



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Escola de Educação – EE


Parecer sobre a monografia da aluna **Kelly Costa Alevato**:

Tendo em vista que:

1. constatada a cópia feita a partir da dissertação de mestrado de Lúcia de Fátima Carvalho Salvari, defendida no Mestrado em Psicologia Clínica da Universidade Católica de Pernambuco e intitulada “A relação entre família e problemas de aprendizagem: o que pensam os psicólogos e pedagogos?”;
2. considerando que a aluna Kelly Alevato usou indevidamente o segundo capítulo da dissertação acima referida em sua monografia, da página 5 até a página 16;
3. que a cópia indevida, sem referência ao autor, constitui-se em plágio e em crime de acordo com os artigos 297 a 299 do Código Penal Brasileiro.

Diante de uma atitude inconcebível da parte de um estudante universitário,

Fica resolvido que a aluna está reprovada em Monografia II.

 em 19.12.2008

Sandra Albernaz de Medeiros
Professora Doutora adjunta 4
Departamento de Fundamentos de Educação.



Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Centro de Ciências Humanas - CCH

Escola de Educação

Faculdade de Pedagogia

***O Papel da Escola e da Família na
Educação de seus Filhos.***

Kelly Costa Alevato

Matrícula: 20022351029

RIO DE JANEIRO

Dezembro/ 2008

**– O Papel da Escola e da Família na Educação de seus Filhos
Elementos Teóricos Fundamentais –**

**Kelly Costa Alevato
Matrícula: 20022351029**

Monografia submetida ao corpo docente da Faculdade de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, como parte dos requisitos necessários à conclusão do curso.

**RIO DE JANEIRO
Dezembro / 2008**

AGRADECIMENTOS

A todos que se fizeram presentes, aos familiares que compartilharam os momentos de conquista e aos colegas que trilharam juntos a mesma estrