes sobre a família a partir da historicidade da “promiscuidade primitiva” para a “monogamia” vai destacar como as famílias evoluíram até os estágios atuais. Ele também salienta o papel da mulher nos diferentes lugares do mundo durante essa transição e como o a partir do patriarcado as opressões e papel de subordinação das mulheres reforçou a desigualdade de gênero, refletida primeiramente no próprio seio familiar, como no trecho:

[...] A FAMÍLIA MONOGÂMICA. Nasce, conforme indicamos, da família sindiásmica, no período de transição entre a fase média e a fase superior da barbárie; seu triunfo definitivo é um dos sintomas da civilização nascente. Baseia-se no predomínio do homem; sua finalidade expressa é a de procriar filhos cuja paternidade seja indiscutível; e exige-se essa paternidade indiscutível porque os filhos, na qualidade de herdeiros diretos, entrarão, um dia, na posse dos bens de seu pai. A família monogâmica diferencia-se do matrimônio sindiásmico por uma solidez muito maior dos laços conjugais, que já não podem ser rompidos por vontade de quaisquer das partes. Agora, como regra, só o homem pode rompê-los e repudiar sua mulher (Engels, 1984, p. 66).

Essa é uma obra escrita há bastante tempo, que traz contribuições importantes para se refletir sobre as transformações históricas e sociais que moldaram a evolução da família e da sociedade, o que é significativo para a compreensão de como estas se encontram na atualidade.

Assim, pois, nos casos em que a família monogâmica reflete fielmente sua origem histórica e manifesta com clareza o conflito entre o homem e a mulher, originado pelo domínio exclusivo do primeiro, teremos um quadro em miniatura das contradições e antagonismos em meoaos quais se move a sociedade, dividida em classes desde os primórdios da civilização, sem poder resolvê-los nem superá-los (Engels, 1984, p. 73).

A partir dessa conjuntura, Engels (1984) ainda ressalta que o Estado surge como instituição reguladora da organização familiar, mas também como modeladora nos interesses das classes dominantes, com a finalidade de manter e proteger a ordem social. Assim, tanto a família, quanto a escola passam a coexistirem com a propriedade privada, também as reproduzindo em desigualdades sociais e econômicas.

Badinter (1985) em sua obra *Um amor conquistado: O mito do amor materno* discorre em como um “novo sentimento de afetividade” em torno de uma perspectiva de família (retratada *a priori* no amor materno) e infância que vai se formulando e reformulando nas sociedades de acordo com os interesses socioeconômicos da época:

O amor materno não constitui um sentimento inerente à condição de mulher, ele não é um determinismo, mas algo que se adquire. Tal como o vemos hoje, é produto da evolução social desde princípios do século XIX, já que, como o exame dos dados históricos mostra, nos séculos XVII e XVIII o próprio conceito do amor da mãe aos filhos era outro: as crianças eram normalmente entregues, desde tenra idade, às amas, para que as criassem, e só voltavam ao lar depois dos cinco anos. Dessa maneira, como todos os sentimentos humanos, ele varia de acordo com as flutuações socioeconômicas da história (Badinter, 1985, p.01).

Assim, conforme essa concepção de infância e família e essas relações vão sendo construídas e se consolidando, as peculiaridades das crianças começam a ser estudadas e a busca da sua compreensão adquire novos significados. A criança, que até então era um “miniadulto”, passa a ser um cidadão com direitos e participação na sociedade e os sentimentos de amor em torno da construção familiar iniciada com a relação materna começa a emergir dentro desse contexto.

Fica claro que diante do exposto não foi de uma hora para outra que isso ocorreu, somente a partir de meados do século XVII é que esse sujeito passa a ter lugar na família ocidental, momento em que também acontece o surgimento da instituição escola, ainda como lugar de acesso a pessoas privilegiadas, na época citada, os clérigos e latinófonos⁹.

Salienta Ariès (2014, p.224) que:

Para parecer bem-educado, não bastava como hoje saber comportar-se à mesa: era preciso também saber servir à mesa. O serviço da mesa até o século XVIII ocupou um lugar considerável nos manuais de civilidade e nos tratados de boas maneiras [...] (Ariès, 2014, p.224).

Sendo assim, naquele momento a criança educada e bem comportada era aquela que executava as tarefas domésticas e servia aos pais e visitas como

⁹Ariès (2014, p.225) utiliza essa expressão para se referir a um grupo específico de pessoas latinas que frequentavam a instituição escola no século XVII.

demonstração de civilidade e boas maneiras, comportamento esperado para a época.

É somente a partir do século XVIII que a preocupação com a educação formal da criança começa a surgir, e esta passa a ser enviada para instituições educacionais distantes de sua casa, na intencionalidade de adquirirem educação, assim por dizer, longe da família. É importante salientar que nesse momento nem todas as crianças passam por essa situação, a exemplo das crianças menores de cinco anos (atualmente público alvo da Educação Infantil) e as meninas, que permanecem sendo educados no seio familiar por seus pais, vizinhos, parentes, entre outros. Além das crianças da classe trabalhadora, que na maioria absoluta dos casos não tinham acesso às instituições formais de ensino.

Ariès (2014, p.161) vai dissertar acerca da “Vida Escolástica”, afirmando que através da história da educação podemos inferir que o progresso do sentimento de infância está diretamente ligado ao surgimento da instituição formal de educação, que a princípio inclusive desconsiderava as idades dos sujeitos como referências, não trazendo assim a devida importância para as particularidades dos indivíduos que dela participavam. O que se tornava importante era o que seria ensinado, conforme ressaltado na seguinte citação:

[...] “A vida escolástica”, é consagrada aos aspectos da história da educação que revelam o progresso do sentimento da infância na mentalidade comum: como 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-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos (Ariès, 2014, p.162).

É necessário explicar aqui que nas relações de sentimentos entre mães, pais e filhos e as ações oriundas dessas relações são interpretadas de diferentes maneiras de acordo com as culturas e épocas, em alguns momentos são interpretadas por falta de amor e zelo, e em outros por demonstração (às vezes até excessiva) de amor.

Não obstante lembrar que em cada época as relações familiares exigiam ações e comportamentos esperados pela sociedade. Para ilustrar minha fala, posso mencionar como exemplo a situação das mães que entregavam seus filhos às amas de leite, onde apesar dos perigos de entregar uma criança à estranhos com a justificativa de que para elas (as crianças) o ar do campo seria melhor que o das urbes, descrita por Badinter (1985) em relação às experiências maternas na França, no século XVII.

Doravante essas reflexões cabe perguntar: será que tais atitudes seriam mesmo “desamor” das famílias com os seus filhos? Ou seria talvez o comportamento que se esperava ter naquele tempo/espço de uma mãe e família amorosa? E atualmente? Qual seria o comportamento esperado pela sociedade na relação das famílias com seus filhos? Salientando que essas relações na contemporaneidade são perpassadas não somente no seio familiar, mas também na vida acadêmica dos sujeitos.

Nessa perspectiva, a escola já se constrói como uma instituição que tem por objetivo de “adestramento” e “controle” de um sujeito para a vida em sociedade. Prado (1982) vai dizer que “por intermédio da família – menor célula organizada da sociedade – o Estado pode exercer controle sobre os indivíduos, impondo-lhes diferentes responsabilidades, conforme cada momento histórico” (Prado, 1982, p.15).

O que me parece é que nas relações familiares sempre é esperado pela sociedade ações, práticas e comportamentos desejados e isso se evidencia de maneira mais sistemática quando os sistemas de educação formal surgem e as relações familiares que haviam se instaurado na sociedade capitalista ocidental passam a se expandir para outras instituições.

Na atualidade, por exemplo, tem-se a obrigatoriedade da matrícula dos filhos na escola, passíveis de sanções pelo Poder Público e vista pela sociedade como negligência e falta de afeto, caso não seja realizada, especialmente se isso ocorre em frações da classe trabalhadora mais pauperizada. Além de ainda persistir no ideário social o papel da mulher como a responsável por desempenhar a função na educação dos filhos.

Quando se fala da instituição escolar e sua função, o que se espera e está expresso em nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) é que esta transcenda a instrução formal e a mera transmissão de conhecimento e assuma papel decisivo no desenvolvimento das crianças, oferecendo uma formação crítica, estímulo na participação social e política, conscientização de seus direitos e deveres como cidadãos. Enfim, sendo um espaço de promoção de cultura e de conhecimento com valorização do respeito à diversidade e do acesso à informação e ao saber. Isso seria o ideal!

Porém, no contexto brasileiro, partindo de sua historicidade, se mostra que para que a escola cumpra sua função, muitos desafios se colocam à prova: desigualdade social que impacta diretamente nos ambientes escolares e acabam por limitar as oportunidades as crianças que fazem parte da classe trabalhadora em suas frações mais pauperizadas (e que no Brasil, é composta em sua maioria de pessoas negras); a falta de recursos investido nas escolas públicas pelo Poder Público, seja financeiro, de materiais ou humanos, que acaba por limitar o oferecimento de ensino de qualidade.

Nada do que expus aqui é algo novo, porém, apesar dos avanços inegáveis alcançados pelas lutas contra as desigualdades sociais, ainda muito se tem a ser conquistado e a escola ainda muito precisa se adaptar às demandas da sociedade contemporânea. Portanto, a partir desse panorama mais geral que foi trazido nessa primeira parte do texto com a finalidade de ter uma visão mais sistemática do surgimento das instituições família-escola, partirei para uma escrita mais contemporânea e mais voltada ao meu contexto social/local sobre as instituições família-escola e como essas relações percorrem o desenvolvimento das crianças que frequentam a escola pública.

3.1.2 As relações família-escola na contemporaneidade

A concepção de homem através da análise da relação indivíduo-sociedade é inerente à compreensão da formação do sujeito dentro de uma perspectiva histórico-dialética, o que traz implicações acerca de como essa perspectiva teórica compreenderá as instituições família-escola-indivíduo e as ideologias que

permeiam esses conceitos e assim contribuem para formar a identidade de cada sujeito.

Chauí (1980) remete ao pensamento de que a sociedade segue ideologias que permeiam toda a evolução social dos indivíduos e essas ideologias são reproduzidas ao longo da vida e da história da sociedade. Nessa perspectiva vai dizer acerca da visão filosófica sobre surgimento do homem:

O homem surge, então, como um ser muito peculiar: por seu corpo, é uma máquina natural e impessoal que obedece à causalidade eficiente; por sua vontade (ou por seu espírito, onde a vontade se aloja), é uma liberdade que age em vista de fins livremente escolhidos. Pode, então, fazer com que seu corpo, atuando mecanicamente, sirva aos fins escolhidos por sua vontade (Chauí, 1980, p.6).

Dessa maneira, a matéria do materialismo histórico-dialético é senão outra que a matéria social, ou seja, as próprias relações que se dão à luz da sociedade, “relações sociais entendidas como relações de produção, como o modo pelo qual os homens produzem e reproduzem suas condições materiais de existência e o modo como pensam e interpretam essas relações” (Chauí, 1980, p.21).

Deste modo, por outro lado, se os sujeitos são fruto de suas interações sociais e do meio ambiente em que vivem, também podem ser agentes de transformações.

As classes sociais não são coisas nem ideias, mas são relações sociais determinadas pelo modo como os homens, na produção de suas condições materiais de existência, se dividem no trabalho, instauram formas determinadas da propriedade, reproduzem e legitimam aquela divisão e aquelas formas por meio das instituições sociais e políticas, representam para si mesmo o significado dessas instituições através de sistemas determinados de ideias que exprimem e escondem o significado real de suas relações. As classes sociais são o fazer-se classe dos indivíduos em suas atividades econômicas, políticas e culturais (Chauí, 1980, p.21).

Sendo assim, nas relações família-escola, que são instituições que vão reproduzir a sociedade na qual estão inseridas, os sujeitos vão sendo formados em suas ações, pensamentos, ideologias. Não obstante considerar que é a partir do que é oferecido a este sujeito em seu ambiente que suas relações vão sendo tecidas, e a partir dessas interações é que este sujeito se forma, se modifica e modifica o outro.

Chimamanda Ngozi Adichie (2009) me remete a reflexão de como essas relações se repetem ao longo do tempo, de como são reproduzidas a partir das nossas interações e de como vemos o mundo à nossa volta e de como precisamos de informação e conhecimento de que uma mesma história tem muitos vieses, quando ela fala sobre como o mundo enxerga a África, e como ela mesma inicialmente enxergava uma família pobre que trabalhou em sua casa:

Sou de uma família nigeriana convencional, de classe média. Meu pai era professor universitário e minha mãe era administradora. Tínhamos, como era comum, empregados domésticos que moravam em nossa casa e que, em geral, vinham de vilarejos rurais próximos. No ano em que fiz oito anos, um menino novo foi trabalhar lá em casa. O nome dele era Fide. A única coisa que minha mãe nos contou sobre ele foi que sua família era muito pobre. Minha mãe mandava inhame, arroz e nossas roupas velhas para eles. Quando eu não comia todo o meu jantar, ela dizia: "Coma tudo! Você não sabe que pessoas como a família de Fide não têm nada?". E eu sentia uma pena enorme deles. Certo sábado, fomos ao vilarejo de Fide fazer uma visita. Sua mãe nos mostrou um cesto de palha pintado com uns desenhos lindos que o irmão dele tinha feito. Fiquei espantada. Não havia me ocorrido que alguém naquela família pudesse fazer alguma coisa. Eu só tinha ouvido falar sobre como eram pobres, então ficou impossível para mim vê-los como qualquer coisa além de pobres. A pobreza era minha história única deles (Adichie, 2009).

Nessa parte do relato de Adichie (2009) percebe como foi internalizado a partir da narrativa da mãe e de como a sociedade narra a pobreza, o (pré)conceito de enxergar o outro pela sua classe social, pelo seu gênero, sua cor e pelo seu valor econômico, como se o ser humano pudesse ser sempre classificado de alguma maneira para justificar seus sucessos e seus fracassos. Como o próprio título de sua palestra sugere, uma única história é um perigo de ser ouvida, pois potencializa o discurso da não capacidade, da culpabilização dos

fracassos, da individualização dos sujeitos, não levando em conta o contexto e as interações a que estão submetidos.

Essa desconstrução é necessária, porém não é fácil, pois em nossa sociedade, onde o valor das pessoas é medido pelo valor de sua força de trabalho e onde somos bombardeados o tempo todo através das mídias, a reprodução dessas relações em uma representatividade intencional (geralmente pela classe social dominante) dentro de um perfil de dominação com a finalidade de assegurar e manter a exploração nas relações de desigualdade econômica, social e política, às vezes chega a parecer quase impossível. E não é diferente nas instituições família e escola.

Reis (2012), quando traz à baila discussões sobre as relações da estrutura familiar e a sociedade, concerne a formação da família a partir dos escritos de Engels que vai dizer que “foi na família que se iniciou o processo de divisão do trabalho que culminou com a divisão do trabalho sexual” (Reis, 2012, p.101), concluindo então que “o estágio de desenvolvimento das forças produtivas e do processo de divisão social do trabalho determinam então a estrutura familiar” (Reis, 2012, p.101). Prado (1982) afirma que:

Uma família não é só um tecido fundamental de relações, mas, também um conjunto de papéis socialmente definidos. A organização da vida familiar depende do que a sociedade, por meio de seus usos e costumes, espera de um pai, de uma mãe, dos filhos, de todos seus membros, enfim. Nem sempre, porém, a opinião geral é unânime, o que resulta em formas diversas de família além do modelo social preconizado e valorizado (Prado, 1982, p.15).

Importante olhar para as modificações ao longo do tempo nas estruturas parentais e de gênero e como estas são de extrema importância para analisar as conjunturas familiares e até mesmo a mudança de posturas baseadas nos (pré)conceitos que são reproduzidos socialmente, conforme observa Oliveira (2020) em seu estudo sobre a Monoparentalidade feminina e socialização dos filhos:

Apesar de todas as transformações sentidas em âmbito familiar, não foram capazes de provocar uma expressiva alteração nos padrões tradicionais de gênero. Isto representa uma socialização ainda marcada pela divisão sexual de tarefas. Aos meninos cabe se preparar para o âmbito público e o sustento de sua família, às meninas resta a formação em assuntos domésticos, de caráter privado, com vistas à concretização do casamento. Será que esse cenário se difere significativamente do que impera no imaginário social em pleno século XXI? Com isso não se pretende fazer apologia a um tipo ou outro de família, mas a aceitação da urgência em se flexibilizar conceitos. Não se pode pensar em uma única forma de organização familiar para o contexto brasileiro, já que este é representado por uma variação interminável e inominável de manifestações culturais, sociais, políticas e artísticas (Oliveira, 2020, p.32).

Decerto que a família sendo fruto de uma construção social, sua estrutura irá ser organizada conforme sua historicidade. A partir da década de 60, essa estrutura passa a ser modificada com as novas necessidades sociais e econômicas que permeiam o país. Não se pode deixar de fora que essas modificações também passam a ser fruto das lutas sociais, dos movimentos ativistas em prol da igualdade de gênero e também de políticas públicas voltadas para estas temáticas.

Partindo da premissa na qual a família contemporânea ocidental conheceu decisivas transformações a partir dos anos 1960, pode-se dizer que o modelo idealizado de família, representado por um casal e seus filhos, cuja figura paterna seja a provedora do lar e a mãe, a dona de casa e responsável pela educação dos descendentes – deixou de ser maioria nos domicílios. Contribuíram de maneira decisiva para a constituição deste novo cenário, os movimentos feministas e suas lutas pela igualdade de direitos entre homens e mulheres. Em consequência, surgiram alterações no campo relacional e nos delineamentos que norteavam as representações de família no campo social (Oliveira, 2020, p.41).

Portanto para falar das construções sociais da família e da escola no contexto brasileiro se torna crucial trazer alguns aspectos que se evidencia em sua historicidade, como afirma Germine; Menezes; Peres (2020):

Em países como o Brasil, com passado escravista recente e evidente divisão racial do trabalho, falar em família da classe trabalhadora exige, sem dúvida, um esforço de pensar nessa instituição de maneira mais abrangente do que a simples formação nuclear, compreendendo sua posição complexa, contraditória e, ainda assim, fundamental para manutenção e reprodução do sistema social (Germine; Menezes; Peres, 2020, p.210).

Para compreender as relações familiares da classe trabalhadora é necessário um olhar crítico e contextualizado onde seja fomentada uma reflexão sobre a interseção entre classe, raça e gênero, que se torna essencial para o entendimento do desenvolvimento humano. Germine; Menezes e Peres (2020) esclarecem em seu artigo que a partir da década de 1950 ocorre a transição urbana, o crescimento das classes médias e os novos processos sociais e como esse contexto implica na relação da divisão de trabalho e na formação familiar, apontando as relações de raça e gênero nessa organização.

Até a década de 1970 a força de trabalho da mulher era marginalizada e a organização nuclear patriarcal, tendo o homem como o chefe de família, aquele que recebia remuneração e a mulher, em geral, era determinada para os trabalhos domésticos (Germine; Menezes; Peres, 2020, p. 217). Após a década de 1970, com a necessidade de mão de obra para trabalhar nas industriais, a força de trabalho feminina é absorvida, além da modernização do consumo e de uma maior organização política da classe operária influenciam nas conformações familiares. É preciso não confundir a entrada da mulher no mercado de trabalho com a igualdade de gênero. No geral, a maioria das mulheres assumiu uma “dupla jornada de trabalho”, onde além das atividades profissionais, ainda continuaram responsáveis pela educação e cuidado dos filhos e pelo trabalho doméstico.

Também o histórico de opressão racial vai influenciar efetivamente na maneira como as oportunidades de trabalho, renda e acesso serão postas na sociedade, como a inserção da mulher negra no mercado de trabalho que foi marcada pela desigualdade de gênero, mas também pela desigualdade de raça: “A situação das mulheres no trabalho remunerado fora de casa se agrava

conforme sua raça, sua região, seu status conjugal e outras especificidades de sua condição” (Germine; Menezes; Peres, 2020, p. 220).

Assim nos explicam Germine, Menezes e Peres (2020, p. 219):

[...] as mulheres negras, ao prestarem serviços domésticos, fornecem as condições que as mulheres brancas com melhores condições financeiras acessem o mercado de trabalho – em especial as vagas que exigem maior escolaridade e têm, conseqüentemente, maior remuneração do que o serviço doméstico e as ocupações manuais, onde a maioria das mulheres negras estava inserida (Germine, Menezes e Peres, 2020, p. 219).

As dificuldades de acesso ao mercado de trabalho, os preconceitos e estereótipos que relegavam as mulheres negras as funções subalternas e menos qualificadas, com salários abaixo dos homens e de mulheres brancas é um legado deixado pela história escravocrata brasileira. Hoje isso é agravado pelo modo capitalista, que demonstra que a combinação de gênero e raça na desigualdade social brasileira não está separada da marginalização que é imposta a esses grupos sociais. E desse modo as composições familiares passam a ter um ideário socialmente imposto que além de não ser condizente com realidade, é vista com preconceitos e estereótipos, causando dissonância entre o que é real e expectativa social, reproduzido e perpetuando mais desigualdades.

Fundamental explicar aqui o aspecto de produção de resistência, de produção de reorganização, de produção de redes coletivas para que as famílias da classe trabalhadora existam. Essas famílias são muito mais do que apenas um núcleo imposto ou colocado como família, pelo ideal de família burguesa. É indispensável dar a visibilidade necessária para não se pensar a classe trabalhadora exclusivamente a partir da pauta das faltas, mas também do que se produz de potência e de reorganização nesse processo.

Muitos são os movimentos que são feitos por essas famílias diariamente para darem conta de sua sobrevivência, de seu desenvolvimento e de sua emancipação. As organizações de mutirões comunitários, a mobilização de toda a

comunidade na reivindicação de melhorias nos bairros, o cuidar dos filhos das vizinhas para que suas mães trabalhem, entre tantos outros são exemplos de estratégias de resistência para contornar as imposições postas pela desigualdade social. E assim, a família da classe trabalhadora vai resistindo e reivindicando seus direitos.

Como unidades que se reorganizam continuamente, buscando se adaptar às mudanças constantes que acontecem na sociedade, independentemente dos conceitos e das configurações de família, é ela que vem a ser o primeiro grupo social que a criança participa, o primeiro contato social que o indivíduo terá em sua vida uma vez que nas sociedades ocidentais capitalistas é atribuída a família um papel primordial na vida desse. Conforme afirma Oliveira (2020, p. 33):

Embora a família se veja perpassada por forte concorrência externa no que diz respeito ao desempenho de seu papel, ela permanece como matriz de socialização, lócus de construção de identidade e ponte para o ingresso no mundo das relações mais amplas (Oliveira, 2020, p. 33).

Assim como a família, a escola também está inserida na sociedade como organismo estruturado determinado pelos interesses de classes e ambas as instituições irão se relacionar diretamente no que se refere à educação e aprendizagem de seus mais novos. Decerto que as estruturas sociais e econômicas de uma sociedade estão claramente refletidas nas instituições família e escola e estas irão ter um papel na socialização do indivíduo e, por conseguinte em seu processo de aprendizagem escolar. As materialidades históricas da vida desses sujeitos e de como essas relações foram sendo organizadas na sociedade é valiosa para compreender a relação entre família e escola no desenvolvimento humano.

Em minha experiência como professora, percebo que as relações tanto com a família, quanto com a escola direcionam o processo de formação dos alunos, por vezes se apegando à escola como o local de acolhimento e segurança ou rejeitando a escola e as relações que dela fazem parte. Com

certeza não é exclusivamente e/ou somente as relações com a família e com a escola que irão trazer esses sentimentos aos discentes, é um contexto muito mais amplo e complexo como já mencionei.

No espaço formal de ensino, como afirma Miranda (2012), “a criança vive um processo de socialização qualitativamente distinto, passando a internalizar novos conteúdos, padrões de comportamento e valores sociais” (Miranda, 2012 p.134). No entanto a escola muitas vezes não leva em consideração que o sujeito que nela se encontra já está em socialização desde sua concepção, pois já carrega consigo sua origem social e cultural, o que o determina como ser social.

Desde sempre a criança já sofre um processo de socialização através do qual a sua origem social de classe determina sua condição de ser social. A formação de sua personalidade social não passa primeiro por um estágio individual para depois se socializar. Ainda que assuma os contornos de suas características específicas, ela é sempre socializada (Miranda, 2012, p. 130).

Nesse sentido, pensar a família e a escola como integrantes dos processos de desenvolvimento dos sujeitos é reconhecer que ambos não são antagônicos à sociedade e à formação do indivíduo. Ao contrário, reproduzem a sociedade da qual fazem parte, determinam ao sujeito o que deve ser aprendido e responde aos interesses de classes sociais determinadas. No entanto, não se pode deixar de mencionar que as pessoas que compõem estas instituições são sujeitos de ações, e como tal, possuem a capacidade de recriar sua história e trazer mudanças significativas em seu contexto social.

3.2 AS PARTICULARIDADES DA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E SEUS IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO DOS SUJEITOS NO CONTEXTO BRASILEIRO

Trago para esta pesquisa as considerações de Patto (2022) sobre a produção do fracasso escolar que é por demasia valiosa para uma discussão sobre família e escola foram se entrelaçando ao longo do tempo. Em seu livro *A construção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia* (2022),

publicado originalmente em 1990, ela traz a crítica de como as concepções históricas do fracasso escolar eram tratadas e perpassaram inclusive pelas questões raciais e biológicas dentro do modo capitalista de produção e suas formas de pensar a escolaridade.

Foi, portanto, na convergência de concepções racistas e biológicas sobre o comportamento humano e as desigualdades sociais e de um ideário político liberal que a educação brasileira foi pensada e planejada nos anos que antecedem a existência de uma genuína política educacional no país. Em outras palavras, foi no fogo cruzado de preconceitos e estereótipos sociais, cientificamente validados, e do ideal liberal da igualdade de oportunidades que se geraram ideias que interferiram nos rumos da política, da pesquisa e das práticas educacionais (Patto, 2022, p.156).

Embora a primeira edição do livro supracitado de Maria Helena Souza Patto tenha sido publicada em 1990, os seus escritos são bastante atuais e me encaminham a pensamentos acerca de até onde seria responsabilidade da família sobre os resultados do processo de aprendizagem escolar dos educandos. Quando me aproprio de seus escritos sobre a base histórica das construções sociais (família, escola, aprendizagem escolar) e como esses construtos foram se modelando ao sistema de classes, através de processos de seleção e exclusão.

Como denuncia Patto (2022) em diferentes momentos da história, os resultados educacionais foram atribuídos ao indivíduo e suas famílias, sendo que os indivíduos de classes populares muitas vezes tinham sua vida familiar considerada desestruturada e carente, dentro de um contexto cultural desprovido de intelectualidade. Sendo assim, é através da historicidade e do entendimento das construções ideológicas dos sujeitos envolvidos nos seus processos de formação que se torna possível a busca da compreensão das relações família e escola.

No artigo intitulado *A Família pobre e a Escola Pública: Anotações sobre um Desencontro* (1992), Patto demonstra o quanto historicamente a culpabilização pelo fracasso escolar está relacionada socialmente aos preconceitos de raça e pobreza. Nesse contexto, não é incomum que a origem do

“não sucesso escolar” esteja relacionada à desestruturação familiar proveniente de um ambiente tido como “insuficiente nas práticas de criação dos filhos” (Patto, 1992, p.108).

Em outras palavras, as crianças das chamadas minorias raciais não saíam bem na escola porque seu ambiente familiar e vicinal impediria ou dificultaria o desenvolvimento de habilidades e capacidades necessárias a um bom desempenho escolar. Todas essas versões, sob certos aspectos muito diferentes umas das outras, têm em comum o fato de situarem as causas das dificuldades escolares nos alunos e em suas famílias (Patto, 1992, p.109).

Na contemporaneidade existe um movimento que pauta a parceria entre escolas e famílias, busca dividir a responsabilidade escolar pelos alunos, e permeia as políticas educacionais. No Brasil, esse movimento se expressa nos textos legais brasileiros que norteiam as práticas pedagógicas das escolas. A própria Constituição Federal de 1988 expõe em seu texto a responsabilidade mútua das famílias e escolas na formação dos indivíduos:

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho (Brasil, 1988, artigo 205).

Pela legislação brasileira o papel da família e da escola são fundamentais para a vida dos sujeitos, devendo por isso as relações inseridas nestas instituições buscar os mesmos objetivos e dividir os mesmos ideais, norteados por cooperação mútua no favorecimento da aprendizagem escolar. Conforme descrito no artigo 4º do Estatuto da criança e do Adolescente (ECA) a importância de cada agente da sociedade na vida escolar e social das crianças:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à saúde, à alimentação, à educação, ao

esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à liberdade e a convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990).

Assim, Nogueira (2006), traz para o debate a questão do fenômeno social contemporâneo em relação à parceria família e escola em como essa influência se relaciona com fracasso/sucesso escolar, chamando a atenção para o cuidado que se deve ter ao analisar essa relação, a fim de não se ter a incoerência de culpabilizar exclusivamente às famílias quando se trata de fracasso escolar (Nogueira, 2006, p. 158).

É notória a tendência contemporânea de tentativas no estreitamento das relações família e escola (ainda que por vezes não se convertam na prática) e por consequência irá se refletir na vida dos educandos, porém, excluir e/ou omitir o contexto social, econômico e cultural onde se encontram essas relações seria negar fatores que são base das próprias interações sujeito-família-escola e que irão afetar seu processo de desenvolvimento.

No plano daquilo que seria considerado um ideal a ser buscado, Martins (2005), afirma que nas práticas educativas com crianças existe uma exigência de coerência entre o que se espera no comportamento dessas crianças e o que “ocorre no interior da família”. Nessa perspectiva, chama para a reflexão em torno da compreensão das bases que sustentam esses dois pólos: família e escola.

O que Silva (2016) constata em sua pesquisa é bem diferente. O autor em sua trajetória como Psicólogo, voltado para a Psicologia Escolar, demonstra a necessidade de compreensão mais cuidadosa em relação às famílias no contexto da escola pública e periférica, quando relata a necessidade de se atentar para a reprodução dos moldes sociais e estruturais da nossa sociedade, pois em muitos momentos a justificativa para os problemas de comportamentos e de aprendizagem escolar das crianças é a culpabilização delas mesmas e de suas famílias no espaço escolar.

As afirmações de Silva (2016) são condizentes com a realidade em que realizo minha prática enquanto professora que é caracterizada por diversas contradições que precisam ser consideradas, e já se iniciam na referência do espaço geográfico, pois é uma escola pública periférica de difícil acesso, onde os

conflitos permanentes entre comunidade, comércio de substâncias psicoativas não legalizadas e polícia se fazem presentes.

Em relação às questões acerca das queixas dos professores que lecionam na escola onde opero, são muitas: ambientes sem ventilação adequada, salas lotadas que dificulta muito um olhar voltado aos alunos que demandam de mais atenção, comportamentos inadequados (dentro das perspectivas de cada um deles) e por vezes violentos dos alunos, dificuldade de contato e falta de acompanhamento das famílias (muitos professores reclamam de nunca terem tido um contato sequer durante todo o ano letivo com as famílias de alguns alunos), bem como falta de interação com as mesmas, falta de limites (na perspectiva dos professores, que em suas falas tem o olhar de educação doméstica x educação formal e frequentemente fazem queixas acerca da educação doméstica de seus alunos), além da dificuldade de aprendizagem escolar dos seus alunos, justificada pelos próprios professores e pela gestão da escola, sendo uma das causas o ambiente em que esse aluno vive e a falta de acompanhamento familiar ou ainda por alguma questão cognitiva não detectada, já que na visão da escola (professores e gestão) a fala geralmente é de que a família não tem interesse.

E assim, observei com atenção as queixas das famílias que em suas falas mencionam professores que não prestam atenção nas crianças pelas salas serem muito cheias e que ministram as aulas “de qualquer jeito”, aprovação automática de determinadas séries (mesmo o aluno não adquirindo ainda as habilidades/competências mínimas para avançar), chateação por só serem chamados na escola para ouvir reclamações sobre os filhos, dificuldade de conversar com os professores, já que é necessário agendar horário (justificada pela escola por não haver condição do professor sair da sala toda vez que um responsável apareça na escola sem agendar um horário, já que segundo eles retira o tempo pedagógico do aluno, além de trazer prejuízos à interação da turma quando o professor se ausenta dela, e que para tanto são disponibilizados horários de Atividade Complementar – AC, do professor para o atendimento aos pais), conflitos entre seus filhos e os colegas que acabam perpassando a escola e muitas vezes acabam gerando brigas e desentendimentos entre as famílias fora da escola e que em diferentes momentos acabam por solicitar a intervenção da escola na mediação desses conflitos externos.

Portanto, a partir das falas da família, da escola e de seus conflitos, que dialoguei com os estudos sobre como historicamente a escola, mais precisamente a escola para as pessoas pobres, emergiu dentro de nossa sociedade e como ainda hoje na realidade Brasil-Nordeste-Bahia-Salvador-Periferia, foi sendo reproduzida tanto em seus textos legais, quanto em sua prática, e pela minha visão, pautada e justificada nas faltas de condições, políticas públicas e interesse das classes dominantes em superar o sistema capitalista, discriminatório e preconceituoso. Tanto é assim, que Silva vai afirmar:

Historicamente, o sistema educacional brasileiro é marcado pelo profundo descaso com que conduz o processo de escolarização do pobre em nosso país. O que se tem visto, desde a primeira Constituição, datada de 1824, é um conjunto de leis, que, em sua concretude, ampara o acesso à educação de qualidade apenas a uma parcela da população, constituída, em sua grande maioria por brasileiros brancos e ricos (Silva, 2016, p.17).

Diante da trajetória histórica do oferecimento de cuidados para as crianças no Brasil, o autor relata como acontecem “as primeiras ações em atenção às crianças pobres no Brasil no âmbito das Santas Casas de Misericórdia” (Silva, 2016, p. 21), mostrando no contexto Bahia-Salvador o surgimento da instituição escola a partir da Santa Casa de Misericórdia (a primeira Santa Casa de Misericórdia no Brasil, erguida em 1549, junto com a fundação da cidade de Salvador – primeira capital do país – com a finalidade de semear caridade e paz (SCMBA, 2013, *apud*, Silva, 2016, p.21) e como primeiramente está relacionada muito mais ao fator biológico, de higiene, de cuidados e caridade.

É através destas complexas relações dentro da sociedade que as instituições vão se construindo, reconstruindo e se reproduzindo e que o processo de desenvolvimento humano vai ocorrendo. Em muitas das minhas reflexões a partir dos meus estudos sobre o surgimento da família e da escola e em como ambas as instituições se encontram entrelaçadas, me questionei até onde uma e outra são realmente “parceiras” no desenvolvimento das crianças que frequentam a escola pública, como vemos repetidamente ser preconizado.

Quando apuro a relação família-escola no desenvolvimento das crianças da classe trabalhadora, percebo que essa relação é entrelaçada e ainda muitas vezes reproduzida em uma prática excludente que por vezes pode chegar a ser ultrajante e perversa, quando busca revelar culpados para essa ou aquela situação. É preciso abarcar o processo que ocorre e vai sendo construído socialmente através da historicidade dessas instituições, o que conseqüentemente permeará as interações e a formação dos sujeitos que delas participam, imprimindo suas leituras de mundo. Tanto que Barbosa; Reis (2006) chama a atenção em seu artigo:

[...] os conceitos de família e de infância não são universais e atemporais. Pelo contrário, são conceitos sócio-históricos e culturalmente construídos, recebendo constante influência da cultura e dos grupos sociais de cada época (Barbosa; Reis, 2006, s./p.).

E ainda:

Estando a instituição família tão diversificada, não há como padronizar todos os meios pelos quais ocorrem as influências na formação da identidade de cada sujeito. Certamente, no entanto, esta influência ocorre. Outras fontes de informação e influência como escola, mídia, amigos se cruzam com a família durante o decorrer da infância, tornando mais complexo o papel daquela. (Barbosa; Reis, 2006, s./p.).

Ademais, a partir da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotsky sobre o desenvolvimento humano, que permeou todo o meu trabalho, fui compreendendo a importância de se analisar os estudos já existentes sobre o tema e se o olhar para o sujeito a partir de sua totalidade e historicidade.

As contrariedades encontradas tanto pela escola, quanto pelas famílias, mas, principalmente pelas crianças em seu desenvolvimento e na construção de suas identidades carece de um olhar mais cuidadoso, mais aprofundado, a fim de não ter conclusões equivocadas e fora do contexto em que vivem. E assim, diante de tantas questões, minhas perguntas já mencionadas insistem em permanecer (o quanto a relação da família e da escola pública é fragilizada? Como essas relações se entrelaçam e se divergem ao mesmo tempo? O quanto a escola vai

se modificando a partir das demandas sociais que vão sendo postas pelas famílias e vice-versa? Por quais padrões de família a escola está se pautando? Quem são essas famílias que matriculam seus filhos na escola pública? De quem é a responsabilidade pelo sucesso/fracasso escolar? Da família? Da escola? Da sociedade? Do próprio sujeito? Como as relações entre a família e a escola se dispõem no desenvolvimento das crianças, em especial, as da escola pública?). Ainda, novas perguntas vão surgindo: como a relação com família está sendo fomentada nas escolas públicas? O que essa relação busca conceber aos sujeitos em formação? Que ideologias permeiam a sociedade na qual a escola pública e as famílias estão formando seus filhos? Desse modo, esta pesquisa vai se pautando na tentativa de trazer reflexões que sejam significativas no que se refere ao desenvolvimento das crianças que frequentam a escola pública no Ensino Fundamental I, diante das relações de duas instituições – família e escola – e que permeiam a vida dos seres humanos.

4. RESULTADOS QUANTITATIVOS E PRIMEIROS MOVIMENTOS DE ANÁLISE

Conforme dito no capítulo introdutório, parte da pesquisa consistiu em uma revisão bibliográfica integrativa nas bases SCIELO E BDTD, com a combinação de palavras-chave: a) escola+família; b) escola+pais; c) escola+mães. A pesquisa nas bases foi feita entre os dias 01/07/2023 à 16/07/2023.

A primeira base de dados que pesquisei foi o SCIELO. Utilizando inicialmente as duas combinações com os seguintes filtros: “últimos cinco anos (2018-2022)” + “coleção: Brasil” + “idioma: Português” e o conectivo “and” encontrei as seguintes quantidades:

Tabela 1 – Quantidade de artigos dos últimos cinco anos encontradas com a combinação dos descritores na base de dados SCIELO

Nº	Combinações dos descritores	Quantidades encontradas
01	Escola and família	241
02	Escola and pais	107
03	Escola and mães	61
TOTAL		409

Fonte: Autoria própria a partir dos artigos encontrados com a combinação dos descritores

Saliento que também utilizei esses descritores combinados com “desenvolvimento humano”, porém não foi encontrado nenhum artigo no período de 2018 a 2022.

Comecei a partir de então a pesquisar na próxima base de dados, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD. A busca nesse banco de dados se diferenciou da busca no SCIELO. Ocorreu de maneira mais fluida e mais simples. Foi possível fazer a busca avançada, logo depois de colocar as combinações dos descritores, refinei minha pesquisa utilizando os filtros: “ano de defesa: 2018-2022” para todas as combinações. Nesse banco de dados não é preciso utilizar o conectivo “and” nas combinações. Cheguei aos seguintes resultados:

Tabela 2 – Quantidade de pesquisas dos últimos cinco anos encontradas com a combinação dos descritores na base de dados BDTD

Nº	Combinações dos descritores	Quantidades encontradas
01	Escola, família	2.960
02	Escola, pais	4.966
03	Escola, mães	490
TOTAL		8.416

Fonte: autoria própria a partir dos textos encontrados com a combinação dos descritores.

No banco de dados BDTD, a maior dificuldade é relacionar a pesquisa com o objeto de maneira mais refinada, pois por ser um banco de dados que tem uma abrangência muito ampla, as quantidades relacionadas ao tema são muito numerosas, porém a partir de um olhar mais geral foi perceptível, após a leitura dos títulos, que muitas das pesquisas encontradas, apesar de terem o tema em comum, não diziam respeito ao meu objetivo de pesquisa.

Desse modo, nesse banco de dados, o número de trabalhos nos últimos cinco anos relacionados com o tema escola-família é bastante significativo. Porém, como o objetivo de minha pesquisa é analisar e discutir a relação dessas instituições no desenvolvimento humano, com a finalidade de refinar minha busca e ser possível analisar as pesquisas condizentes com o meu objetivo precisei restringir um pouco mais a busca, e acrescentei o descritor “desenvolvimento humano” nas combinações já utilizadas, mantendo os mesmos filtros:

Tabela 3 – Quantidade de pesquisas dos últimos cinco anos encontradas com a combinação dos descritores na base de dados BDTD após acréscimo do descritor “desenvolvimento humano”

Nº	Combinações dos descritores	Quantidades encontradas
01	Escola, família, desenvolvimento humano	795
02	Escola, pais, desenvolvimento humano	1.064
03	Escola, mães, desenvolvimento humano	118
TOTAL		1.977

Fonte: autoria própria a partir dos textos encontrados com a combinação dos descritores.

Com a busca bem refinada e bem direcionada ao meu objetivo de pesquisa, na ideia de fazer uma revisão bibliográfica mais exaustiva, porém cuidadosa na análise, encontrei uma quantidade considerável e realizei a

catalogação das que a princípio se relacionavam com a minha pesquisa, a fim de realizar as reflexões e discussões necessárias.

Após a leitura inicial dos títulos e dos objetivos de cada um, retirei os que se repetiam e os que não tinham nenhuma relação direta com família-escola na formação do sujeito, e que não possuíam o recorte voltado para Ensino Fundamental I.

Concluindo a seleção inicial das pesquisas e a realização das leituras dos títulos e resumos dos trabalhos encontrados, retirando as que se repetiam e identificando àquelas que fossem condizentes com meu objetivo de pesquisa: **compreender criticamente o que as pesquisas têm revelado nos últimos cinco anos (2018-2022) sobre as contribuições da relação família-escola no desenvolvimento das crianças que frequentam instituições públicas no Ensino Fundamental I.** Na Base de Dados Scielo, apenas 35 eram passíveis de análise relacionados ao meu objetivo de pesquisa. Os demais artigos que relacionavam família-escola eram na área da saúde e quando estavam relacionados à educação, se referiam à educação em saúde e não à escola propriamente dita, assim foram descartados. Já na Base de Dados BDTD, dos 1.977 trabalhos, seguindo os mesmos critérios, *a priori* foram considerados 92 trabalhos, totalizando assim 127 trabalhos assim distribuídos:

Tabela 4 – Quantidade de pesquisas dos últimos cinco anos encontradas com a combinação dos descritores na base de dados SCIELO e BDTD distribuídas por ano e tipo de pesquisa

	2018	2019	2020	2021	2022	TOTAL
Artigos (SCIELO)	04	08	06	08	09	35
Dissertações (BDTD)	16	22	10	15	12	75
Teses (BDTD)	02	01	08	03	03	17
TOTAL	22	31	24	26	24	127

Fonte: autoria própria a partir dos textos encontrados com a combinação dos descritores.

Desse modo, fiz a leitura dos resumos e das considerações finais desses 127 estudos, com a finalidade de responder aos meus objetivos específicos e

assim chegar ao meu objetivo geral. Realizei um novo refinamento, onde mais pesquisas acabaram sendo excluídas, pois com uma nova leitura mais aprofundada ainda que elas abordassem conceitos e vivências no ambiente escolar, foi identificado (o que na primeira leitura não havia sido) que eram voltadas para a área da saúde ou não relacionavam a formação do indivíduo a partir da relação família-escola.

Ainda foram excluídos os artigos, dissertações e teses onde o foco era Educação Infantil, Pré-escolares, Jardim de Infância e/ou com recorte de idade de 0 a 5 anos que porventura ainda não tinham sido excluídas, e excluídas também pesquisas que após a leitura mais aprofundada se referiam a escolas privadas, uma vez que as pesquisas que me interessavam eram as voltadas para o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) em escolas públicas.

Por fim, após a seleção de inclusão e exclusão das pesquisas, sobraram 12 artigos na Base de Dados Scielo e 21 pesquisas (19 dissertações e 02 teses) na Base de Dados BDTD, onde as organizei contendo a referência bibliográfica, o tipo de pesquisa (para a tabela das pesquisas encontradas na BDTD) e o ano de publicação conforme anexe neste trabalho.

Tabela 5 – Quantidade de pesquisas dos últimos cinco anos encontradas com a combinação dos descritores na base de dados SCIELO e BDTD distribuídas por ano e tipo de pesquisa que foram fichadas para análise

	2018	2019	2020	2021	2022	TOTAL
Artigos (SCIELO)	01	02	03	03	03	12
Dissertações (BDTD)	04	07	02	02	04	19
Teses (BDTD)	00	00	02	00	00	02
TOTAL	05	09	07	05	07	33

Fonte: autoria própria a partir dos artigos encontrados com a combinação dos descritores.

Baseada nessa tabela, realizei o fichamento de cada um dos artigos e das pesquisas com as seguintes considerações: a) referencial teórico; b) palavras-chaves utilizadas; c) métodos; d) resultados encontrados; e) apreciações iniciais: em que destacava os conceitos de famílias utilizados, a caracterização das

relações família-escola nas pesquisas e a relação entre as instituições escola-família no desenvolvimento das crianças.

Meu estudo, *a priori*, demonstrou que todos os estudos foram realizados a partir de pesquisas qualitativas, sendo que seis delas – Laguna; Hermanns; Silva (2021), Andrade (2018), Silva (2019), Bezerra (2020), Menezes (2021) utilizaram como percurso metodológico a revisão de literatura; duas – Soares (2020) e Junckes (2020), estudos etnográficos; quatro utilizaram grupos focais – Borba (2019); Santos, Dazzani, Zucoloto (2019), Garcia (2020), Almeida (2021) e todas as outras 22 pesquisas utilizaram questionários estruturados e semi estruturados e/ou narrativas para coleta de dados e análise. Em relação à abordagem e aos referenciais teóricos utilizados, dispus a Tabela 8, no apêndice do trabalho para uma melhor compreensão de como as pesquisas estão sendo realizadas.

Após essa etapa concluída comecei a realizar as categorizações para as devidas análises e discussões. A categorização para a análise não foi tarefa fácil visto que, por se tratar de pesquisas que abordam contextos diferentes do mesmo tema, nem sempre foi possível a partir das primeiras leituras chegar à conceitualização da família e da escola e em como as pesquisas estudadas enxergavam e dissertavam sobre esses conceitos a partir de suas relações de classe, sendo necessário me aprofundar e fazer a relação dessas vertentes nas “entrelinhas” das pesquisas.

Assim como, pelo mesmo motivo, também encontrei dificuldade em distinguir o que as pesquisas estavam querendo trazer em relação à família e a escola no desenvolvimento das crianças, uma vez que muitos autores afirmavam ser positiva essa parceria e elencavam projetos e atitudes para auxiliar os pais e a escola em uma parceria, mas não dissertavam de fato acerca do que traria para as crianças esse contexto.

Sendo assim, após muitas reflexões, leituras e releituras das pesquisas, das discussões com a minha orientadora e buscando alcançar o meu objetivo de pesquisa retomo minha pergunta norteadora: **O que as pesquisas brasileiras têm revelado nos últimos cinco anos sobre as contribuições da relação família-escola para o desenvolvimento das crianças que frequentam instituições públicas no Ensino Fundamental I?**

O processo de análise se deu primeiramente a partir da produção dos dados quantitativos. Busquei quantificar as pesquisas relacionadas ao tema específico de cada uma, para a partir daí produzir dados qualitativos de análise.

Apesar do tema central – família e escola – ser em comum em todas as pesquisas, nem todas as possuíam em suas palavras chaves, que variaram de acordo com o tema mais específico de cada pesquisa. Assim, as pesquisas abordaram a relação família-escola em diferentes desdobramentos: três pesquisas versavam sobre relação escola-família na Educação Inclusiva/Educação Especial (Cunha; Rondini, 2020, Silva; Eliais, 2022, Bittencourt, 2021); três o faziam a partir das reflexões do contexto de violência vivido ou em ambiente de vulnerabilidade dos atores envolvidos no estudo (Nobre; Vieira; Noronha; Frota, 2018, Almeida, 2021, Santos, 2019); outras três eram voltadas para as dificuldades no processo de escolarização, de aprendizagem e as queixas escolares (Santos; Dazzani; Zucoloto, 2019, Marques, 2018, Martins, 2018); cinco pesquisas eram voltadas para a integração da família-escola no período pandêmico (Guizzo; Marcello; Muller, 2020, Laguna; Hermanns; Silva; Rodrigues, 2021, Araújo; Oliveira; Beretta; Bittar, 2022, Traversini; Lockmann, 2022, Araújo, 2022); duas pesquisas tinham foco na relação entre as práticas de integração família-escola sobre o desempenho dos alunos (Colli; Luna, 2019, Borba, 2019); e três pesquisas buscaram investigar os significados atribuídos por alunos, pais e professores à escola e a representação da escola para o desenvolvimento das crianças (Costa, 2019, Lemos, 2019, Paula, 2019).

Ainda nesse sentido, também duas pesquisas tiveram como foco os problemas de comportamento dos alunos investigados sobre as óticas da família e das professoras (Silva; Bolsoni-Silva; Loureiro, 2020, Bolsoni-Silva; Loureiro, 2021). Outras cinco pesquisas foram voltadas para as práticas e ações de participação e comunicação entre a família e escola (Andrade, 2018, Galvão, 2019, Junckes, 2020, Bittencourt, 2022, Socoloski, 2022); uma pesquisa teve seu foco nas relações intergeracionais familiares e o processo educativo (Rosa, 2018); quatro sobre o modelo capitalista acerca da tradicionalidade das famílias e como as famílias são vistas e tratadas pela escola (Silva, 2019, Garcia, 2020, Soares, 2020, Menezes, 2021); uma pesquisa versou sobre a condicionalidade de programas governamentais e permanência na escola (Bezerra, 2020); e ainda a

uma sobre a contribuição da família no processo de aprendizagem dos alunos (Gomes, 2022).

Separar as pesquisas por blocos sobre o tema específico de cada uma me proporcionou uma análise mais abrangente e profunda sobre o tema central (família e escola), possibilitando identificar convergências, divergências, lacunas e inconsistências na literatura. Nesse primeiro movimento, ficou evidenciado (apesar de existir uma pluralidade de temáticas que permeiam as discussões referentes à relação família-escola) em todas as pesquisas falas de algum modo referente ao impacto da relação família-escola na vida das crianças, até mesmo aquelas pesquisas que não falaram diretamente sobre o desenvolvimento humano trouxeram reflexões nesse sentido (abordarei mais à frente no capítulo da análise de dados e discussões).

No entanto, saber as temáticas das pesquisas não foi suficiente para a resposta da minha pergunta de pesquisa. Como diz Gerhard (2009):

Uma vez que os dados foram coletados, trata-se de verificar se essas informações correspondem às hipóteses, ou seja, se os resultados observados correspondem aos resultados esperados pelas hipóteses ou questões da pesquisa. Assim, o primeiro passo da análise das informações é a verificação empírica. Mas a realidade é sempre mais complexa do que as hipóteses e questões elaboradas pelo pesquisador, e uma coleta de dados rigorosa sempre traz à tona outros elementos ou outras relações não cogitados inicialmente. Nesse sentido, a análise das informações tem uma segunda função, a de interpretar os fatos não cogitados, rever ou afinar as hipóteses, para que, ao final, pesquisador seja capaz de propor modificações e pistas de reflexão e de pesquisa para o futuro (Gerhardt, 2009, p.58).

Procedi então um segundo movimento, mais analítico, para os fichamentos realizados, conduzida pela pergunta de pesquisa e pelos fundamentos teóricos que orientaram essa dissertação. Compreendi então como importante: a) compreender como as famílias são conceituadas nas pesquisas, uma vez que vimos no capítulo 03 que há diferentes formas de compreender as famílias ao longo da história e a forma como elas são compreendidas nos informa sobre o papel que a elas será atribuído, e também que é importante dar visibilidade às particularidades que compõem a relação família-escola no contexto da classe

trabalhadora brasileira; b) discutir as considerações concretas que se fazem sobre os impactos da relação escola-família no desenvolvimento das crianças.

A partir daí os seguintes eixos de análise foram formulados: **a) Concepções de família e suas implicações para a relação com a escola: entre a permanência de preconceitos, silêncios coloniais e rupturas; b) Concepções de aprendizagem e desenvolvimento presentes nas pesquisas; e c) Contribuições da relação escola-família para o desenvolvimento das crianças.**

Assim, minha análise se deu de maneira a colocar em diálogo os eixos de análise com os teóricos estudados, a fim de fazer as reflexões necessárias para responder minha pergunta de pesquisa.

5. ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÕES

Nesse capítulo exponho as principais sínteses analíticas que foram possíveis de serem realizadas a partir do encontro entre os objetivos da pesquisa, o referencial teórico apropriado ao longo da trajetória do mestrado (expostos nos capítulos 2 e 3) e as pesquisas encontrados por meio da revisão bibliográfica integrativa.

O processo de análise não é ação trivial, foram muitas idas e vindas tentando evidenciar os achados essenciais sobre o problema de pesquisa que me guiava. Retomo aqui que o objetivo da pesquisa foi: **compreender criticamente o que as pesquisas têm revelado nos últimos cinco anos (2018-2022) sobre as contribuições da relação família-escola no desenvolvimento das crianças que frequentam instituições públicas no Ensino Fundamental I.** Para atingi-lo iniciamos pelo objetivo específico “[I] Compreender à luz da Psicologia Histórico-Cultural como se deu o processo de construção das relações entre família e escola”, que deu origem ao capítulo 3 dessa dissertação. Nele é possível observar como ainda que haja um histórico de produções e políticas públicas que defendam a construção de uma relação família-escola em prol do desenvolvimento das crianças, ao longo da história brasileira essa relação está longe de ser harmônica, havendo uma desconsideração da realidade das famílias, das escolas e da sociedade na qual essa ocorre. Por um lado vemos a denúncia de Patto (2022) e Silva (2016) sobre como os preconceitos em relação a pobreza e o racismo atravessam essa relação e contribuem para a exclusão de pessoas pobres e negras da instituição escolar, ao mesmo tempo em que as famílias são responsabilizadas por esse fato.

Isso orientou o primeiro eixo de análise das pesquisas que apresentarei a seguir, o qual versou justamente sobre como as famílias tem sido vistas nas pesquisas publicadas nos últimos cinco anos, e que busca atingir ao objetivo específico “[II] Analisar a maneira pelas quais as famílias são conceituadas nestas pesquisas”. Esse eixo foi nomeado **5.1 Concepções de família e suas implicações para a relação com a escola: entre a permanência de preconceitos, silêncios coloniais e rupturas.**

Por fim, buscando atender ao objetivo específico “[III] Compreender criticamente como essas pesquisas entendem as contribuições da relação família-

escola para o desenvolvimento das crianças” no estudo teórico vi duas coisas principais: a) a primeira é que falar sobre desenvolvimento em uma perspectiva teoricamente fundamentada é muito mais complexo do que as afirmações, em geral, demasiadamente abstratas, que afirmam que esse esteja ocorrendo, b) que lá em 2006, Nogueira alertava para o fato de que as defesas da contribuição da relação escola-família em geral eram realizadas sem efetivamente olhar para os efeitos que essa relação tinha na relação da criança com a escola. Colocando esses achados em diálogo com as pesquisas ficava evidente que era preciso primeiro compreender para o que de fato as pesquisas estavam olhando quando versavam sobre as contribuições da relação escola-família. Esses achados foram sistematizados no eixo 5.2. **Concepções de aprendizagem e desenvolvimento presentes nas pesquisas.**

Por sua vez, as análises desses dois eixos anteriores foram fundamentais para que de fato se pudesse avançar ao objetivo geral da pesquisa, sinteticamente expresso no eixo 5.3 **Contribuições da relação escola-família para o desenvolvimento das crianças.**

É esse percurso e seus achados que discuto a seguir.

5.1. CONCEPÇÕES DE FAMÍLIA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A RELAÇÃO COM A ESCOLA: ENTRE PERMANÊNCIA DE PRECONCEITOS, SILÊNCIOS COLONIAIS E RUPTURAS.

Esse eixo tem por objetivo discutir como as pesquisas atuais que versam sobre relação escola-família têm olhado para as famílias. Será que persistem preconceitos? Será que consideram quem são as famílias concretas que frequentam a escola pública?

Foi visto no capítulo 3 que a persistência no olhar com preconceitos e discriminações para com as famílias reproduz mais exclusão e marginalização delas e de suas crianças. Não se tem como negar que o processo histórico de colonização imposto no Brasil contribui para que essa visão permaneça implícita (quando não é explícita mesmo), continuando a perpetuar desigualdades sociais e raciais em nosso país. É sabido ainda que as famílias passam por diversas transformações ao longo da história, pela própria natureza da necessidade de

adaptações dentro da sociedade. A diversidade das composições familiares é um desafio para a visão tradicional da família como sendo um núcleo homogêneo e imutável. Ao analisar esse eixo, encontrei 05 subeixos nas pesquisas: 1. A permanência do olhar preconceituoso para com as famílias em pesquisas acadêmicas no que se refere ao gênero e estrutura familiar; 2. Pesquisas que constatarem o enraizamento de preconceitos em relação às famílias no espaço escolar; 3. Pesquisas que conceituam família a partir daqueles que se responsabilizam pela criança na relação com a escola; 4. Contribuições dos estudos sobre gênero para compreensão das relações família-escola; e 5. Dos silêncios coloniais nas pesquisas sobre relação família-escola.

Assim, pensando em como os conceitos de família estão postos nas pesquisas, este eixo teve como objetivo analisar as implicações dessas concepções no que diz respeito ao olhar socialmente construído e em como esse olhar perpassa as relações entre a família e a escola e em como irá permear o desenvolvimento das crianças que estudam na escola pública.

5.1.1. A permanência do olhar preconceituoso para com as famílias em pesquisas acadêmicas no que se refere ao gênero e estrutura familiar

A respeito da forma como as desigualdades de classe, gênero e raça são abordadas nos conceitos de família nas pesquisas encontradas, e como os conceitos utilizados trazem implicações para a forma como a relação escola-família será olhada verifiquei em minha análise pesquisas cujos discursos trazem alguns (pré)conceitos já intrínsecos e reproduzidos em nossa sociedade tanto no que diz respeito ao ideário de constituição familiar como também no papel da escola nas relações entre família-escola para o sucesso da vida acadêmica dos filhos/alunos.

Quando se referem aos conceitos de família as pesquisas (Bolsoni-Silva, Loureiro, 2021, Nobre; Vieira; Noronha; Frota; 2018, Paula, 2019) demonstraram que os conceitos em relação à base familiar estão presentes a partir de teorias pré-estabelecidas, onde pai-mãe-filhos ainda seguem sendo o ideário de família estruturada, considerada aceita e relevante para o desenvolvimento das crianças e as outras estruturas como um desvio do padrão. Isso pode ser observado pela

estrutura dos questionários que para se referir à configuração familiar as nomeia como de “estrutura nuclear” e “não nuclear”, ou ainda “família tradicional” ou “não tradicional”, ou ainda utilizando como referência somente as mães.

Indicativos da permanência desse olhar preconceituoso para as famílias podem ser visto em Bolsoni-Silva e Loureiro (2021) que fizeram um recorte bem específico em sua pesquisa utilizando apenas mães biológicas e com famílias ditas tradicionais (mãe/pai/filhos) para fazer uma comparação no que se refere ao manejo de mães e professoras quanto aos comportamentos dos seus filhos (selecionando um grupo que não apresentava problemas comportamentais na escola e/ ou em casa e outro que apresentava, ainda que não defina que problemas seriam esses). Assim, ainda que tenha delimitado o público de famílias biparentais heterossexuais, optou deliberadamente por um desenho de pesquisa que responsabiliza as genitoras do gênero feminino quanto ao comportamento dos filhos. Outro fator que chamou atenção foi o fato de comparar os ambientes familiares e escolares quanto a habilidade de lidar com essas crianças, não levando em consideração outros fatores que influenciam o comportamento delas em cada instituição.

Apesar de em suas conclusões Bolsoni-Silva e Loureiro (2021) trazerem o relato das mães que afirmam ser habilidosas com os filhos, a fala de que as mães se utilizam de práticas negativas para com os filhos reforça a ideia de que estas sejam pouco competentes para a educação das crianças. Aquilo que as autoras consideram como um dos diferenciais positivos da pesquisa, qual seja, “a manutenção na amostra exclusivamente de mães biológicas e provenientes de famílias biparentais” (Bolsoni-Silva e Loureiro, 2021, p.09) visto que “controlou variáveis de confundimento quanto às práticas educativas” (Bolsoni-Silva e Loureiro, 2021, p.09) é justamente o que questiono e aponto como um olhar perpassado por preconceito, uma vez que nela é tomado como “variável de confundimento” entendo que seria justamente o que permitiria compreender as ações das mães em contexto. O olhar preconceituoso para com as famílias, a responsabilização da figura feminina na educação e no comportamento das crianças, a classificação das práticas educativas das mães em positivo ou negativo e ainda a configuração familiar como sendo motivo de controle de práticas educativas deixa evidente como a concepção familiar pautada pelo

modelo heteronormativo e opressivo em relação às mulheres ainda é visto e disseminado nessas escritas.

É o que se observa também em outras pesquisas (Nobre; Vieira; Noronha; Frota, 2018) quando conceitualizaram as famílias a partir de: nuclear (pai-mãe-filhos) e não nuclear (monoparental, ampliada, reconstruída, etc.) e buscam relacionar essa estrutura e as orientações familiares aos comportamentos lidos como violentos das crianças na escola. Ainda que o trabalho traga uma discussão sobre a necessidade de consideração do contexto de vulnerabilidade econômica e de gênero que atravessa a vivência das famílias pesquisadas, isso não é objeto de análise.

Por sua vez, a despeito dos dados não darem suporte a relação entre estrutura familiar e a participação em conflitos na escola (seja como agressor, vítima ou ambos) se insinua que:

Apesar de as variáveis não terem associação significativa, não se pode desconsiderar a importância que assumem nesse contexto, ao se identificar na literatura divergências sobre o fato de relacionar a estrutura familiar com a criança ser agressora e/ou vítima (Nobre; Vieira; Noronha; Frota, 2018, p.4306).

E, se a estrutura familiar não pode ser culpabilizada diretamente, encontra-se outro elemento. No caso, a escrita de Nobre; Vieira; Noronha e Frota (2018) atribuem a responsabilização da família o incentivo a situações de violência ocorridas no âmbito escolar por incentivo de “revide” das crianças ao se depararem com situações em que se sintam ameaçadas. Por fim, ainda afirmou que as famílias estão diretamente ligadas à violência na escola relacionando de forma direta ao serem vítimas de violência no ambiente familiar e reproduzirem o comportamento agressivo no ambiente escolar. Cabe a ressalva que nessa pesquisa há um só tempo que se culpabiliza as famílias pelo comportamento das crianças também se enfatiza o papel do Poder Público no combate a essas manifestações:

A literatura advoga que as práticas educativas parentais dão origem ou intensificam o comportamento violento. Os aspectos culturais e sociais, especialmente nas famílias abusivas e exercendo práticas punitivas, autoritárias e desprovidas de afetos podem repercutir no comportamento infantil e no desenvolvimento de atitudes antissociais. No decorrer deste estudo reflete-se sobre as potencialidades de construção e fortalecimento de uma atuação intersetorial articulada atentando para a assistência social, a educação e a saúde, ponderando as associações identificadas às manifestações das violências interpessoais no espaço escolar. Desafiador, porém, não impossível, analisar estratégias que retomem o diálogo, a solidariedade, o respeito à diversidade e a singularidade do outro, convocando, também, o poder público a assumir a responsabilidade sobre o problema (Nobre; Vieira; Noronha; Frota, 2018, p.4306).

Mas, ainda que aponte como saída a necessidade da atuação do poder público, é muito sintomático que comportamentos que ocorrem na escola sigam sendo estudados (e esses estudos publicados em revistas com avaliação por pares) unicamente pelo viés do comportamento das famílias, não abrangendo os comportamentos dos agentes da própria escola e das outras fontes de violência que permeiam a nossa sociedade. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa ainda carrega um problema básico que é a confusão de contiguidade com causalidade, como visto na conclusão do resumo, que diz: “A família que incentiva o revide associam-se as situações de agressão, de vítima e de participação em conflitos, o que enseja uma ressignificação dessas práticas familiares” (Nobre; Vieira; Noronha; Frota, 2018).

A pesquisa identifica que a variável “família que incentiva o revide” aparece frequentemente junto com a variável que diz respeito a crianças envolvidas em situação de conflitos na escola. Ou seja, são duas coisas que aparecem com frequência juntas, mas não há nada na pesquisa que possa dizer que uma causa a outra, tornando a dedução aparentemente lógica da sentença inválida.

Existem questões bem mais profundas e historicamente enraizadas em nossa sociedade como, por exemplo, aqui posso citar as falhas contidas nas políticas públicas, que muitas vezes não são adequadas para pessoas em vulnerabilidade social, o desemprego, a falta de saúde, falta de escolas públicas de qualidade, falta de moradia digna, entre outras tantas que assolam o nosso país e que são fatores que irão estimular a violência na escola e fora dela.

Desprezar a reprodução das situações vividas dentro do convívio familiar e as características individuais de cada ser seria senão leviano da minha parte, porém, não é possível compreender cada ser humano unicamente a partir do viés familiar, como se a criança estivesse fadada a reproduzi-lo até porque é imprescindível consideraras respostas de cada indivíduo ao que lhes é posto a partir de suas próprias interpretações de mundo, construídas nas suas múltiplas interações, como discuti no capítulo sobre desenvolvimento.

Embora o papel da família e o ambiente que ele projete sejam primordiais na formação do indivíduo, a discussão que envolve a violência entre os pares que ocorrem no ambiente escolar é muito mais complexa, e não pode somente ser resolvida a partir da mera estimulação parental. Sinto a necessidade de me remeter a Patto (2020) que bem configura a descrição de um momento que realizaram uma reunião:

Com as professoras da primeira série, em novembro de 1984 (a propósito de discutir com elas resumos das biografias das crianças de cinco das oito classes de primeira série, redigidas a partir de entrevistas domiciliares e entregues previamente à professora de cada classe) (Patto, 2022, p. 304).

Patto afirma que:

Nesse clima, começam contrapondo à nossa versão seus pontos de vista sobre a clientela, atribuindo-lhe todos os defeitos e responsabilizando-a por todas as dificuldades de aprendizagem e de ajustamento escolar que detectam em seus alunos. Falam sobretudo da violência existente no seio das famílias e desfilam diante de nossos olhos uma sequência de histórias de agressão de pais contra filhos (Patto, 2022, p.304).

Ou seja, há 40 anos Patto denunciava a existência desse olhar preconceituoso para com as famílias. Porém, diante da análise dessas pesquisas penso que foi possível perceber que a despeito das elaborações críticas sobre o tema, mesmo no campo das produções acadêmicas, alguns pesquisadores ainda adotam o olhar preconceituoso perante as famílias e as famílias ainda seguem

sendo culpabilizadas pelo fracasso do estudante, em especial de seu comportamento lido como inadequado no contexto escolar. É bem verdade que foram “só” três as pesquisas em que isso foi constatado, porém, três pesquisas publicadas envolvem um tanto de outras pessoas envolvidas desde a sua realização até sua publicação. Fico com a dúvida se cabe mesmo falar em “só”.

5.1.2 Pesquisas que constataam o enraizamento de preconceitos em relação às famílias no espaço escolar

No que se referem aos preconceitos já enraizados nos espaços escolares em relação às famílias que possuem seus filhos estudando na escola pública, quatro pesquisas (Silva, 2019, Colli; Luna, 2019, Garcia, 2020, Menezes, 2021) discutiram o olhar de nossa sociedade perante a imagem heteronormativa da família e constataram em seus estudos como esses conceitos ainda encontram-se presentes no imaginário que permeia o espaço escolar, desde as políticas públicas às representações da equipe escolar e quatro pesquisas (Marques, 2018, Bittencourt, 2022, Silva; Elias, 2022; Traversini; Lockmann, 2022) referenciaram a maneira como são vistas as famílias quando responsabilizadas pela aprendizagem da criança.

Como um contraponto às pesquisas expostas no item 5.1.1, foi encontrado em Silva (2019), uma análise de como os preceitos da sociedade capitalista, apoiada na religião cristã, permeiam a concepção de “Família Tradicional” defendida nos documentos oficiais da educação brasileira. Denuncia como a defesa da “Família Tradicional” e a resistência ao debate de gênero nos planos de educação buscam contribuir para a manutenção do papel da família na reprodução da sociedade capitalista e tendem a excluir famílias não consideradas tradicionais.

A responsabilidade das famílias e sua organização perante a aprendizagem da criança também foi referenciado por Marques (2018):

Em muitos casos, a família costuma ser responsabilizada pelo *não aprender* da criança, por vários motivos, ou por serem famílias desestruturadas, com pais separados, desempregados, analfabetos, por dar pouca atenção ao filho, ou mimá-lo

demasiadamente, enfim, sempre há justificativas para atribuir o problema à família” (Marques, 2018, p. 82).

E também em Traversini; Lockmann, (2022) que analisam justamente como a proposta de escolarização doméstica se apóia em uma defesa da família tradicional, excluindo outras configurações familiares, e “se alinha a uma governamentalidade neoliberal conservadora, cuja centralidade está nos processos de individualização, exclusão e desprofissionalização docente” (Traversini; Lockmann, 2022, p.01). Ao fazê-lo as autoras evidenciam ainda como essa ideia tem estado presente em muitos projetos de Lei que tramitam na Câmara dos Deputados.

Colli; Luna (2019) trouxeram dados interessantes em relação às pesquisas realizadas no Brasil, onde afirmam que as pesquisas em sua maioria não levam em consideração a heterogeneidade das famílias. Essas considerações são refletidas no posicionamento da escola em relação aos diferentes formatos de família e a questão da desigualdade social e cultural que se apresenta no Brasil. A pesquisa de Colli; Luna (2019) ainda afirma que a escola aprecia as famílias ditas “ideais” (pai provedor e mãe do lar) e que famílias que não se encaixam nesse perfil acabam por atrair críticas e cobranças, que por vezes, como discutiremos no outro eixo, prejudicam o desempenho escolar dos estudantes.

Pude perceber também que as pesquisas reconhecem as fragilidades que encontramos em nossa sociedade ao conceituar a instituição família. O conceito de família ainda é entendido em nossa sociedade, mesmo que velado, como sendo o nuclear (pai-mãe-filhos), o ideal para a formação das crianças e quando se referem às crianças que frequentam a escola pública (público-alvo das pesquisas analisadas) essa estrutura se torna mais escassa e alvo de culpabilizações diretamente ligadas ao desenvolvimento das crianças. Ainda, como desenvolvem Colli e Luna (2019) sobre as escolas, e o que vimos no item anterior sobre as pesquisas, em ambas as situações, ao focar no modelo de família nuclear e não o encontrar segue-se a sustentar um olhar exclusivo à falta, o que a falta de estrutura traria para a vida das crianças, ignorando as resistências que ali também são produzidas. Resistências essas expressadas em ambientes diversos e potências de transformações:

[...] o lar, a família e a comunidade se tornam mais do que espaços de resistência, mas ferramentas políticas com potencial realmente transformador das relações sociais, uma vez que têm como característica contraditória pertencer, ao mesmo tempo, às relações de produção e de reprodução, de fazer parte e, simultaneamente, resistir à dinâmica capitalista (Germine; Menezes; Perez, 2023, p.221).

Assim, me remeto a Patto (1992) com suas considerações sobre esse olhar preconceituoso já descrito há três décadas e que continuam até os dias de hoje em muitos espaços:

Esta reprodução pejorativa dos pobres, gerada do lugar social da classe dominante e em consonância com seus interesses, foi encampada pela Psicologia e pode ser encontrada na teoria da carência cultural quando ela afirma que o ambiente familiar na pobreza é deficiente de estímulos sensoriais, de interações verbais, de contatos afetivos entre pai e filhos, de interesse dos adultos pelo destino das crianças, num visível desconhecimento da complexidade e das nuances da vida que se desenrola nas casas dos bairros mais pobres (Patto, 1992, p.111).

Diante dessa explanação cabe considerar que compreender e não negar as raízes ideológicas e preconceituosas inseridas nos discursos e na nossa sociedade a partir dos materiais de pesquisa produzidos é senão uma maneira de reflexão sobre o nosso papel dentro de uma cultura em que o desenvolvimento humano vai sendo construído diante do olhar perverso de uma sociedade excludente e que em boa parte prefere apontar culpados (que em sua maioria são a parte mais fragilizada das relações) do que buscar ações que de fato sejam capazes de trazer a equidade necessária para que tanto a família, quanto a escola, quanto o Poder Público, quanto toda a sociedade dividam essas responsabilidades e ofereçam ao menos o mínimo necessário para que a formação dessas crianças seja realizada de maneira digna e respeitosa.

5.1.3 Pesquisas que conceituam família a partir daqueles que se responsabilizam pela criança na relação com a escola.

Nove pesquisas também se mostraram atentas ao contexto familiar visto de maneiras mais diversificadas e valorizando um contexto de mais importância na vida dos sujeitos do que a composição familiar (Martins, 2018, Santos; Dazzani; Zucoloto, 2019, Junckes, 2020, Laguna; Hermannis; Silva; Rodrigues; Abaid, 2021, Bittencourt, 2021, Almeida, 2021, Soares, 2021, Gomes, 2022, Rosa, 2018).

Laguna, Hermannis, Silva, Rodrigues, Abaid (2021), em seu estudo sobre o desafio dos pais na educação remota durante a pandemia do COVID-19, embora não tenha deixado clara sua conceitualização de famílias, tentou abarcar as relações família-escola em diferentes referências sociais, culturais e econômicas. Também, Santos, Dazzani, Zucoloto (2019) levaram em consideração que a família pode ser vista de múltiplas maneiras, sendo aqueles que possuem convívio com a criança, não somente a dita tradicional (pai, mãe e filhos), uma vez que seus participantes também envolveram tias e, ainda, Rosa (2018) apresenta como sujeitos pesquisados as avós, e considerou a historicidade social e as mudanças ocorridas nos conceitos de família ocorridos ao longo do tempo.

Assim como a de Almeida (2021) que considerou diferentes maneiras de organização familiar, embora tenha concentrado sua pesquisa nos aspectos de vulnerabilidade e desempenho escolar, e Martins (2018) que considerou em sua pesquisa tanto os pais biológicos como os responsáveis (legais ou não), porém com algum grau de parentesco. Também compreendendo a família de maneira mais ampla e subjetiva, cito Soares (2021) que narrou a família a partir de concepções de seu contexto social e vista como “instituição de cultura”. Para Gomes (2022), a família é vista de maneira mais ampla e subjetiva:

Como primeira instituição responsável pela socialização dos indivíduos e tem como complexidade relacionar a natureza da espécie humana com a cultura e a organização de grupos sociais (familiares) principalmente com os processos que envolvem a escolarização do sujeito. (Gomes, 2022, resumo).

É significativo que 09 das 33 pesquisas analisadas tragam conceituações de família para além de o modelo nuclear, heteronormativo, abrangendo uma concepção de família ampliada, que envolve vínculos na responsabilidade social e afetiva com as crianças, não necessariamente traços de sangue ou responsabilidade legal. Isso demonstra que há um processo de elaboração dentro do campo científico, dentro dos estudos que versam sobre relação família-escola, de desnaturalização da concepção de família, muitas vezes carregada de preconceitos, que vimos evidenciada nas pesquisas analisadas anteriormente.

5.1.4 Contribuições dos estudos sobre gênero para compreensão das relações família-escola

Em relação ao gênero como referência na relação família-escola, das 33 pesquisas, 12 (Borba, 2019, Costa, 2019, Galvão, 2019, Santos, 2019, Silva, 2019, Silva; Bolsoni-Silva; Loureiro, 2020, Cunha; Rondoni, 2020, Soares, 2020, Guizzo, 2020, Araújo; Oliveira; Beretta; Bittar, 2022, Socoloski, 2022, Araújo, 2022), evidenciaram como as relações entre as famílias e a escola ainda carregam o direcionamento das responsabilidades educacionais e de formação na figura familiar feminina.

A discussão de gênero e de como essa representação ainda se encontra forte e determinante nas relações familiares como as responsáveis pela educação dos filhos foram trazidas nas pesquisas (Borba, 2019, Santos, 2019, Cunha; Rondoni, 2020, Soares, 2020, Araújo, 2022). Guizzo; Marcelo; Muller, (2020), ainda que discuta família sem propriamente a conceituar, a partir das cenas postas em evidência em sua pesquisa se referem às mulheres e a sua sobrecarga e impossibilidade de fazer o papel da professora. Nos diversos espaços onde foram realizadas as pesquisas o papel da mulher enquanto responsável pela vida escolar dos filhos se sobressai de maneira contundente inclusive sobre o papel social que a mulher exerce na sociedade e no contexto familiar enquanto mães e as dificuldades que elas experienciam, principalmente as que possuem trabalho remunerado.

Araújo; Oliveira; Beretta; Bittar (2022) realçaram o período de atividades escolares domiciliares ocorridos na pandemia da COVID-19 e mostrou o quanto

as mães ficaram extremamente sobrecarregadas, já que acumularam o papel das atividades domésticas, em muitos casos o trabalho fora de casa e a rotina escolar dos filhos, sendo assim visível como a desigualdade de gênero se torna mais latente em níveis sociais de vulnerabilidade social e econômica.

A relação histórica da constituição familiar e do surgimento da escola está sempre em movimento e relacionada a questão de poder, como apresentado por Costa (2019), que trouxe a relação do poder masculino perante as constituições familiares a partir do casamento e em como essas mudanças ocorreram no decorrer do tempo, influenciando assim as diferentes composições familiares atuais.

Ao mesmo tempo, ainda que vislumbremos composições familiares das mais diversas, a desigualdade de gênero se mantém. Socoloski (2022, p. 27), caracterizou a família brasileira contemporânea mostrando que ela ainda é pautada em uma divisão de papéis sociais e sua origem não parte de um modelo igualitário conjugal, assim chamando atenção para a questão do gênero, onde o papel da mulher, mesmo quando ela entra no mercado de trabalho, permanece sendo o de maior responsável pela criação dos filhos e dos afazeres domésticos (Socoloski, 2022, p.28).

Por sua vez Galvão (2019), reflete como o ingresso da mulher no mercado de trabalho com a industrialização se relaciona com a necessidade da escola cumprir o papel do cuidado desses filhos. Com o avançar dos anos, o sentido da escola passa a se diversificar:

Nesse contexto, houve uma certa ordenação social que abrangia todas as famílias, independente de classe: sendo ricos ou pobres, todos estavam submetidos à superioridade das escolas. As famílias eram convidadas a se aproximar da escola para saber sobre a educação dos seus filhos, pois os pais passaram a atuar como coadjuvantes. Quem detinha a palavra sobre o que seria mais adequado com relação a essa educação eram os professores, os únicos que possuíam os conhecimentos científicos sobre como educar crianças e jovens conforme a sociedade requisitava. Dessa forma, a escola renovada se colocava em plano superior, muitas vezes contra as famílias (Galvão, 2019, p.27).

Essas pesquisas trouxeram à tona as questões de gênero discutidas na contemporaneidade a partir de diversas mudanças ocorridas na sociedade ao longo do tempo como aponta Oliveira (2020) e destaca a necessidade das políticas reconhecerem as famílias monoparentais e a superação dos modelos instituídos como padrões familiares. As pesquisas aqui discutidas auxiliam então a compreendermos, por um lado a persistência da responsabilização do gênero feminino pelo cuidado. Ao mesmo tempo em que a sociedade, parte dos pesquisadores e políticas públicas seguem responsabilizando mulheres pelo cuidado e educação familiar, Galvão (2019) também explicita como a massificação das mulheres no mercado de trabalho em parte desloca esse papel de cuidado para a escola, que historicamente hora o assume, hora o recusa.

Inclusive, as mulheres são as que majoritariamente atuam na docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, outra dimensão da feminilização dos papéis e sobrecarga feminina servindo a interesses do capital. Como expõem Germiné, Menezes e Peres (2023), que ampliando o olhar perante as desigualdades de gênero (e de raça) vão afirmar:

Não se trata de negar o peso do gênero na divisão social do trabalho, mas de complexificar essas relações, compreendendo que este é um dos componentes que organiza a distribuição de atividades na sociedade. Trata-se de entender que tais divisões têm raízes materiais, e não “apenas ideológicas”, e que diferenças de gênero não operam de forma única, separada da classe, ou de forma protagonista na sociedade. Embora fundamental para justificar atribuições de cunho reprodutivo e determinada parcela da população, não o faz isolado das relações raciais, as quais exercem certas pressões, restringendo as escolhas dos indivíduos no que diz respeito às atividades laborais – remuneradas ou não (Germiné; Menezes; Perez, 2023, p.221).

As autoras chamam, portanto, a atenção que é insuficiente discutir a dimensão gênero para analisar a sobrecarga feminina, uma vez que essa está vinculada também a classe e raça, aspectos que como veremos, têm sido pouco explicitadas nos estudos sobre relação família-escola. Ademais, essa tensão de papéis entre família (ou seria mães) e escola segue então presente como inclusive um dos mecanismos de atualização da opressão de gênero que aumenta a carga real e simbólica de trabalho feminino. Os estudos sobre gênero

ajudam a romper o véu e identificar com mais precisão um dos pontos de conflito entre essas instituições e a sobrecarga feminina.

5.1.5. Dos silêncios coloniais nas pesquisas sobre relação família-escola

Ao realizar a análise e discussões desse primeiro eixo de análise, das concepções de família e suas implicações para a relação com a escola: entre permanência de preconceitos, silêncios coloniais e rupturas, identifiquei que as relações de classe e de raça não foram amplamente discutidas, ainda que todas elas se referissem a escolas públicas e me pareceu que deixavam subentendido que Escola Pública seria sinônimo de público de classe trabalhadora.

Das 33 pesquisas, somente 05 (Rosa, 2018, Andrade, 2018, Lemos, 2019, Silva, 2019, Bezerra, 2020) discutiram com mais profundidade as relações das desigualdades de classe. Rosa (2018) deixou um capítulo de seu trabalho para uma breve discussão sobre a desigualdade de classe e sua implicação na maneira de se relacionar a família no espaço escolar, enquanto Lemos (2019) discorreu sobre a historicidade da desigualdade de classe em um capítulo intitulado “A demanda social por educação e seu contexto socioeconômico”; já Silva (2019) ampliou a discussão de gênero, trazendo a discussão de classe e Bezerra (2020) trouxe um capítulo intitulado “Condição de classe e funções da escola” (p.59).

Andrade (2018) abordou a questão das desigualdades sociais que impactam as famílias, mas as analisa como se fossem fruto da forma pela qual se concebe, pensa a realidade e a sociedade. Diz ela “Configura-se nessa abordagem utilitarista a origem das desigualdades sociais entre os/as que têm e os/as que não têm” (Andrade, 2019, p. 19) e acrescenta:

A única arma de que a cidadã e o cidadão, conscientes dessa amarra liberal implantada pelo sistema econômico, possuem como escapatória, é a transformação pela palavra que verdadeiramente liberta o espírito de humanidade. Essa possibilidade de libertação pela palavra é uma questão de sobrevivência para aqueles/as que não estão no topo das pirâmides sociais (Andrade, 2019, p. 27).

Assim, embora a desigualdade social seja abordada, sua origem não está atrelada às bases materiais do modo de produção capitalista, mas à sua ideologia e sua via de superação é colocada no nível individual do acesso à palavra. Nas demais pesquisas, a desigualdade de classe foi citada, afirmada, porém, não discutida.

Já, no que diz respeito às questões referentes às desigualdades raciais, não encontrei referências consideráveis nas pesquisas analisadas, com exceção de Silva (2019) que em seu trabalho ampliou a discussão das desigualdades de gênero, trazendo a relação desta com classe e a raça. Nas demais 32 pesquisas não foram nem sequer discutida superficialmente.

Não dar nome às estruturas que constituem as relações sociais é uma forma de ocultar essas raízes e que pode, assim, encobrir as verdadeiras origens dos olhares preconceituosos identificados nos itens 5.1.1. e 5.1.2. O silenciamento perante essa questão deixou evidenciado nas pesquisas sobre o tema uma ciência ainda majoritariamente pautada pela ideia de homem, branco, universal, em que todos são supostamente iguais e que então os problemas que se encontram no processo de escolarização são meros frutos de falta de consciência, ou falta de habilidade dos envolvidos, uma vez que, exceto pelas considerações relacionadas a gênero, silenciam sobre os impactos dos determinantes sociais de classe e raça na vida dos sujeitos, em seus comportamentos e nas expectativas errôneas que são postas sobre eles.

O problema de uma compreensão tão abstrata das famílias denuncia uma apropriação pouco concreta dessa em suas particularidades de classe e raça. Silva (2016), que embasou o capítulo 3, em seu trabalho, demonstra muito bem esses atravessamentos a partir da história da inserção das crianças negras na escola e das políticas e ações adotadas nos espaços escolares das crianças pequenas.

Assim, quando se refere às marcas trazidas em cada indivíduo de sua história: “A grande questão é que gente não se faz só, gente se faz com gente e com todas as marcas históricas que cada um traz consigo” (Silva, 2016, p.85) traz à tona a herança deixada pelos anos de escravidão e colonização brasileira,

perpetuada até hoje, porém marginalmente discutida nos diversos espaços, contribuindo muitas vezes para uma invisibilidade das questões raciais.

É nessa linha de pensamento que as questões das desigualdades raciais acabam por ser silenciadas em pesquisas que abarcam a relação da família escola no desenvolvimento das crianças que estudam na escola pública. Um silenciamento que deixa um grito de conveniência nas marcas da história dos seres humanos ao não trazer em um tema tão crucial para a compreensão da sociedade brasileira, perpetuando uma falsa ideia de um país sem distinção de raça, onde todos possuem as mesmas oportunidades, ou que não se tem a necessidade de debate mais profundo desse assunto, uma vez que já está implícito que quando se fala de escola pública, está se falando de pessoas-pobres-pessoas-negras. É salutar que a investigação das origens históricas das desigualdades raciais seja debatida na relação família-escola, pois ela impacta na sociedade contemporânea e nas ações dos sujeitos envolvidos nas instituições família e escola.

As relações de gênero ficaram mais evidentes nos conceitos de família, que trazem dados importantes para pensar em relação à responsabilidade da formação dessas crianças e em como a sociedade assume o papel da mulher de maneira multifacetada. É fato que o papel da mulher na educação dos filhos é historicamente significativo e diretamente influenciado pelos contextos culturais, sociais e econômicos. Tradicionalmente, as mulheres têm desempenhado um papel central no cuidado e educação de seus filhos.

As mudanças sociais têm impactado os papéis tradicionais de gênero na educação dos filhos. Muitas mulheres hoje equilibram carreiras profissionais e responsabilidades parentais. Precisamos olhar mais atentamente para a diversidade de modelos familiares e o significado que o papel da mulher na educação dos filhos pode exercer: mães solteiras, mães em famílias LGBTQIA+, e outras configurações familiares e suas especificidades na educação de seus filhos. Mais uma vez reitero a importância de também considerar as questões históricas no processo evolutivo das instituições estudadas e em como elas irão se relacionar no desenvolvimento das crianças atribuindo os sentidos e significados da educação para cada um dos atores que fazem parte desse contexto.

5.2 AS CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PRESENTES NAS PESQUISAS

A análise desse eixo foi feita considerando a função social da escola a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. É sabido, como já bastante enfatizado na minha escrita, que essa teoria considera o desenvolvimento humano como o resultado das interações sociais e do ambiente cultural (ferramentas, símbolos e valores culturais), enfatizando a importância da aprendizagem como meio fundamental para o desenvolvimento.

Dito de outra forma, a teoria vigotskiana compreende a aprendizagem e o desenvolvimento humano como conceitos diferentes, no entanto, interligados. Retomando de maneira sintética o exposto no capítulo 2, a aprendizagem depende da atuação na zona de desenvolvimento próximo dos sujeitos e pode ser entendida como a apropriação de conhecimentos e habilidades. Por sua vez, o desenvolvimento humano é compreendido como o salto qualitativo que advém da relação entre as aprendizagens ocorridas e possibilita a mudança qualitativa na complexificação do sistema das funções psicológicas dos indivíduos e assim novas formas de ver, sentir e agir no mundo. Isso evidencia a interdependência entre esses dois conceitos, pois para que se tenha aprendizagem depende-se do desenvolvimento e em contrapartida, para que aconteça o desenvolvimento é necessário que a criança tenha a oportunidade de aprender e se apropriar de novos conhecimentos e habilidades.

Ainda conforme discutido no capítulo 2 se entende como indicativo de desenvolvimento no Ensino Fundamental I a realização da atividade de estudo, possibilitada pelo engajamento nas ações e operações que a ela são necessárias, e espera-se que culmine nos resultados esperados no desenvolvimento do pensamento (processos interpsicológicos - entre pessoas e processos intrapsicológicos - dentro do indivíduo).

Assim, qualquer análise, e/ou sugestão sobre a relação família-escola foi feita considerando esse papel maior. Nessa pesquisa analisar as concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano é importante para se ter a ideia de como os pesquisadores estão compreendendo esses conceitos e em quais

teorias estão se baseando, pois isso é um elemento importante para entender sob quais bases a relação família-escola tem sido considerada nas mesmas.

Ao analisar esse eixo, encontrei 05 subeixos nas pesquisas: 1. Não conceitua aprendizagem ou desenvolvimento; 2. Discute a partir dos problemas no processo de aquisição de conhecimentos ou comportamentos; 3. Discute aprendizagem a partir da apropriação dos conteúdos escolares e da relação estabelecida pelas crianças com as atividades promovidas pela escola; 4. Discute aprendizagem como constante apropriação de algo novo; e 5. Conceitua aprendizagem e/ou desenvolvimento.

Desse modo, a partir dessa perspectiva teórica busquei analisar os impactos da relação entre família-escola seja na aprendizagem de conhecimentos e habilidades, bem como se estes têm possibilitado o desenvolvimento das crianças.

5.2.1 Não conceitua aprendizagem ou desenvolvimento

Na primeira análise do segundo eixo as pesquisas de maneira geral, se referiram a família e a escola vistas como instituições fundamentais no desenvolvimento da criança, tanto no aspecto comportamental, como no de habilidades cognitivas, o que já era de se esperar visto que ambas as instituições vão permear a vida dos seres humanos durante toda a vida.

Porém, na conceitualização de desenvolvimento humano e/ou aprendizagem das 33 pesquisas mais de 1/3, 13 pesquisas, não conceituou nem desenvolvimento humano e nem aprendizagem (Nobre; Vieira; Noronha, Frota, 2018, Rosa, 2018, Paula, 2019, Santos, 2019, Silva, 2019, Cunha; Rondoni, 2020, Soares, 2020, Bittencourt, 2021, Menezes, 2021; Bittencourt, 2022, Socoloski, 2022, Araújo; Oliveira; Beretta; Bittar, 2022; Traversini; Lockmann, 2022).

É importante considerar que das 13 pesquisas que não trouxeram em seus escritos qualquer conceito de desenvolvimento humano e nem de aprendizagem, 04 delas foram artigos da Base de Dados Scielo (Nobre; Vieira; Noronha; Frota, 2018, Cunha; Rondoni, 2020, Araújo; Oliveira; Beretta; Bittar, 2022; Traversini; Lockmann, 2022), o que pela própria natureza da produção textual (artigos), exige uma formatação mais direta e resumida, diferente de dissertações e teses da

Base de Dados BDTD, que são produções mais extensas e que, se considerassem relevantes, poderiam ter discorrido sobre aspectos relativos à compreensão destes conceitos.

Paula (2019), por exemplo, apenas citou e não conceituou aprendizagem e desenvolvimento humano, sendo que ambos os conceitos foram usados quase que como sinônimos diferenciados por atribuir o “desenvolvimento como o que é cognitivo e social” (Paula, 2019, p.118) e aprendizagem:

[...] aprendizagem não se resume a fatores ligados somente à escola ou ao mérito do próprio aluno, mas também aos fatores extraescolares especificamente relacionados às condições materiais e simbólicas de existência e às dinâmicas internas das diferentes famílias (Paula, 2019, p.121).

E ainda Santos (2019) apenas afirmou a importância das instituições família e escola para a criança: “família e escola são, portanto, duas instituições sociais que exercem uma influência decisiva no desenvolvimento humano e na construção de sua sociabilidade” (Santos, 2019, p.08).

A não conceitualização de aprendizagem e/ou desenvolvimento humano, bem como das relações que estabelecem entre si deixa uma lacuna significativa no que se refere à compreensão dos processos de formação dos indivíduos, pois dificulta a construção de conhecimentos sólidos em relação às crianças e seu processo de ser e estar no mundo e o efetivo acompanhamento sobre em que medida a relação escola-família contribui (seja positiva ou negativamente) esse processo.

Quando os conceitos não são explicitamente desenvolvidos nas pesquisas, a identificação e a análise dos diversos fatores que influenciam e permeiam a vida dos sujeitos, como a motivação, o contexto social e cultural, etc., acabam por ficar fragilizadas, já que não é possível explorar as relações e interlocuções entre o que o sujeito vivencia e seu desenvolvimento, fazendo com que o leitor não tenha um olhar direcionado ao que o pesquisador observa e analisa em sua pesquisa.

5.2.2 Discute a partir dos problemas no processo de aquisição de conhecimentos ou comportamentos

Assim como houve pesquisas que não conceituaram o desenvolvimento humano e a aprendizagem, também houve pesquisas (Santos; Dazzani; Zucoloto, 2019, Santos, 2019, Silva; Bolsono-Silva; Loureiro, 2020, Bolsoni-Silva; Loureiro, 2021) que embora não delimitem diretamente esses termos, se referiam aos problemas no processo de aquisição de conhecimentos ou comportamentos, que como vimos, para a Psicologia Histórico-Cultural, são componentes importantes para a aprendizagem. Assim, a discussão acerca das concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano foi realizada a partir das queixas de professores (Santos; Dazzani; Zucoloto, 2019) e de problemas de comportamento (Santos, 2019, Silva; Bolsono-Silva; Loureiro, 2020, Bolsoni-Silva; Loureiro, 2021).

Santos (2019) analisou os comportamentos dos estudantes, e apontou as famílias como responsáveis por eles. Esse dado acerca da família foi apresentado com uma tabela (Santos, 2019, p.29) sobre estilos parentais e desenvolvimento humano. Sobre o comportamento das crianças em relação à família vai afirmar que: “Filhos de pais permissivos apresentam **baixos níveis** de auto controle, auto estima e auto confiança, **apresentam imaturidade, dependência, impulsividade, agressividade e afeto negativo**” (Santos, 2019, p.28, grifos nossos). E ainda:

As causas dos conflitos na percepção dos participantes advêm das orientações familiares e da falta de educação das crianças. Esta percepção corrobora com a concepção tradicional e negativa dos conflitos que os concebe como algo violento e prejudicial. Ora, se os conflitos são concebidos pela maneira como são resolvidos, geralmente violenta e desrespeitosa, podemos compreender que não houve educação e orientação adequadas para lidar com os mesmos, portanto, para evitar as agressões e violência, as crianças precisam receber educação. Ainda que o pressuposto inicial seja a negatividade dos conflitos, a interpretação sobre as causas do mesmo leva a um ponto importante, o reconhecimento de que é necessária a educação para enfrentar este tipo de situação (Santos, 2019, p.67).

Essa maneira de compreender a forma como as crianças agem, ao de focar exclusivamente nas supostas faltas, problemas no comportamento, tornam difícil a construção de estratégias que de fato auxiliem o seu desenvolvimento, visto que não conseguem planejar ações educativas que incidam naquilo que as crianças podem conseguir fazer, ou seja, nos termos da Psicologia Histórico-Cultural, não tem como intencionalmente atuar sobre a zona de desenvolvimento proximal das crianças. É possível afirmar que, diante dessa caracterização dos problemas, os esforços para construção de uma relação família-escola teriam chances limitadas de atuar positivamente no desenvolvimento das crianças. Isso sem nem precisar entrar no mérito da pesquisa repetir o padrão culpabilizatório no olhar dispensado às famílias, bastante debatido no eixo de análise anterior.

5.2.3 Discute aprendizagem a partir da apropriação dos conteúdos escolares e da relação estabelecida pelas crianças com as atividades promovidas pela escola.

Algumas pesquisas discutiram a aprendizagem a partir do desempenho acadêmico das crianças seja pelos níveis de proficiência adquiridos pelos alunos em matemática e língua portuguesa (Colli; Luna, 2019), seja pelo desempenho na própria escola a partir dos conteúdos escolares e o progresso nas avaliações (Bittencourt, 2021, Almeida, 2021, Laguna; Hermanns; Silva; Rodrigues; Abaid, 2021, Traversini; Lockmann, 2022), seja por acompanhar tanto a permanência na escola quanto o desempenho no IDEB e no Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional do Rio Grande do Norte (Bezerra, 2020), ou por acompanhar a aprendizagem a partir da relação que estas estabelecem com as atividades escolares (Junckes, 2020).

Começando por Junckes (2020), ainda que a autora não defina explicitamente aprendizagem ou desenvolvimento, ao investigar a organização pedagógica e funcionamento da Escola Praia do Riso, descreve a forma como são feitas as ações docentes e o acompanhamento do processo, o que é coerente com o sintetizado no Projeto Político Pedagógico da escola sobre o processo de avaliação. Nele consta:

O PPP indica que deve ser avaliado tanto o processo de aprendizagem das crianças como a intervenção docente; como

‘critérios de avaliação’, sugere que sejam observados e relatados os “[...] aspectos mais relevantes da atuação da criança na escola: seu envolvimento com o trabalho, sua relação com o grupo, a maneira como resolve problemas, sua atitude frente às dificuldades [...]”, assim como seu envolvimento com “[...] as questões relacionadas aos conteúdos trabalhados” (Escola Praia do Riso, 2017, p. 18, *apud* Junckes, 2020, p. 246).

Disso entendo que se olha para o processo de aprendizagem das crianças para além dos resultados relacionados à apropriação dos conteúdos, mas para todo o processo, incluindo a relação da criança com as atividades escolares. Aqui falamos em atividades escolares intencionalmente porque não é possível pela descrição afirmar categoricamente que o que é feito na escola seja atividade de estudo, mas, é inequívoco afirmar a preocupação com a aprendizagem, entre outras coisas, dos conhecimentos escolares, como pode ser visto no seguinte trecho:

Diante dos depoimentos, percebe-se que a produção escrita da avaliação de uma criança exige da professora um “olhar/ouvir sensível e pensante” (WEFFORT, 1996) para todo o processo de aprendizagem ocorrido, observando seus avanços e dúvidas, refletindo sobre o porquê dessas dúvidas e avanços. Por meio da observação diária e dos registros efetuados no cotidiano, as professoras constroem instrumentos para rever e propor atividades que melhor atenderão às necessidades da criança, para que ela supere suas incertezas. Portanto, é avaliada a caminhada da criança até chegar ao conhecimento almejado. Essa prática demonstra as possibilidades de se avaliar não somente ‘os pontos de chegada’ que a criança alcançou, mas, sobretudo, dar valor aos ‘pontos de passagem’ (Junckes, 2020, p. 249).

Outra forma de abordar os resultados das crianças em processos avaliativos para além dos mesmos foi trazida por Bezerra (2020), que discute sobre aprendizagem medida pelos testes de proficiência, relacionada a *ethos* escolar, na perspectiva de Bourdieu. O autor relacionou como se dá a evasão e aproveitamento escolar no processo de aprendizagem a partir da condicionalidade da frequência escolar colocada pelo programa Bolsa Família. Nas palavras do autor, o estudo:

Analisa o cumprimento da condicionalidade nessas escolas, o fluxo escolar (evasão e reprovação) e os resultados de proficiência, levando em conta o fator escola e o fator vizinhança como mecanismos que atuam sobre o processo de aprendizagem (Bezerra, 2020, p.30).

Ao constatar um efeito positivo da condicionalidade de frequência à escola não apenas no combate à evasão, mas na permanência e aproveitamento escolar, o autor a relacionou à aquisição do *ethos* escolar, o definindo assim:

O que se entende aqui por *ethos* escolar parte da concepção teórica de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron que, em sua teoria sobre o sistema de ensino, o definem como uma boa vontade em relação à escola, uma crença em relação à educação, uma esperança subjetiva de acesso, êxito e ascensão social pela escolarização. “Essa disposição está relacionada à aprendizagem, à autoridade e aos valores escolares em relação com a cultura e a linguagem (Bourdieu; Passeron, 2009)” (Bezerra, 2020, p.16).

A partir da leitura dessa pesquisa, parece que ela, assim como a de Junckes (2020), olha então a aprendizagem para além do desempenho e da apropriação de conhecimentos, dizendo de uma relação com a escola qualitativamente distinta, com engajamento nas atividades escolares. Como se constitui a relação família-escola e os resultados que efetivamente se promove no desenvolvimento das crianças será objeto de análise no próximo eixo. Por hora basta salientar que encontrei aqui um olhar mais complexo e qualificado sobre os processos educativos vividos pelas crianças.

Por outro lado, essas são as exceções, não a regra de como a aprendizagem é abordada nas pesquisas encontradas, a maioria reduzindo a aprendizagem exclusivamente ao resultado em processos avaliativos focados nos conteúdos. Parece-me que o exemplo mais explícito disso está em Traversini; Lockmann (2022), que é uma análise/denúncia sobre os projetos que tramitam na câmara dos Deputados versando sobre educação domiciliar. Em um deles consta:

Art. 6º O estudante matriculado em educação domiciliar será submetido, para fins de certificação da aprendizagem, a uma avaliação anual sob a gestão do Ministério da Educação. § 1º A certificação da aprendizagem terá como base os conteúdos referentes ao ano escolar correspondente à idade do estudante, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, com possibilidade de avanço nos cursos e nas séries, nos termos do disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. [...] Art. 7º Na hipótese de o desempenho do estudante na avaliação de que trata o art. 6º ser considerado insatisfatório, será oferecida uma prova de recuperação. (Damares Alves e Abraham Weintrub - PL 2401/2019, *apud* Traversini; Lockmann (2022, p. 15).

Ou seja, o entendimento de que a educação domiciliar possa ser substituída da experiência de escolarização passa por uma redução do processo de ensino a reprodução de conhecimentos. Em outro exemplo, vemos que em Almeida (2021, p. 9) se fala:

Bernal (2009) destaca que tanto família como bairro, com meios materiais ou simbólicos, podem funcionar como ativo ou passivo e influenciar o **processo de aprendizagem dos estudantes**. Nossos dados empíricos nos ajudam a pensar nessa questão à medida que revelam a percepção da existência de certa diferenciação nas contribuições materiais e organizativas das famílias e bairros em relação às crianças. Ficou evidente a relação estabelecida entre os modelos, estruturas e dinâmicas do entorno social com o **desempenho escolar dos estudantes** (Almeida, 2021, p. 9, grifos nossos).

Diante dessas pesquisas cabe aqui fazer algumas ressalvas, pois quando se fala de aprendizagem como apropriação de conhecimentos isso não é equivalente a reduzir a aprendizagem ao desempenho fruto da reprodução de informações em avaliações. Bozhovich (1981) bem nos alerta para isso, dizendo que a mera reprodução das informações apenas indica o estabelecimento de uma relação formal com o conteúdo e não uma apropriação de fato, que implica que os conteúdos aprendidos passem a mediar a forma de relação dos sujeitos com o mundo. Ainda, conforme discutido no capítulo 2, a aprendizagem é sustentação para o desenvolvimento, mas são conceitos não diretamente equivalentes. Na teoria vigotskiana aprendizagem e a formação de conceitos são um **sistema**

interligado e não são eventos isolados, e se desenvolvem ao longo da história do indivíduo:

A aprendizagem possibilita que sejam despertados processos internos de desenvolvimento, em que as relações estabelecidas influenciam intensamente estes processos. O que quer dizer que, embora haja um percurso de desenvolvimento definido individualmente pelo processo de maturação de cada organismo, é por meio da aprendizagem que tais processos são impulsionados (Piovesanet *al.*, 2018, p.60).

Adicionalmente, equivar aprendizagem a desempenho traz outro risco. Se o desenvolvimento humano acontece a partir das relações sociais e ambientais da vida do sujeito, onde sua história e cultura são fatores primordiais, é preciso se atentar para pontos importantes em relação a crianças de baixa renda e vulnerabilidade social, pois a estigmatização das crianças quando não atingem o desejado em seu desempenho é recorrente no sistema educacional brasileiro. E, infelizmente, essa estigmatização por vezes é internalizada pela própria família e pelo aluno, como veremos no próximo eixo de análise.

Silva (2016) destaca:

Pode-se dizer, também, que [a escola] como espaço de aprendizagem e cuidado de crianças pequenas, ainda é marcado pelo disciplinamento moral sustentado pelo preconceito que permeia as relações entre educadores (as), as crianças pobres/negras e suas famílias (Silva, 2016, p.09).

Essa fala de Silva (2016) pode ser trazida para essa discussão quando a aprendizagem é vista apenas pautada no desempenho escolar, limitando as crianças a um modelo pré-estabelecido, condicionado e esperado do que se considera aprender.

O desempenho das crianças na escola por si só não é indicativo suficiente de suas capacidades de desenvolvimento. É preciso prestar atenção ao contexto de vida dessas crianças e lembrar que o aprender não ocorre somente na escola.

Durante toda a vida e em diferentes espaços os indivíduos estão sempre em constante processo de aprendizagem.

Na concepção de Vigotski (2001) “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar” (p.109), então “[...] não podemos negar que a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado antes de entrar para a escola (p.110). Dessa forma, é salutar que antes da criança adentrar o espaço escolar ela já está em constante aprendizagem. Ao mesmo tempo, também não é possível desconsiderar que não acessar conteúdos escolares é uma violação dos direitos das crianças, que impactam em seu desenvolvimento.

Compreender aprendizagem e desenvolvimento dessa forma vai trazer subsídios mais concretos na maneira de olhar para essa família e para essa criança, já que ver o indivíduo como um ser integral é também valorizar as potencialidades nas quais os processos educativos podem e devem incidir.

5.2.4 Discute aprendizagem como constante apropriação de algo novo

Como já visto, as pesquisas trazem a discussão da aprendizagem a partir de diferentes olhares. Assim, duas pesquisas (Guizzo; Marcelo; Muller, 2020, Gomes, 2022) discutiram suas produções com o olhar para a aprendizagem a partir da apropriação de algo novo. Gomes (2022), por exemplo, discute a aprendizagem a partir do que é ensinado pela família e ao longo da vida em todos os espaços e vai dizer: “Consideramos a aprendizagem ancora-se primeiramente no que é ensinado pela família e ao longo da vida do sujeito passa por outros tipos de saberes sejam eles de cunho formais ou não” (Gomes, 2022, resumo).

Decerto que se apropriar de algo novo também está relacionado à aprendizagem, porém, não se pode resumir o ato de aprender apenas à absorção de informações e conhecimentos, bem como é preciso se questionar sobre a qualidade das informações que estão sendo aprendidas. A aprendizagem é um processo dinâmico e que proporciona a apropriação de novos saberes, habilidades e valores. Como explica Vigotsky (2001):

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam nas crianças essas características não-naturais, mas formadas historicamente (Vigotsky, 2001, p.115).

Destaco a importância de ampliar a visão sobre a aprendizagem, e não a conceber apenas como mera absorção de informações. É necessário considerar a presença de ferramentas e instrumentos adequados que estão postos culturalmente para que a apropriação de novos conhecimentos aconteça. Além do mais, é preciso considerar as interações sociais com outros indivíduos, o que permite e enriquece a aprendizagem, além do mais, a construção do conhecimento se dará a partir de conhecimentos já previamente internalizados pela criança. Sendo assim, a aprendizagem não se resume à memorização de dados, mas a um processo ativo de apropriação de novos saberes, habilidades e valores, que acontecerá por meio da interação com o meio social.

5.2.5 Conceitua aprendizagem e/ou desenvolvimento

Assim como tiveram pesquisas que não conceituaram a aprendizagem e/ou o desenvolvimento humano, também houve as que os conceituaram a partir de diferentes abordagens (Andrade, 2018, Marques, 2018, Borba, 2019, Costa, 2019, Galvão, 2019, Lemos, 2019, Garcia, 2020, Martins, 2018).

O desenvolvimento humano pela perspectiva bioecológica foi sustentado por Andrade (2018) com a tese de que as pessoas mantêm uma inter-relação com seu contexto histórico e constroem, a partir dessa relação, seu próprio desenvolvimento que muitas vezes é contínuo e outras vezes mutável. As mudanças caracterizam uma ruptura nesse processo e provocam circunstâncias boas ou ruins para a pessoa como ser ontológico e histórico. Já Martins (2018) fala da aquisição de disciplina, rotina e disposições para o estudo, a partir do ensinar os alunos a estudar, por meio do conceito de *habitus de estudo*, de Bourdieu.

Na Psicologia Histórico-Cultural, a aprendizagem e o desenvolvimento foram conceituados por 06 das 33 pesquisas (Marques, 2018, Borba, 2019, Costa, 2019, Galvão, 2019, Lemos, 2019, Garcia, 2020).

Marques (2018) afirma sobre a concepção da Psicologia Histórico-Cultural:

A aprendizagem, desse ponto de vista, é produtora e promotora do desenvolvimento do psiquismo do sujeito, o que permite afirmar que uma criança que não avança em seu processo de aprendizagem tem seu desenvolvimento prejudicado, pois a aprendizagem produz desenvolvimento e se adiantaria a ele, portanto se faz importante focalizar a aprendizagem (Marques, 2018, p. 46).

A aprendizagem ocorre pela apropriação de conceitos, formas de agir, valores, por meio de interações sociais e culturais e o desenvolvimento humano é um processo que se estende ao longo da vida e é moldado pela aprendizagem e experiências, perspectiva corroborada por Costa (2019):

A interiorização das normas ocorre em uma espécie de progressão: inicia-se com uma pessoa significativa para a criança (o outro) e prossegue pelo seu contato com outras pessoas significativas que apoiem a mesma norma, de modo que a generalidade dessa norma finda por ser estendida subjetivamente para toda sociedade. Essa abstração dos papéis e atitudes dos outros significativos concretos é chamada de —o outro generalizado. Sua formação na consciência significa que o indivíduo se identifica agora não somente com os outros concretos, mas com uma generalidade de outros, isto é, com toda uma sociedade (Costa, 2019, p.35).

Galvão (2019) conceitua o desenvolvimento humano a partir da teoria vigotskiana, onde traz a diferença dessa teoria para a dos demais, significando a cultura como elemento essencial para os processos de aprendizagem.

O desenvolvimento humano refere-se justamente na transformação das funções elementares em superiores, tipicamente humanas. Esse é o grande ponto que diferencia Vigotski de outros pensadores, pois ele aponta que não há um

amadurecimento natural das funções superiores; ao contrário, o que existe são as ações da cultura, os estímulos advindos do meio e mediados pelo outro, criando condições para o aprendizado e o desenvolvimento. Nesse sentido, as funções psicológicas surgem duas vezes no desenvolvimento da criança, primeiro como atividade coletiva, interpessoal, e depois como atividade individual. O aprendizado, que é um processo social, desencadeia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores nesses dois planos (Galvão, 2019, p.51).

Ou seja, as pesquisas orientadas pela Psicologia Histórico-Cultural parecem evidenciar o uso dos conceitos de aprendizagem e desenvolvimento que foram compreendidos e explicitados nessa pesquisa. O que, como veremos no próximo eixo, embora importante, não necessariamente foi suficiente para que as pesquisas de fato acompanhassem as contribuições da relação escola-família para o desenvolvimento das crianças.

Adicionalmente, esse eixo de análise nos evidencia que são poucas as pesquisas que abordam a relação escola-família que de fato se preocupam em explicitar a finalidade do estabelecimento dessa relação vinculada ao seu papel de promoção de aprendizagem e desenvolvimento.

Desse modo para melhor entendimento da relação escola-família e de como esta se relaciona com os processos de organização do ensino para contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento apresentarei a seguir o último eixo de análise dessa pesquisa.

5.3. CONTRIBUIÇÕES DA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

Esse eixo se fez presente na minha pesquisa com a finalidade de perfazer meu terceiro objetivo específico: “[III] Compreender criticamente como essas pesquisas entendem as contribuições da relação família-escola para o desenvolvimento das crianças”. Juntamente com os demais eixos analisados, procurei chegar o mais próximo possível de atingir o objetivo geral de minha pesquisa: **Compreender criticamente o que as pesquisas têm revelado nos últimos cinco anos (2018-2022) sobre as contribuições da relação família-**

escola no desenvolvimento das crianças que frequentam instituições públicas no Ensino Fundamental I.

Ao analisar esse eixo, encontrei 03 subeixos nas pesquisas: 1. Pesquisas que não discutem propriamente a relação família-escola; 2. Relação família-escola a serviço de quê? Análise a partir da ausência do olhar para os efeitos dessa relação no desenvolvimento das crianças; 3. Contribuições da relação família-escola para o desenvolvimento das crianças de escola pública no Ensino Fundamental I: entre a internalização do rótulo do “não aprender”, o desenvolvimento de uma relação sistemática com o estudo e a aprendizagem de conteúdos escolares. Assim, nesse caminho e com o olhar orientado pela Psicologia Histórico-Cultural, busquei investigar a relação família-escola e sua contribuição e influência no desenvolvimento das crianças.

5.3.1 Pesquisas que não discutem propriamente a relação família-escola

Nesse primeiro subeixo a análise das pesquisas mostrou que apesar do tema ser família e escola e as relações entre elas, 08 das 33 pesquisas (Nobre; Vieira; Noronha; Frota, 2018, Paula; 2019, Santos, 2019, Almeida, 2021, Bolsonaro-Silva; Loureiro, 2020, Silva; Bolsono-Silva; Loureiro, 2021; Traversini; Lockmann, 2022, Araújo, 2022) não discutiram propriamente as relações entre família-escola. Ou seja, as pesquisas utilizaram outros vieses para discutir a família e suas implicações na vida escolar das crianças, mas não a relação entre elas. Como, por exemplo, discutido por Nobre; Vieira; Noronha; Frota (2018) que abordaram comportamentos das crianças que ocorrem no espaço escolar, onde a responsabilidade desses comportamentos foi direcionada para as famílias.

Também na mesma linha de pensamento Santos (2019) discorreu que as crianças que se envolviam em conflitos na escola, reproduziam esse comportamento por conta dos conflitos ocorridos no seio familiar. Já Almeida (2021), também discutiu os comportamentos das crianças na escola, porém sua pesquisa foi voltada a responsabilidade dos fatores extraescolares como ativos e passivos na escolarização dos estudantes e olhando para os impactos da família e do bairro no processo de escolarização das crianças. Ou seja, não se fala propriamente de relação entre família e escola, estando mais próxima de um olhar

isolado para o impacto de fatores extraescolares os responsabilizando pelo que as crianças fazem na escola.

Na pesquisa de Bolsoni-Silva; Loureiro, (2020) e Silva; Bolsoni-Silva; Loureiro, (2021), não foi abordada a relação entre a família-escola, e sim, apresentou as concepções de mães e professoras sobre a educação dos filhos, correlacionando de forma isolada os comportamentos de cada uma aos comportamentos das crianças. E também em um viés totalmente diferente a pesquisa de Traversini; Lockmann (2022) discutiu acerca do questionamento da proposta de substituição da escola pela educação familiar.

No mesmo caminho, Paula (2019) não focou na relação família-escola, o que foi discutido em sua pesquisa foi às expectativas das famílias ao escolher uma determinada escola pública para os filhos. Por fim, Araújo (2022), também não discutiu diretamente a relação família-escola, e sim, a reorganização, readaptação do cotidiano das famílias no período pandêmico.

Diante dessa quantidade significativa de pesquisas que não abordam a relação família-escola em si, posso considerar que nelas existe uma busca por uma análise de fatores isolados no comportamento das crianças, fragilizando uma compreensão mais relacional do processo de desenvolvimento humano, culminando por vezes em constatações que culpabilizam as famílias pelos problemas no processo de escolarização, como em Nobre; Vieira; Noronha; Frota (2018) e Santos (2019).

5.3.2 Relação família-escola a serviço de quê? Análise a partir da ausência do olhar para os efeitos dessa relação no desenvolvimento das crianças

Quanto à relação família-escola e os efeitos que essa relação produz na criança, das 33 pesquisas, basicamente metade delas (16 pesquisas) falam de diferentes formas sobre como famílias e escolas se relacionam, porém não acompanharam efetivamente os efeitos que essa relação produziu para a aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças. (Andrade, 2018, Rosa, 2018, Santos; Dazzani; Zucoloto, 2019, Borba, 2019, Costa, 2019, Lemos, 2019, Silva, 2019, Guizzo; Marcello; Muller, 2020, Cunha; Rondini, 2020, Soares, 2020,

Garcia, 2020, Menezes, 2021, Silva; Laguna; Hermanns; Silva; Rodrigues; Abaid, 2021, Araújo; Oliveira; Beretta; Bittar, 2022; Elias, 2022, Socoloski, 2022).

Santos; Dazzanie; Zucoloto (2019) e Cunha e Rondini (2020) discutiram a relação estabelecida pela queixa e não a escuta entre as instituições família-escola. A fala dessas pesquisas foi da relação de adesão, aceitação ou contra queixa dos pais em relação à queixa produzida pela escola, mas, sem olhar para o que se produz na criança. Já Silva e Elias (2022) trouxeram a percepção assíncrona da relação: os pais se consideravam presentes na escola, e esta última considera a participação dos pais insuficiente, mas não se revelam as estratégias para a relação acontecer. Na pesquisa das autoras, voltada à inclusão de alunos com Deficiência Intelectual, se pode ver que:

Os responsáveis relataram, de forma geral, que são presentes no ambiente educacional e que têm um bom relacionamento com a escola como um todo; apesar das dificuldades, encontram recursos para ajudar os filhos, como auxiliar nos deveres, treinar leitura e escrita (Silva; Elias, 2022, p.19).

E de outro a escola:

As professoras, por sua vez, trouxeram relatos de que algumas famílias são presentes, porém outras, não. “Para elas, muitas vezes, o problema maior no desenvolvimento do aluno encontra-se nas questões familiares; elas verbalizaram que, se a família conseguisse ajudar, os alunos teriam uma progressão na aprendizagem” (Silva; Elias, 2022, p.19).

A construção das relações das famílias com a escola, como os professores vêem as famílias e como as famílias vêem a escola, o que esperam dela e como se sentem uma em relação à outra, foi trazido por Soares (2020), onde mais uma vez salientou a posição da escola medindo a presença da família a partir do acompanhamento escolar (tarefas, reuniões, etc.). As falas da escola afirmam que o maior problema no desenvolvimento do aluno se encontra nas questões familiares, são falas genéricas e carregadas de preconceitos, que ignoram as

diversas causas que definem o desempenho dos alunos, incluindo as desigualdades sociais e a precariedade das condições de ensino.

Um fator evidente nessas pesquisas é a ambiguidade nas falas da família e da escola, que demonstra a distância na comunicação entre elas, e a invalidação e não reconhecimento pela escola das ações que são feitas pelas famílias. Ainda, as pesquisas vão mostrando como o processo de aprendizagem é medido e cobrado apenas pela via do acompanhamento familiar, quando a escola compreende o não acompanhamento da família na realização das tarefas como sendo o mais significativo, quando não o único fator de impacto no baixo rendimento escolar. Por diversas vezes as tarefas extras escolares são utilizadas para avaliar o envolvimento das famílias sem levar em consideração suas limitações para cumprir com as demandas da escola como, por exemplo, o domínio dos conteúdos das tarefas, podendo essa cobrança causar desmotivação quando não se sentem capazes de auxiliar os filhos.

Se o desenvolvimento humano acontece a partir das atividades que realizamos, ou seja, do conjunto complexo de ações e seus objetivos, o que fazemos cotidianamente, de maneira isolada, irá revelar apenas a aparência de nossas atividades. Os motivos pelos quais as atividades são realizadas, a essência delas, são mais profundas. Toda ação é motivada e orientada por um objetivo, sempre resultado das relações sociais que os indivíduos estão inseridos. Pereira; Magalhães; Pasqualini (2020) vão explicar:

O que fazemos em nosso dia a dia revela a aparência da atividade, porém a sua essência só pode ser compreendida quando buscamos os motivos, os *porquês* realizamos cada conjunto de ações, mesmo que o referido motivo não nos seja conhecido. Se nossas atividades dependem sempre de um motivo que nos orienta a agir, o qual advém das relações sociais em que estamos inseridos, então nossas ações são condicionadas pelas demandas sociais, o que significa dizer que são orientadas por necessidades criadas social e historicamente. Dessa forma, podemos afirmar que as condições sociais de desenvolvimento podem possibilitar a emergência de diferentes motivos e, portanto, diferentes atividades (Pereira; Magalhães; Pasqualini, 2020, p.354).

Isso quer dizer que a falta de diálogo entre a família e a escola não é por acaso. Pensando no que foi analisado nas pesquisas, a falta de diálogo entre a família e a escola pode ter diferentes motivos, desde a falta de tempo por cargas horárias exaustivas dos professores, passando pelo excesso de burocracia, com regras e procedimentos que se colocam nas escolas públicas a partir de instâncias maiores do Poder Público, diferentes expectativas da família e da escola no que concerne o papel de cada instituição na vida escolar das crianças, até mesmo a falta de confiança das famílias que por vezes não se sentem confortáveis na comunicação com a escola, seja por julgamentos de valor, seja por não se sentirem capazes de compreender o que a escola espera delas. Muitas vezes a comunicação entre a escola e a família se torna desvalorizada por preconceitos e discriminações enraizados nas ações da sociedade - alguns dos quais vimos no eixo 1 em relação ao preconceito com o qual as famílias são lidas - e que acabam por dificultar uma relação mais colaborativa entre ambas.

Essas pesquisas até aqui mostraram a fragilidade na relação escola-família, onde enquanto a família se esforça para que seus filhos tenham educação e aprendizagem garantidas, ainda que muitas vezes possa não ser suficiente na visão da escola ou mesmo na visão de si mesma, são subestimadas em suas potencialidades. Percebe-se que não se é levado em consideração às mudanças, as reorganizações e as necessidades que as famílias dispensam em prol da vida escolar da criança, o que acaba por muitas vezes trazendo um desconforto na relação família-escola.

Em contraponto à ideia de famílias não participantes do processo educacional de seus filhos, algumas pesquisas documentaram as transformações produzidas nas famílias a partir das demandas escolares, especialmente no período da pandemia. Rosa (2018) e Gizzo; Marcello; Muller (2020) discutiram o estabelecimento da relação das famílias com a escola evidenciada pelas mudanças produzidas na dinâmica familiar e a adaptação do ritmo da casa ao da escola. Já Laguna; Hermanns; Silva; Rodrigues; Abaid (2021), e Araújo; Oliveira; Bittar (2022) discutem a transformação dos pais em ensinantes. Porém, nenhuma destas pesquisas efetivamente olhou para que efeitos essas transformações na família a partir da demanda da escola (circunstanciada pelo período pandêmico)

efetivamente produziu no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Ou seja, nesse conjunto de pesquisas, ao não olharem para as crianças em si, não trazem evidências sobre até que ponto a relação família-escola, traduzida em presença (ou ausência) das primeiras realmente irá interferir na aprendizagem e por consequência no desenvolvimento das crianças. Ao mesmo tempo a ausência desse acompanhamento pode indicar que o comportamento das crianças e sua relação com a aprendizagem ainda se encontra pautado e medido a partir da ideia de que a presença da família nas atividades escolares possa ser determinante no processo de aprendizagem das crianças, atuando mais na geração de queixas da escola para com a família julgada como não participativa do que de fato resolução para as questões relacionadas à aprendizagem. É preciso fomentar essas discussões dentro das salas de aulas das escolas públicas, pois é lá que as coisas e as queixas e as reproduções acontecem. Como bem fala Silva (2016):

A atenção para uma queixa escolar que rompe com um entendimento de fracassos escolares vinculados a questões intrapsíquicas, orgânicas ou familiares, traz para aqueles que não aprendem a possibilidade de uma atenção justa e honesta. Suas questões, na verdade, denunciam o histórico desrespeito com que são tratados aqueles que compõem o sistema público de ensino brasileiro (Silva, 2016, p. 39).

Embora existam debates sobre as práticas que marginalizam famílias na escola pública, ainda não há consenso sobre como superá-las. Essas práticas reforçam estereótipos negativos e contribuem para a exclusão social, perpetuando desigualdades e dificultando o acesso à educação de qualidade para todos.

Ainda no campo das pesquisas que não olharam para as crianças, houve pesquisas que discutiram a relação estabelecida a partir da suposição de que escola deva suprir as faltas da família (Andrade, 2018, Borba, 2019, Costa, 2019). Borba (2019) defendeu que a escola possui a responsabilidade direta na

comunicação com a família e o empenho para tal deve ser alinhado com o cotidiano das crianças:

Defendemos que a medida que a escola e sua equipe se empenharem em ver os alunos atendidos por ela em sua vivência cotidiana real, mais alinhada estará para melhorar sua organização pedagógica e para promover um relacionamento mais efetivo com as famílias (Borba, 2019, p.98).

O pensamento de Borba (2019) também defendido por Costa (2019):

É função da escola atuar como agente motivador para que essa relação seja estabelecida com consonância, caracterizando uma parceria colaborativa e dando condições para que a participação da família na escola e na vida escolar do filho represente o sucesso escolar esperado (Costa, 2019, p.97).

Assim como responsabilizar apenas as famílias pela formação das crianças, o movimento de trazer a responsabilidade apenas para a escola não é possível e, me parece talvez um tanto paternalista, assumindo as famílias na chave exclusivamente das faltas, como se não houve famílias que buscassem por diferentes maneiras se relacionar com a escola e por diversos mecanismos, interna e externa à escola, isso fosse interdito. Cabe salientar que não se trata de negar as responsabilidades da escola enquanto instituição formal com atribuições específicas. Indico aqui apenas um incômodo de que essa forma de retratar a necessidade de construção de uma relação entre escola e família não explicita o que as famílias trazem para a escola junto com o confiar seus filhos àquele espaço.

A primeira vista talvez pareça difícil discordar do que foi dito até aqui, afinal, a escola também participa da inserção da criança no mundo da cultura. Porém, como nos ensina o materialismo histórico-dialético, é necessário questionar o óbvio, buscar suas contradições. Em uma sociedade marcada pela desigualdade, dizer que é função da escola dar “condições para que a participação da família na escola e na vida escolar do filho represente o sucesso

escolar esperado” (Costa, 2019, p. 97) parece carregar uma pressuposição de que a escola é suficiente para promover as condições para participação das famílias – ignorando condições concretas, como a necessidade de trabalhar que podem dificultar a presença na escola – e que uma vez isso possibilitado o sucesso escolar será alcançado (afirmando nas entrelinhas que o fracasso escolar estaria condicionado a uma escassa participação das famílias na vida escolar de seus filhos).

Até o momento analisei ora pesquisas que focam na culpabilização das famílias ou na responsabilização das escolas. Entendo que ambas as instituições tem suas responsabilidades na formação das crianças, não estou aqui falando com julgamentos de valor, mas dissertando no sentido de que tanto a escola, quanto a família irão afetar a criança de alguma maneira em sua vida, seja pela presença delas ou pela ausência. Diante destes aspectos, considera-se que a relação estabelecida entre a família e a escola se tem caracterizado por ser um fenômeno pouco harmonioso e satisfatório, conforme apontado por Oliveira e Marinho-Araújo (2010), já que ora atribui-se à família os elementos determinantes para a “não aprendizagem” do aluno e ora atribui-se tais elementos à escola que não criou os vínculos necessários com a família.

Outra forma de olhar para a relação entre família e escola pode ser encontrada em pesquisas como as de Silva (2019) e Menezes (2021). Nelas se problematizou quando a relação entre família-escola é estabelecida a partir da ingerência de uma defesa da família tradicional e os impactos que essa tem produzido nas políticas educacionais. Discutiram como a concepção de família tradicional (sustentada por interesses capitalistas e com apoio na instrumentalização de concepções religiosas cristãs) é um elemento de disputa na constituição das políticas educacionais, em especial no que diz respeito a maneira de abordar as questões de gênero no espaço educativo, concluindo que:

Consideramos que alcançamos êxito quanto a demonstração de que a Família chamada Tradicional foi utilizada como recurso da política de Direita no Brasil, impondo pautas, direcionando debates e delineando decisões, [...] Estes por sua vez, tem na Educação um palco para o discurso de manutenção da ordem (Silva, 2019, p. 117).

O que foi trazido por Silva (2019) e Menezes (2021) demonstra que não é desejável realizar uma defesa abstrata do estabelecimento de uma relação entre família e escola, pressupondo efeitos exclusivamente positivos em uma sociedade desigual, perpassada por tantos interesses contraditórios, sustentada por processos ideológicos, que podem culminar na defesa de políticas conservadoras, que se contrapõem ao direito de acesso, por exemplo, aos conhecimentos sobre gênero e sexualidade na escola.

Por fim, uma vez que cerca de metade das pesquisas encontradas não se dedica a olhar para os efeitos que a relação família-escola produz na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, e lembrando como a própria ideia do que sejam esses processos foi precariamente sistematizada no conjunto das pesquisas encontradas (como discutido no eixo anterior) o que parece é que nas pesquisas se tem mais defesas pouco consistentes em torno da necessidade dessa relação (família-escola) e que não necessariamente é benéfica, seja pelo olhar preconceituoso pelo qual as famílias são olhadas, seja porque parte das famílias pode carregar concepções que se contrapõem às finalidades da escola, como no que diz respeito ao trato das questões relacionadas à gênero e sexualidade.

5.3.3 Contribuições da relação família-escola para o desenvolvimento das crianças de escola pública no Ensino Fundamental I: entre a internalização do rótulo do “não aprender”, o desenvolvimento de uma relação sistemática com o estudo e a aprendizagem de conteúdos escolares

Minha análise também revelou 09 pesquisas das 33 que olharam para o efeito na criança das relações escola-família, ainda que por diferentes olhares (Martins, 2018, Marques, 2018, Colli; Luna, 2019, Galvão, 2019, Junckes, 2020, Bezerra, 2020, Bittencourt, 2021, Bittencourt, 2022, Gomes, 2022).

A relação estabelecida a partir das tarefas extraescolares propostas por docentes e acompanhadas pelos familiares, contribuindo para formação de *habitus de estudo* foi discutida por Martins (2018):

Constatamos que os familiares, ao longo do processo de escolarização dos filhos ensinaram e continuam ensinando seus filhos a terem uma rotina diária para realizarem seus estudos em casa, promovendo condições para que realizem essas atividades, investindo tempo para auxiliarem ou em muitas vezes apenas acompanharem nos deveres, disponibilizam também um ambiente favorável, com móveis adequados e em alguns casos computadores para poderem realizar, da melhor maneira possível, as atividades escolares em casa. Essas estratégias e disposições provavelmente estão construindo de forma positiva o *habitus* escolar dos alunos (Martins, 2018, p. 108).

Apesar de não se ter como negar o efeito positivo na relação da família com o *habitus* de estudo da criança, não é somente isso que vai determinar a aprendizagem da criança e muito menos que vai determinar que a relação da família com a escola seja satisfatória. É preciso considerar que há circunstâncias em que a relação família-escola estabelecida por meio da dedicação a uma atividade comum, as tarefas extraescolares, pode ser benéfica ao desenvolvimento de uma relação positiva com as atividades escolares.

Junckes (2020) ajuda a entender o contexto no qual tarefas extraescolares podem se tornar uma atividade efetivamente compartilhada entre família e escola e contribuir para o desenvolvimento das crianças.

Talvez a melhor forma de começar a definir o que é tarefa nesta escola seja esclarecer o que ela não é: tarefa não é uma maneira de manter a criança ocupada enquanto está em casa; tarefa não é “castigo”; tarefa não é um instrumento de aferição da aprendizagem; tarefa não é treino. O que é tarefa então? A tarefa é fundamentalmente um elo entre a atividade da criança na escola e em casa. Uma oportunidade de trazer de casa uma contribuição para o trabalho do grupo, um momento de trabalhar sozinho, aplicando conhecimentos construídos na escola. É também o momento de perceber dúvidas e dar-se conta do que ainda não compreendeu. Sendo assim, a tarefa não é um trabalho estanque que tenha um fim em si mesmo. Ela começa na escola, quando é apresentada a proposta, continua em casa, quando a criança a faz e termina na escola, quando o grupo discute, corrige e complementa o trabalho (Escola Praia do Riso, 2017, p. 19, *apud* Junckes, 2020, p. 214).

Assim, a forma como as ações são construídas, a finalidade da tarefa e a maneira pela qual a mesma é discutida no cotidiano da escola não têm o viés da cobrança visto nas outras pesquisas, mas de colaboração, sabendo-se que a família contribui, mas que a responsabilidade pela condução do processo pedagógico e seus resultados é assumida pela escola.

Ainda, essa forma de interagir não ocorre espontaneamente na relação entre família-escola, mas é discutida e construída com os familiares:

Nas reuniões, os familiares também são orientados pelas professoras sobre como podem contribuir no processo de aprendizagem das crianças. Nesses momentos, foi interessante observar o estabelecimento de certa parceria entre as professoras e as famílias na troca de conhecimentos sobre o processo formativo das crianças. (Junckes, 2020, p. 255).

E, como discutido no eixo 2, seus efeitos são acompanhados pela relação que as crianças estabelecem com as atividades escolares. Ou seja, olhando para o que Junckes (2020) descreve é possível ver que a maneira pela qual as tarefas extraescolares são construídas no contexto pesquisado envolve um conjunto de ações e operações que são realizadas por professores e responsáveis pelas crianças, cada qual com suas atribuições, e que no conjunto se voltam a um objetivo comum que é contribuir para uma relação sistemática da criança com o estudo. Por sua vez, as tarefas extraescolares aqui são apenas uma das muitas ações conduzidas de forma sistemática pela escola para que a aprendizagem das crianças aconteça.

No entanto, é importante salientar que a organização do processo pedagógico pela escola e sua comunicação com as famílias nem sempre é suficiente para produzir essa colaboração pautada por um olhar para um objetivo comum, e isso também é discutido na pesquisa de Junckes (2020). No caso da pesquisa em foco vemos todo um atravessamento dessa relação família-escola pela estrutura e ideologia da sociedade capitalista. Nela, como a escola é pautada por uma organização que não comunica os resultados da aprendizagem da forma convencional, com números ou letras que podem gerar classificações e comparações, e sim por meio de avaliações descritivas, essa prática também

gera resistências, estranhamentos em uma sociedade que se pauta pela lógica do desempenho competitivo.

Jose, mãe de uma menina do 3º ano, ressalta que se sente apreensiva a respeito do processo de aprendizagem de sua filha, pelo fato de a escola “não trabalhar, no seu método de ensino, com provas e notas” e que ela não concorda com algumas questões da “educação alternativa” (Junckes, 2020, p. 250).

O diálogo da escola com essa mãe e os resultados da aprendizagem da filha (que eram descritos e analisados, mas não dentro dos padrões usuais que permitem uma classificação mais imediata) não foram suficientes para construir com essa família uma compreensão do processo de ensino e aprendizagem que a tranquilizasse em relação aos seus receios de que a filha estaria sendo prejudicada, não aprendendo o necessário para sobreviver nessa sociedade. Na pesquisa se conta que essa mãe acabou por transferir a criança para outra escola.

Outras maneiras de olhar para as consequências no desenvolvimento perpassadas pela relação família-escola podem ser observadas em Marques (2018) a partir da relação estabelecida pela queixa escolar, produzindo a internalização do rótulo do “não aprender”. A autora discutiu os processos de internalização pela criança dos discursos sobre o “não aprender” nas diferentes instituições – família e escola – e nos outros ambientes que essa criança vai tendo acesso.

Os resultados indicaram que o aluno vai se constituindo discursivamente, assimilando as vozes sociais. Tanto nos discursos orais dos protagonistas, quanto nos discursos escritos produzidos nos prontuários, notou-se que o processo de medicalização se torna cada vez mais abrangente, pois como o sujeito se refrata através do discurso do outro, todos são envolvidos, família e escola e, conseqüentemente, o aluno toma para si o rótulo do *não aprender*, dando continuidade a esse movimento de medicalização (Marques, 2018, p. 113).

Marques (2018) chama a atenção em sua pesquisa para o perigo do rótulo do “não aprender” e, por consequência, da medicalização, pois esse rótulo vai sendo reforçado pelas famílias e pela escola e internalizado pela criança, e se passa a acreditar que esta última pode possuir algum distúrbio, dificuldade, etc. A internalização do rótulo de “não aprender” pela criança pode trazer consequências devastadoras em seu desenvolvimento. Como um ser social, a criança irá ser constituída a partir das linguagens e vozes sociais que a cercam. Quando a criança internaliza a crença reproduzida pelos ambientes sociais em que vive, de que é incapaz de aprender, se reproduz um discurso de exclusão de suas potencialidades. Por muitas vezes escola e família possuem esse discurso, já tão disseminados na sociedade, o que acaba por culpabilizar (seja a família, seja o próprio indivíduo) pelas dificuldades no processo de escolarização, não sendo levados em consideração outros fatores que podem dificultar a aprendizagem da criança. Ou seja, conforme discutido nos dois eixos de análise anteriores, a relação família-escola pode ter também efeitos negativos, aqui evidenciados pelo processo de internalização pela criança desse rótulo.

Em contrapartida, Galvão (2019) e Colli e Luna (2019) falam de um efeito positivo produzido no desempenho das crianças pela relação da escola com a família, seja pelo envolvimento das famílias na vida escolar, seja pelo acompanhamento de atividades escolares desenvolvidas pela criança (Galvão, 2019) ou pela comunicação da escola com a família (Colli, Luna, 2019).

Galvão (2019), por exemplo, trouxe em sua pesquisa como o envolvimento das famílias na formação do leitor traz efeito positivo no desenvolvimento das crianças. Vai dizer que:

[...] a inserção e o desenvolvimento cultural dos sujeitos ocorrem apenas a partir da mediação do outro. É nesse sentido que abordo as relações entre famílias, escola e literatura: a partir das mediações da escola com as famílias, da escola com os alunos e das famílias com os alunos, auxiliada pelo artefato livro, há a possibilidade de oferta de experiências para a ampliação cultural dos sujeitos envolvidos. A mediação cultural no meio familiar ocorre desde a mais tenra idade através de narrações, gestos, canções, dentre outras formas de interação com os bebês e crianças pequenas. Especialmente no que se refere à leitura literária, no ambiente familiar, ela ocorre de maneira que as crianças vivenciam uma rede de comunicação e compartilhamento

de sentidos de forma espontânea. Momentos de leitura nesse ambiente possibilitam não só o fortalecimento dos vínculos afetivos entre adultos e crianças, como favorecem o desenvolvimento cognitivo e social (Galvão, 2019, p.54).

Já a pesquisa de Colli e Luna (2018) trouxe um dado importante em relação à comunicação entre a escola e a família, onde no Brasil, o principal meio para tal é a reunião de pais e mestres.

No Brasil, o principal meio de comunicação com os pais é a reunião de pais e mestres. Neste meio, os pais de filhos que apresentam alguma dificuldade acabam sendo expostos perante os outros pais. Tal crítica traz vergonha aos pais e estes, com o tempo, acabam desistindo das reuniões (Colli; Luna, 2018, p.03).

Os resultados dessa pesquisa apontam que não há uma relação direta e inequívoca entre mecanismos de integração família-escola e um efeito positivo para o desempenho escolar das crianças. Como exemplo, sobre a gestão democrática na escola, com a abertura para a participação da família, que nesta pesquisa não encontrou dados que afirmem “ter relação positiva com a proficiência dos alunos” (Colli; Luna, 2018, p.09). Porém, a pesquisa salienta que esse achado pode estar relacionado à como essas práticas estão sendo desenvolvidas nas escolas e não que necessariamente a gestão democrática não seja importante para o desenvolvimento das crianças, até porque, como discutido anteriormente, desempenho não é um indicativo preciso de aprendizagem ou desenvolvimento.

Como relação da escola com a família, a pesquisa apontou que na maioria das escolas, reuniões de pais e chamadas à escola individualmente são os principais métodos de interação que as escolas usam com as famílias. No caso das reuniões de pais:

[...] os pais de alunos que apresentavam mau rendimento se sentiam expostos perante os outros pais quando eram abordados nas reuniões de pais. Como a reunião de pais era um dos

principais meios de interação da família com a escola, tais críticas traziam vergonha para os pais que, com o tempo, acabavam desistindo das reuniões. [...] pôde-se concluir que usar a reunião de pais para chamar a atenção dos pais gerou efeitos negativos para os alunos que estudavam em escolas que assim procediam (Colli; Luna, 2018, p.10).

Por sua vez, no que se refere às chamadas individuais à escola as pesquisadoras trouxeram em seus dados:

Para corroborar ainda mais esta ideia, a variável que teve o maior coeficiente positivo nesta análise, mesmo que com baixa magnitude, foi a Conversa Individual. Chamar para conversar individualmente para que os alunos não faltassem às aulas pareceu ser a melhor medida. De fato, nas escolas que a adotavam, os alunos tiveram proficiência maior do que escolas que não a adotavam ou que tinham outra estratégia (Colli; Luna, 2018, p.10).

Com base em seus achados as pesquisadoras concluem:

[...] Mais importante do que incentivar práticas de integração família-escola, temos que garantir que estas sejam pensadas e orquestradas levando em conta as capacidades e realidades vividas pelas famílias brasileiras (Colli; Luna, 2019, p.11).

E ainda:

Como foi dito anteriormente, mesmo que os pais compartilhem a visão da escola sobre as dificuldades vividas pela criança, a baixa qualidade nos meios de comunicação entre escola e família impossibilita que ambos os meios consigam incorporar ações conjuntas para resolver o problema (Marcondes, Keila & Sigolo, 2012; Silveira, Luiza & Wagner, 2009). A escola precisa reconhecer mais distintas formas de famílias e se adaptar a elas para não acabar excluindo aqueles que não se ajustam às práticas de integração família-escola impostas por ela (Ribeiro & Andrade, 2006) (Colli; Luna, 2019, p.11).

É preciso observar que esses temas dizem respeito a diversos outros fatores sociais, culturais e econômicos que precisam ser mais profundamente investigados. E, no que se refere à constituição das famílias no contexto brasileiro, isso tem sido pouco investigado, como visto no eixo 1.

Por outro lado, quando uma nova maneira de relação surge entre família e escola, surgem também novos olhares perante tais instituições que vão modificar a maneira, inclusive, de fomentar o desenvolvimento dessas crianças. Nesse sentido, a relação estabelecida a partir da condicionalidade do Programa Bolsa Família e os efeitos para frequência e aproveitamento escolar foram trazidos por Bezerra (2020). Bezerra (2020) estuda os efeitos da condicionalidade de frequência à escola para as crianças de famílias em situação de pobreza e extrema pobreza que recebiam o benefício do Programa Bolsa Família (PBF). Estuda as escolas da região metropolitana de Natal (RMN) que tem mais de 50% de crianças cujas famílias recebem esse benefício (que se volta à garantia do que deveria ser um direito à vida digna) e encontra que, ao longo dos 9 anos do ensino fundamental:

[...] mais de 90% dos alunos cumpriram a exigência de não faltar às aulas, além disso, registraram uma média de evasão e reprovação, durante esse mesmo período abaixo de 5%. A pesquisa demonstrou ainda que a condicionalidade escolar do PBF colaborou no desenvolvimento do ethos escolar, ou seja, ao promover uma boa vontade em relação à escola, colaborando como fator positivo no processo de inclusão escolar da população em situação de pobreza urbana (Bezerra, 2020, resumo).

Evidencia assim que problemas crônicos na educação brasileira, como evasão e reprovação, podem ser eficazmente combatidos quando se possibilita um “trabalho pedagógico permanente e sistemático” (Bezerra, 2020, p. 129) atrelado ao efetivo enfrentamento da pobreza e da extrema pobreza por meio do auxílio financeiro destinado às famílias, provendo assim as condições para o seu sustento e colaborando no enfrentamento ao trabalho infantil “que é um fator de peso na evasão escolar” (Bezerra, 2020, p. 128).

Em contrapartida, a pesquisa também apontou que:

[...] nem todos os alunos beneficiários do PBF contam com as mesmas oportunidades escolares. Se por um lado o programa promove a inclusão escolar de praticamente todos os alunos atendidos, por ser uma exigência, por outro lado, a qualidade das escolas não tem o mesmo padrão de estrutura nas zonas da RMN [Região Metropolitana de Natal] com grande concentração de extrema pobreza urbana, onde os alunos atendidos pelo programa residem” (Bezerra, 2020, p. 132).

Ao analisar os resultados dos testes de proficiência escolar pelo IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o pesquisador encontra informações que os alunos que contam com transporte escolar que os levam a frequência nas escolas localizadas em regiões menos habitadas por pessoas em situação de pobreza encontram escolas que têm mais estrutura (Laboratório de Informática, Biblioteca, Sala de aula, Sala de Vídeo, Quadra de Esporte), acesso ao programa Mais Educação, que garantia as refeições (almoço e lanche, importantes ao enfrentamento de situações de insegurança alimentar) e atividades educativas diversificadas e também de reforço no contraturno.

Nesse sentido fica demonstrado que o fator escola é central no aproveitamento dos alunos no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem. Mesmo escolas que têm alunos oriundos de zonas com grande concentração de população em situação de extrema pobreza urbana, mas que acessam escolas com estruturas de funcionamento adequadas a transmissão escolar conseguem desenvolver suas habilidades e competências educativas, enquanto que esse mesmo público ao acessar escolas que não oferecem uma estrutura à altura do desafio acabam não progredindo no ciclo escolar (Bezerra, 2020, p. 133).

A pesquisa de Bezerra (2020) evidencia então que talvez, mais do que ações em direção a incentivar as famílias a se engajarem nas atividades escolares dos filhos, é importante de um lado garantir condições de vida digna a essas famílias e dentre essa dignidade está não só o aporte financeiro, mas também o direito à escolarização de seus filhos. Por outro lado, para isso não basta garantir a permanência das crianças na escola, é preciso assegurar as condições estruturais para o funcionamento dela, atendendo as necessidades de

transporte, alimentação, bem como de recursos pedagógicos que efetivamente promovam o aproveitamento escolar das crianças, ainda que esse não possa ser tomado como indicativo direto de seu desenvolvimento, como anteriormente discutido.

Dito isso, olhando para o conjunto das pesquisas que foram encontradas por meio da revisão bibliográfica integrativa, cabem algumas sínteses. Constatamos que o pensamento relacionado à importância de família e escola estar caminhando juntas em prol do desenvolvimento das crianças é prioritário em todas as pesquisas analisadas, independentemente de como ou ainda de quem é a responsabilidade de incentivar essa relação. O que ficou evidente nas pesquisas analisadas é que ainda muitas vezes essa relação é baseada nas queixas e ainda existe uma carência nos estudos em relação a considerar quem são essas famílias, quem são essas crianças, quem é a escola pública e também o impacto que a relação família-escola produz para o desenvolvimento da criança. Parece então seguir válida a afirmação de Nogueira (2006) quanto à escassez de estudos empíricos que comprovem a real eficácia da relação família-escola para contribuir para o desenvolvimento dos estudantes, o que traz ressalvas para as defesas inequívocas da necessidade de estabelecimento dessa relação. Como visto aqui, há circunstâncias inclusive que ela se torna prejudicial.

As pesquisas fizeram o movimento de trazer a historicidade inserida nos conceitos de família e escola, e deixam evidente como nossa sociedade ainda não dá conta de compreender o sujeito como um ser social, o compreendendo de maneira integral e a partir do seu contexto de vida. Patto (2022) findou seu texto com o seguinte escrito:

Apesar de todos os pesares, é justo registrar também que, neste momento, em vários pontos do território nacional, dentro e fora das escolas, certamente estão acontecendo experiências de educação do educador e de educação popular que, na contramão de estratégias políticas de controle do conflito social por meio e promessas mentirosas de redenção dos pobres, põem no centro de grupos dialógicos o pensamento crítico como instrumento de combate dos que querem justiça porque têm dignidade, como seres humanos que são (Patto, 2022, p. 682).

É nessa citação de Patto (2022) que penso em como tantos anos depois ainda insistimos em fechar os olhos para o que realmente acontece no nosso país, e se de um lado ainda é notória a cegueira social, onde a sociedade de maneira geral ignora os problemas estruturais que afetam a formação das crianças como sujeitos integrais, as famílias e as escolas, trazendo a reprodução das desigualdades, das faltas de oportunidades e da precarização dos espaços escolares, na contramão, também somos sujeitos de resistência e busca de uma educação transformadora. Essa resistência se manifesta através de indivíduos e grupos que lutam por uma educação que promova a emancipação humana na quebra do controle social e na busca de uma construção de um futuro mais justo e igualitário. Para alcançar esse objetivo, é necessário romper com a lógica dominante e construir uma nova forma de olhar o indivíduo, suas famílias e o espaço escolar baseado na valorização da diversidade, na autonomia dos alunos e na construção coletiva do conhecimento. Essa nova educação deve ser crítica, questionadora e libertadora, capaz de formar cidadãos conscientes e atuantes na sociedade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural de Lev Vygotsky, que compreende o desenvolvimento humano a partir da centralidade da cultura e da interação social na formação do psiquismo, inspirada no materialismo histórico-dialético, na busca da compreensão da complexa realidade social em constante transformação, analisando os fenômenos sociais de maneira crítica e abrangente, considerando as relações dialéticas entre diferentes elementos e as contradições que permeiam a sociedade, essa pesquisa a partir de uma revisão bibliográfica integrativa teve como objetivo compreender criticamente o que as pesquisas têm revelado nos últimos cinco anos (2018-2022) sobre as contribuições da relação família-escola no desenvolvimento das crianças que frequentam instituições públicas no Ensino Fundamental I.

Para atingir o objetivo geral de minha pesquisa dialoguei com os seguintes objetivos específicos: [I] Compreendera à luz da Psicologia Histórico-Cultural como se deu o processo de construção social das relações entre família e escola; [II] Analisar a maneira pelas quais as famílias são conceituadas nestas pesquisas; [III] Compreender criticamente como essas pesquisas entendem as contribuições da relação família-escola no desenvolvimento das crianças.

Desse modo, ao longo da pesquisa estudei as concepções de família e escola pela sua historicidade na sociedade, de maneira geral e também no contexto brasileiro. Para, além disso, essa pesquisa dialogou com os fundamentos teóricos de Vigotsky, reconhecendo o desenvolvimento humano como um processo histórico e cultural e a interação social como fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Para o desenvolvimento desse estudo, duas bases de pesquisa: SCIELO – *Scientific Eletronic Library Online* e BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações foi utilizada e os descritores utilizados para a busca das pesquisas foram: “escola”; “família”; “mães”; “pais”.

Em meu estudo, utilizei o termo “criança” selecionado não pela idade cronológica, mas relacionada aos educandos do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), compreendendo que é nesse período que prioritariamente as crianças

estariam no processo de desenvolvimento da atividade de estudo, conforme discuto no capítulo 2.

Assim, após a seleção de inclusão e exclusão das pesquisas, sobraram 12 artigos na Base de Dados Scielo e 21 pesquisas (19 dissertações e 02 teses) na Base de Dados BDTD, num total de 33 pesquisas que foram devidamente lidas e fichadas. A partir daí, categorizadas em eixos que por sua vez se desdobraram em subeixos, a saber:

1 – Concepções de família e suas implicações para a relação com a escola: entre a permanência de preconceitos, silêncios coloniais e rupturas, com os subeixos: a) A permanência do olhar preconceituoso para com as famílias em pesquisas acadêmicas no que se refere ao gênero e estrutura familiar; b) Pesquisas que constatarem o enraizamento de preconceitos em relação às famílias no espaço escolar; c) Pesquisas que conceituam família a partir daqueles que se responsabilizam pela criança na relação com a escola; d) Contribuições dos estudos sobre gênero para compreensão das relações família-escola; e) Dos silêncios coloniais nas pesquisas sobre relação família-escola;

2 – Concepções de aprendizagem e desenvolvimento presentes nas pesquisas, com os subeixos: a) Não conceitua aprendizagem ou desenvolvimento; b) Discute a partir dos problemas no processo de aquisição de conhecimentos ou comportamentos; c) Discute aprendizagem a partir da apropriação dos conteúdos escolares e da relação estabelecida pelas crianças com as atividades promovidas pela escola; d) Discute aprendizagem como constante apropriação de algo novo; e) Conceitua aprendizagem e/ou desenvolvimento;

3 – Contribuições da relação escola-família para o desenvolvimento das crianças, com os subeixos: a) Pesquisas que não discutem propriamente a relação família-escola; b) Relação família-escola a serviço de quê? Análise a partir da ausência do olhar para os efeitos dessa relação no desenvolvimento das crianças; c) Contribuições da relação família-escola para o desenvolvimento das crianças de escola pública no Ensino Fundamental I: entre a internalização do rótulo do “não aprender”, o desenvolvimento de uma relação sistemática com o estudo e a aprendizagem de conteúdos escolares.

O primeiro eixo evidenciou que as pesquisas trouxeram o olhar sobre as famílias ainda como responsáveis pela aprendizagem/ não aprendizagem de seus filhos, e ainda permanece a culpabilização das famílias quando se referem ao sucesso ou insucesso no espaço escolar, inclusive algumas das pesquisas apontaram preconceitos enraizados nos seus textos. Também ficou evidenciado que o ideal de família presente, seja no imaginário das equipes escolares, seja nos textos referentes à políticas públicas educacionais, segue sendo o das famílias nucleares heteronormativas. Ao mesmo tempo, há um movimento, por nove pesquisas trouxeram discussões mais atentas ao que se refere à configuração familiar, com vistas a valorizar as diversificações nos contextos de vida dos sujeitos e da composição familiar. Nesse âmbito as pesquisas analisadas trouxeram elementos que dialogam com a responsabilização da mulher em relação à educação dos filhos, e ainda que a escola por vezes compartilha esse olhar, apontando a sobrecarga feminina e a opressão de gênero incutidas na sociedade, reproduzindo em seus discursos essa responsabilização das mães. É importante salientar que há escolas que também olham para essa opressão de maneira crítica, trazendo essas discussões para a comunidade da qual fazem parte.

Para, além disso, ficaram evidenciados também silêncios referentes às discussões mais profundas sobre classe e raça. Esse silêncio traz uma lacuna que impede a compreensão mais profunda acerca das desigualdades presentes em nossa sociedade. Esse movimento pode ser oriundo do legado histórico do colonialismo e da escravidão que perpetuou a marginalização dos grupos minoritários e a invisibilidade de suas experiências, juntamente com a estrutura das próprias instituições acadêmicas, que por vezes são moldadas pelas perspectivas eurocêntricas e elitistas, assim silenciando vozes dissidentes e marginalizam saberes não hegemônico.

No eixo dois ficou evidenciada a necessidade de discussões mais profundas sobre os conceitos de aprendizagem e de desenvolvimento humano, uma vez que as pesquisas demonstraram lacunas nesses conceitos, muitas vezes inclusive em alguns momentos pesquisas utilizarem os termos como sinônimos. A análise revelou que a falta de uma conceituação sólida sobre desenvolvimento fragiliza o alcance dos estudos, visto que, em sua maioria

defende a importância da relação família escola, mas pouco olham para as consequências que essa traz para a criança e sua relação com a escolarização, como discutido no eixo 3.

Foi constatado no eixo 3 que das 33 pesquisas analisadas, apenas 09 olharam para as contribuições da relação escola-família para o desenvolvimento das crianças da escola pública no Ensino Fundamental I, identificando desde relações estabelecidas pela queixa sobre o desempenho do aluno, que levavam a internalização do rótulo do não aprender, como relações estabelecidas pelo partilhar de atividades em comum (atividades extraescolares, reuniões individuais) e que contribuíam para o desenvolvimento de uma relação sistemática com o estudo e para a aprendizagem escolar. Ainda nesse eixo foi particularmente significativa a pesquisa de Bezerra (2020), que ao analisar a relação da família com a escola reforçada pela condicionalidade do Programa Bolsa Família, revelou que ao existirem políticas públicas que promovam condições para que as famílias assegurem a frequência de seus filhos à escola, isso tem impactos não apenas na permanência, mas também no aproveitamento escolar. E, por sua vez, que esse aproveitamento escolar depende das condições existentes para a aprendizagem na escola.

Assim, em síntese, esse foi o caminho percorrido para a realização da minha pesquisa que como resultado revelou não só faltas (de estudos mais diretos acompanhando o desenvolvimento das crianças, que falem de uma família mais concreta no que diz respeito à dimensão de classe e raça), mas também revelou práticas que parecem importantes (a maneira pela qual as atividades de casa podem ser utilizadas), e práticas prejudiciais (as relações pautadas pelas queixas). Por fim, minha pesquisa encontra que a relação família-escola pode contribuir para o desenvolvimento das crianças que frequentam instituições públicas de Ensino Fundamental I, mas que, para que isso seja potencializado é preciso que a dimensão estrutural das desigualdades de classe social e também de condições escolares seja enfrentada. Assim, esse trabalho traz uma série de considerações que são muito mais complexas, bem como é a realidade.

Desse modo, acredito que minha pesquisa cumpriu o objetivo proposto de revelar o que foi discutido e estudado nos últimos cinco anos (2018-2022) sobre as contribuições da relação família-escola no desenvolvimento das crianças que

frequentam instituições públicas no Ensino Fundamental I, compreender a luz da Psicologia Histórico-Cultural como se deu o processo de construção social das relações entre família e escola; analisando a maneira pelas quais as famílias são conceituadas nas pesquisas analisadas; e compreendendo criticamente como as pesquisas analisadas entenderam as contribuições da relação família-escola para o desenvolvimento das crianças.

Por fim, minha pesquisa demonstrou que sobre o tema família e escola existe uma quantidade significativa de pesquisas, porém quando se referem ao desenvolvimento humano a partir dos fundamentos e conceitos da Psicologia Histórico-Cultural, apontou que ainda é preciso mais pesquisas sobre o tema relacionado à abordagem, pois ainda são escassos, uma vez que apenas 06 pesquisas das 33 encontradas se apropriaram dos conceitos de desenvolvimento humano nesta perspectiva.

Espero que minha pesquisa contribua para o fomento de novos estudos sobre a relação família-escola e em como essa relação afeta o desenvolvimento humano, principalmente quando se refere à estudantes da escola pública, pois as discussões não se esgotam aqui e ainda há muito que se compreender sobre o papel da família e da escola na formação das crianças a partir do contexto histórico e social do qual fazem parte.

REFERENCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da história única**. TED Talks. 07 de out. 2009. (18:49min) Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/c?language=pt-br. Acesso em: 18 nov. 2022.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga (orgs.). **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Philippe Ariès; tradução de Dora Flaksman. - 2.ed. - [Reimpr.]. - Rio de Janeiro: LTC, 2014.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, Ligia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016 (Coleção Educação Contemporânea) – pg.171-192.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **Porque aprender isso, professora?** Sentido pessoa e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. Tese de Doutorado (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Orientadora: Marilene Proença Rebello de Souza. 220 Fl., São Paulo, 2011.

BADINTER, Elisabeth. **Um Amor conquistado**: o mito do amor materno. Tradução de Waltensir Dutra. — Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARATA-MOURA, José. **Materialismo e subjetividade**: estudos em torno de Marx. Lisboa: Avante, 1997.

BARBOSA, Ivone Garcia; REIS, Fernando Figueiredo dos Santos e. O papel da família na constituição da identidade na infância: a perspectiva veiculada em livros e periódicos de psicologia e a visão sócio-cultural dos vygotskyanos. (Pibic) Faculdade de Educação / UFG. **Comunicação Psicologia e processos psicossociais**, 2006. (Sem paginação). Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/248/o/1.5._2_.pdf. Acesso em 12 abr. 2023.

BATISTA, Jéssica Bispo. **O desenvolvimento de emoções e sentimentos na infância como fundamento psicológico da educação escolar**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara). Orientadora: Juliana Campregher Pasqualini. 127 Fl., 2019.

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 04 jul. 2023.

BOZHOVICH, Lidia Ilínichna. **La personalidad y su formación en la edad infantil**: Investigaciones psicológicas. Habana: Editorial Pueblo y Educación,

1981.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.

BRASIL. **Constituição Federal 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8.069 de 13/07/1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Educação e Família: a escola também é sua**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-aco-es/programa-educacao-e-familia>. Acesso em: 02 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sobre a CAPES**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/sobre-a-cap#:~:text=1%2D%20O%20que%20%C3%A9%20a,todos%20os%20estados%20da%20Federa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 01 jul. 2023.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

COLE Michael, SCRIBNER, Sylvia. Introdução, p. 07-16. In: VYGOTSKI, L. S. **A formação Social da mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. Coordenação da tradução: Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos - Departamento de Ciências Biomédicas USP Revisão da tradução: Monica Stahel M. da Silva. 4ª edição brasileira. São Paulo – SP, 1991. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf. Acesso em: 25 set. 2023.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Tradução: Leandro Konder. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida (2002). As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, 23(79), 257–272. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Acesso em: 05 jun. 2023.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo [organizadoras]. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GERMINE, Jéssica Alves de Lima; MENEZES, Marilda Aparecida de; PERES, Roberta Guimarães. *Relações de gênero e raça na organização familiar da classe trabalhadora no Brasil contemporâneo. **Germinal**: marxismo e educação em debate*, Salvador, v.14, n.1, p. 88-122, abr. 2022. ISSN: 2175-5604.

LANE, Silvia T.M; CODO, Wanderley. (org.). **Psicologia Social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 2012.

LEONTIEV, Alexis N. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978, p. 261-284.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à Teoria do desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKY, Lev Senovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014, p. 59-83.

LEONTIEV, Alexis N. **Atividade, Consciência e Personalidade**. Tradução: Priscila Marques. Bauru, SP: Miraveja, 2021.

LIMA, Cárta Portilho de. **A atuação do psicólogo escolar na promoção da atividade de estudo**: interfaces com a escola e com a família / Cárta Portilho de Lima; orientadora Marie Claire Sekkel. -- São Paulo, 2017.248 f.Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. In: VIGOTTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex, N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014, p. 21-37.

MAHOLEY, Abigail Alvarenga e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs). **Henri Wallon**: Psicologia e Educação. 11. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MARTINS, Lígia Márcia (2005). Relação escola-família. In: Martins, L. M. & Cavalcanti, M. R. **Saberes Pedagógicos em Educação Infantil**. Bauru: CECEMCA/Unesp, 2005.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese de Livre-Docente (Docente em Psicologia da Educação) - Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, 249 Fl., Bauru, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVAO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto Enferm, Florianópolis**, v. 17, n. 4, p. 758-764, Dez. 2008. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072008000400018&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 ago. 2023.

MIRANDA, Marília Gouvea (2012). O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: S. T. M. Lane & W. Codo (org.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**. 31(2). Jul/dez 2006, p.155-170.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; Claisy Maria MARINHO-ARAÚJO. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia I**. Campinas I 27(1) I 99-108 I janeiro – março, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/CM3Hj6VLtm7ZMxD33pRyhkn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 mar. 2023.

OLIVEIRA, Daniela Vale de. **Monoparentalidade feminina e socialização dos filhos**: um estudo com famílias em situação de vulnerabilidade social. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020.

OLIVEIRA, Marcos de. **SciELO completa 20 anos de apoio à produção científica**. Publicado em 05 de outubro de 2018. Disponível em: <https://agencia.fapesp.br/scielo-completa-20-anos-de-apoio-a-producao-cientifica/28878/#:~:text=No%20mundo%2C%20o%20SciELO%20agrega%20atualmente%201.285%20peri%C3%B3dicos>. Acesso em: 02 jul. 2023.

OSORIO, Renata Albuquerque. **Relações familiares e sucesso escolar no contexto inclusivo**. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Especialização em Inclusão e Diversidade na Educação. Santo Antônio de Jesus – Bahia: Repositório Digital UFRB, 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia e sociedade**. 27(2), 2015, p. 362-371. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/WFbvK78sX75wDNqbcZHqcPj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jan. 2023.

PATTO, Maria Helena Souza. **A família pobre e a escola pública**: Anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, São Paulo, 3 (1/2), p.107-121, 1992.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia / Organizado por Maria Helena Souza Patto. -- São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022. Livro eletrônico: ISBN: 978-65-87596-33-4 DOI: 10.11606/9786587596334 Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/932>. Acesso em: 22 abr. 2023.

PEREIRA, Angelina Pandita; MAGALHÃES, Giselle Modé; PASQUALINI, Juliana Campregher. O estudo concreto do desenvolvimento da infância e da

adolescência e suas contribuições para a educação. **Interação em Psicologia**, vol. 24, nº 03, 2020, 354-363. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/72810/42635>. Acesso em 25 set. 2023.

PIOVESAN, Josieli [et al.] **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem**. 1ªed. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

PIZZANI, Luciana; SILVA, Rosemary Cristina da; BELLO, Suzelei Faria; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 53–66, 2012. DOI: 10.20396/rdbci.v10i1.1896. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>. Acesso em: 14 ago. 2023.

PRADO, Danda. (1982). **O que é família**. São Paulo: Editora Brasiliense.

REIS, José Roberto Tozoni. (2012). Família, emoção e ideologia. In.: S. T. M. Lane & W. Codo (org.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense.

RIBEIRO, José L. Pais. Revisão de investigação e evidência científica. **Psicologia, Saúde e Doenças**. 2014; 15(3). ISSN: 1645-0086. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36232744009>. Acesso em: 20 set. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SHUARE, Marta. A concepção histórico-cultural de Vigotski. In: **A psicologia soviética: meu olhar**. São Paulo: Terracota, 2017, p. 59-80.

SILVA, Cacio Romualdo Conceição da. **A queixa escolar na educação infantil: uma incursão em uma sala de aula de uma escola popular na cidade do Salvador**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Ícone Editora, 2001, p. 103-117.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Sobre os sistemas psicológicos. In: _____.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch **Teoria e Método em Psicologia**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 103-135.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. O problema do desenvolvimento e da desagregação das funções psíquicas superiores. In: _____. VIGOTSKI, L.S. **Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo**. São Paulo: Hogrefe, 2023, p. 267-290.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L.S.Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1 ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **História de las funciones psíquicas superiores**. Habana: Ed.Científico – Técnica, 1987.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação Social da mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. Coordenação da tradução: Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos - Departamento de Ciências Biomédicas USP Revisão da tradução: Monica Stahel M. da Silva. 4ª edição brasileira. São Paulo – SP, 1991. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf. Acesso em 25 set. 2023.

APÊNDICE A –Tabela 6 – Lista de artigos fichados para análise condizentes com meu objetivo de pesquisa na Base de Dados: SCIELO

REFERÊNCIA BIBLOGRAFICA

01	ALMEIDA, Luana Costa. Influências externas como ativos ou passivos na escolarização dos estudantes. Cadernos de Pesquisa ; 51, 2021.
02	ARAUJO, Denise Conceição Garcia; OLIVEIRA, Letícia Natália de; BERETTA, Regina Célia de Souza; BITTAR, Cléria Maria Lobo. Percepções sobre o ensino remoto-domiciliar durante o isolamento físico: o que as mães têm a nos relatar? Saúde e Sociedade ; 31(1); 2022.
03	BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; LOUREIRO, Sonia Regina. Práticas Educativas e Comportamentos Infantís: Avaliações de Mães e Professores- Psicologia: Teoria e Pesquisa ; 37, 2021.
04	COLLI, Daniel Rodriguez; Luna, Sergio Vasconcelos de. Práticas de integração Família-Escola como Predictoras do Desempenho Escolar de Alunos. Psicologia: Ciência e Profissão ; 39, 2019.
05	CUNHA, Victor Alexandre Barreto da; RONDINI, Carina Alexandra. Queixas escolares apresentadas por estudantes com altas habilidades /superdotação:relato materno. Psicologia Escolar e Educacional ; 24, 2020.
06	GUIZZO, Bianca Salazar; MARCELLO, Fabiana de Amorim; MÜLLER, Fernanda. - A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia - Educação e Pesquisa ; 46, 2020.
07	LAGUNA, Thalyta Freitas dos Santos; HERMANNNS, Tanandra; SILVA, Ana Claudia Pinto da; RODRIGUES, Liana Nolibos; ABAID, Josiane LieberknechtWathier. Educação remota: desafios de pais ensinantes na pandemia. Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil ; 21; 393-401; 2021.
08	NOBRE, Caroline Soares; VIEIRA, Luiza Jane Eyre de Souza; NORONHA, Ceci Vilar; FROTA, Mirna Albuquerque. Fatores associados à violência interpessoal entre crianças de escolas públicas de Fortaleza, Ceará, Brasil. - Ciência & Saúde Coletiva ; 23(12); 4299-4309; 2018-12.
09	SANTOS, Gilberto Lima dos; DAZZANI, Maria Virgínia Machado; ZUCOLOTO, Patrícia Carla Silva do Vale. Narrativas de familiares sobre as dificuldades no processo de escolarização. Psicologia Escolar e Educacional ; 23, 2019.
10	SILVA, Eliza França e; ELIAS, Luciana Carla dos Santos. Inclusão de alunos com deficiência intelectual:recursos e dificuldades da família e de professoras. Educação em Revista ; 38, 2022.
11	SILVA, Nilson Rogério; BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; LOUREIRO, Sonia Regina. Problemas de comportamento e recurso pró-social na avaliação de mães e professoras. Psicologia Escolar e Educacional ; 24, 2020.
12	TRAVERSINI, Clarice Salete; LOCKMANN, Kamila. Problematização da escolarização doméstica:uma defesa da escola pública enquanto espaço comum e democrático. Pro-Posições ; 33, 2022.

Fonte: autoria própria a partir dos artigos encontrados com a combinação dos descritores na Base de dados Scielo.

APÊNDICE B – Tabela 7 – Lista de Dissertações e Teses fichadas para análise condizentes com meu objetivo de pesquisa na Base de Dados: BDTD

	REFERÊNCIA BIBLOGRAFICA	TIPO DE PESQUISA
01	ANDRADE, Margarette Gonçalves Bezerra. Escola e família: uma possibilidade de diálogo. Dissertação (mestrado). Programa de Pós Graduação Mestrado em Teologia, Faculdade EST. São Leopoldo, 2018.	Dissertação
02	ARAUJO, Andrea de Sousa. Reorganização do cotidiano familiar em tempos de pandemia: táticas de mães para a aprendizagem dos filhos. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2022.	Dissertação
03	BEZERRA, Tiago Souto. A condicionalidade escolar do Programa Bolsa Família na Região Metropolitana de Natal. Tese (Doutorado) Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.	Tese
04	BITTENCOURT, Daniele Francisca Campos Denardin de. Relações entre família e escola: a parceria colaborativa no apoio à escolarização de alunos com autismo. Dissertação (mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Rio Grande do Sul, 2021.	Dissertação
05	BITTENCOURT, Luiza Marillac de Paula Quetz. Cooperação entre a família e a escola no processo educativo: estudo de caso de uma escola municipal de Juiz de Fora. Dissertação (mestrado profissional). Programa de Pós Graduação em gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd., 2022.	Dissertação
06	BORBA, Nathália Ferreira. Relação Família-Escola e Educação do Campo: perspectiva de familiares sobre suas possibilidades. Dissertação (Mestrado) Programa de pós Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.	Dissertação
07	COSTA, Lais Reno Stabile. Família e escola : sentidos e significados atribuídos à educação escolar. Dissertação (mestrado). Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2019.	Dissertação
08	GALVÃO, Marcela Brasil. Família e escola: o envolvimento das famílias na formação do leitor de literatura. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação, Juiz de Fora, 2019.	Dissertação
09	GARCIA, Alexsandra Manoel. Representações sociais de professores diante das novas configurações familiares: a importância de discutir diversidade na educação básica. Dissertação (mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas Sociais e Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas, 2020.	Dissertação

10	GOMES, Luciana Rodrigues Brasil Palheta. Contribuições da família na escolarização de alunos internados para tratamento de saúde no Complexo Hospitalar Universitário Professor Edgard Santos – Hupes (UFBA) . Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2022.	Dissertação
11	JUNCKES, Cris Regina Gambeta. A organização do tempo em uma escola pensada para a infância na perspectiva das crianças, familiares e professoras do ensino fundamental . Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2020.	Tese
12	LEMONS, Priscila Tavares Coelho de. Relação família-escola: sentidos e significados atribuídos por famílias e professores de crianças de camadas populares à educação escolar . Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo; Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2019.	Dissertação
13	MARQUES, Jaqueline Belga. Os sentidos do não aprender na perspectiva de alunos do ensino fundamental I, professores e familiares . Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2018.	Dissertação
14	MARTINS, Daniela Gimenez Faustino. Reflexões sobre o habitus escolar de alunos do ensino fundamental I em seu processo de escolarização . Dissertação (mestrado). Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos, 2018.	Dissertação
15	MENEZES, Isadora Araújo. Dos coronéis pela educação! Ideologia da família e ultraconservadorismo no sistema educacional brasileiro . Dissertação (Mestrado) Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.	Dissertação
16	PAULA, Naiara Marciana de. Escolhendo a escola pública para os filhos: práticas e estratégias educativas familiares . Dissertação (Mestrado) Programa em Educação, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019.	Dissertação
17	ROSA, Denise Costa. Quando as obrigações escolares são administradas pelos avós : um estudo sobre as práticas educativas dos avós cuidadores dos netos . Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2018.	Dissertação
18	SANTOS, Andrea Daniele Rodrigues. A percepção de mães, pais e responsáveis sobre conflitos escolares e suas formas de enfrentamento . Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2019.	Dissertação
19	SILVA, Dalmo Radimack da. Família e Escola: a instrumentalização do conceito de Família Tradicional como elemento da Política de direita no Brasil . Dissertação	Dissertação

	(Mestrado). Programa de pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa, 2019.	
20	SOARES, Josiane Martins. Um estudo etnográfico da interface entre família e escola situado na região oeste de Santa Maria. Dissertação (mestrado). Programa de Pós Graduação em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, , Rio Grande do Sul, 2020.	Dissertação
21	SOCOLOSKI, Dieniffer. Pedagogia Sistêmica e suas contribuições: Um olhar para as relações e inter-relações entre família e escola no contexto de complexidade educacional. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2022.	Dissertação

Fonte: autoria própria a partir dos artigos encontrados com a combinação dos descritores na Base de dados BDTD.

APÊNDICE C – Tabela 8 – Metodologia e abordagem/referencial teórico utilizados nas pesquisas analisadas

Pesquisas	Metodologia	Abordagem/ Referencial teórico
NOBRE, VIEIRA, NORONHA, FROTA (2018)	Estudo de corte transversal – uso de questionário	Para conceitos de família utilizou Carnut.
SANTOS, DAZZANI, ZUCOLOTO (2019)	Análise narrativa a partir de grupo focal	Psicologia Histórico cultural
COLLI, LUNA (2019)	Análise de dados quantitativos a partir de questionários respondidos por famílias, alunos e professores para mensurar a aprendizagem relacionada ao acompanhamento das famílias dos alunos a partir dos testes de proficiência de português e matemática	Não ficou clara a abordagem que se inspirou a pesquisa. Utilizou referenciais teóricos norte-americanos e brasileiros: Carvalho, Szymanski, entre outros.
GIZZO, MARCELLO, MULLER (2020)	Exploração de seis cenas, a partir da configuração de estratégia.	Referencial teórico: Michel de Certeau
CUNHA, RONDINI (2020)	Estudo qualitativo com delineamento descritivo – uso de questionários.	Utilizou como referenciais teóricos: Conceitos de AH/S – Pérez & Freitas, 2011; Almeida e Capellini, 2005; Serra, 2008; Cupertino & Arantes, 2012; Bergamin, 2018; Winner, 1998; Fleith e Alencar, 2007; Renzulli, 2014; Goulart, Mori, Mesti, Albuquerque e Brandão, 2016 Queixas escolares – Freeman & Guenther, 2000; Fleith, 2009; Guenther, 2012; Dazzani, Cunha, Luttigards, Zucoloto e Santos, 2014; Rodrigues, Campos, & Fernandes, 2012;
SILVA, BOLSONI-SILVA, LOUREIRO (2020)	Estudo com delineamento transversal e de comparações – uso de questionários.	Utilizou como referenciais teóricos: Fatores do fracasso escolar – Valdez, Lambert, & Alongo, (2011). Problemas de comportamento escolar como fator de dificuldade escolar Achenbach et al., (2008); Família e escola no desenvolvimento da criança – Bolsoni-Silva, Marturano, Pereira, & Manfrinato, (2006); Problemas de comportamento – Bolsoni-Silva e Del Prette (2003)
ALMEIDA (2021)	Coleta qualitativa a partir	Utilizou como referencial teórico

	de observação participante, entrevistas semiestruturadas e grupo focal	Brecht
BOLSONI-SILVA, LOUREIRO (2021)	Pesquisa com questionários específicos: ChildBehavior Checklist (CBCL) e Teachers Report Form (TRF) (Inventários de Comportamentos da Infância e Adolescência – Achenbach&Rescorla, 2001) e Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais e o Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas para Professores (RE-HSE-P, Bolsoni-Silva et al., 2016; e o RE-HSE-Pr, Bolsoni-Silva et al., 2018) foram utilizados para avaliar as interações pais-filhos e professores-alunos.	Utilizou como referencial teórico Bolsoni-Silva; Achenbach.
LAGUNA, HERMANS, SILVA, RODRIGUES ABAID (2021)	Estudo de cunho bibliográfico mediante uma pesquisa qualitativa em três bases de dados BVS, Lilacs e Scielo.	Utilizou a teoria de Vygotsky (Histórico cultural) para contextualizar a aprendizagem
ARAÚJO, OLIVEIRA, BERETTA, BITTAR (2022)	Estudo de cunho qualitativo com entrevistas semiestruturadas e realizadas por via telefônica. Foram tratadas à luz da Análise do Conteúdo.	Utilizou como referencial teórico: Desigualdade de gênero – Federici, 2019; Biroli, 2018; Macêdo (2020) Desigualdade socioeconômicas/exclusão digital – Couto, Couto e Cruz, 2020; Cano, Figueiredo, Souza, 2016
TRAVERSINI, LOCKMANN (2022)	Estudo exploratório e operatório	Utilizou como referencial teórico: Dardot e Laval
SILVA, ELIAS (2022)	Estudo qualitativo, de corte transversal	Utilizou como referencial teórico: Família e escola – Dessen &Polonia, 2007; Marturano & Elias, 2016; Rutter, 1999; Lisboa & Koller, 2011; Desenvolvimento cognitivo, afetivo e social – Santos, 2012; Batista &Enumo, 2004; Relação família-escola para a inclusão educacional – Borges, Gualda & Cia, 2011; Christovam & Cia, 2013; Brandão & Ferreira, 2013; Benitez &Domeniconi, 2012; Vilaronga& Mendes, 2014; Luiz & Nascimento, 2012; Cerqueira,

		Alves & Aguiar, 2016; Rosário & Silva, 2016
ANDRADE (2018)	Revisão bibliográfica com abordagem qualitativa	Utilizou como referencial teórico: Descartes, Bentham e Bauman; Bronfenbrenner, Libâneo e Alcía Fernández, Cortella, Paulo Freire, Maturana, Varela e Habermas (Teoria da Ação Comunicativa).
MARQUES (2018)	Estudo de natureza descritivo-interpretativa, abordagem qualitativa	Utilizou como referencial teórico: Sobre Linguagem – Geraldí (1995) Sobre produção de sentidos – Bakhtin / Volochínov, 2012 Sobre cultura escolar – Christofari, 2014 Aprendizagem e sentido n aprendizagem – Vygotsky, 2003; Vygotsky, 2011 Sobre padrão de aluno ideal – Foucault, 2005, 2008
MARTINS (2018)	Entrevistas semiestruturadas, com elementos de estudo prosopográfico.	Utilizou como referencial teórico: Pierre Bourdieu
ROSA (2018)	Entrevistas reflexivas	Utilizou como referencial teórico: Conceito de família – Tomizaki, 2010; Biroli, 2014; Nogueira, m. a.; Romanelli, g.; Zago, 2000 Sobre o papel dos avós – Lopes, Neri e Park (2005), de Coutrim et al. (2006), e de Azambuja e Rabinovich (2013), Sequeira, 2014; Rodrigues, 2013
BORBA (2019)	Pesquisa qualitativa com grupo focal	Utilizou a teoria de Vygotsky (Histórico cultural)
COSTA (2019)	Abordagem qualitativa com questionário e entrevista.	Materialismo Histórico Dialético de Vygotsky
GALVÃO (2019)	Pesquisa qualitativa com entrevistas, observação e análise documental	Princípios de Mikhail Bakhtin, no campo da filosofia da linguagem, e em Vigostki, na perspectiva histórico cultural.
LEMOS (2019)	Pesquisa qualitativa com entrevista semiestruturada	Histórico-cultural e fundamentado no Materialismo Histórico Dialético
PAULA (2019)	Pesquisa qualitativa com questionários e entrevistas semiestruturadas.	Utilizou como referencial teórico: Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto, 2004; Nogueira, Abreu, Correa, 2004; patto, 1993)
SANTOS (2019)	Pesquisa qualitativa com questionários	Utilizou como referencial teórico: Conflitos escolares: Araujo, 2008; Chripino, 2007; 2011; Galvão, 2004; Morgado, 2009; Togneta, Vinha, 2009. Família-escola no desenvolvimento humano: Dessen e Polonia (2007)

SILVA (2019)	Pesquisa descritiva, exploratória, comparativa, bibliográfica de cunho histórico	Utilizou como referencial teórico: Aruzza (2015), Cisne (2015), Frigotto (2017), Freire (2005;2011), Lessa (2010), Mészáros (2005), Saviani, (2008).
GARCIA (2020)	Pesquisa qualitativa com realização de grupos focais	Teoria das Representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici e Vygotsky no que se refere ao desenvolvimento humano
SOARES (2020)	Pesquisa etnográfica	Perspectiva antropológica: Donna Haraway. Sujeitos etnográficos e a expansão do campo: João Biehl.
BEZERRA (2020)	Estudo bibliográfico e coleta de dados em bancos disponíveis com cruzamento de dados	Utilizou como referencial teórico: Pierre Bourdieu.
JUNCKES (2020)	Etnográfico	Histórico cultural
BITTENCOURT (2021)	Entrevista, questionário de avaliação com Indicadores	Utilizou como referencial teórico: Mendes, Vilaronga e Zerbato, SILVA, Cunha
MENEZES (2021)	Revisão bibliográfica, análise documental e análise do discurso	Utilizou como referencial teórico: Eagleton (2009), Del Priore (2004), Roudinesco (2003), De Mesquita Samara (2002) e Biroli (2018).
ARAÚJO (2022)	Pesquisa qualitativa, entrevista biográfica, analisada por meio de retratos sociológicos	Utilizou como referencial teórico: Lahire
BITTENCOURT (2022)	Entrevistas exploratórias, observação, análise documental	Utilizou como referencial teórico: Oliveira e Mariotini (2016), Pereira e Lopes (2017), Castro (2015), Paro (2000, 2016), Burgos (2014), Silva (2014), Lück (2008), Cavalcante (1998), Apple e Beane (2001)
GOMES (2022)	Aplicação de questionário e análise por Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS)	Utilizou como referencial teórico: Holanda e Collet (2011), Barros (2007), Ceccim (1997, 1999), sobre a família, Parolin (2010), Portella e Franceschine (2012).
SOCOLOSKI (2022)	Pesquisa qualitativa, pesquisa ação a partir da metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE)	Utilizou como referencial teórico: Morin (2000, 2002, 2005,); Hellinger (2009, 2015); Francke (2006, 2009); Vilagines (2009, 2016); Guedes (2015), Torre (2008), Torre e Zwierewicz (2009), Moraes (2010); Rosset (2014); Minuchin (1982, 1988);

Fonte: autoria própria a partir dos artigos encontrados com a combinação dos descritores.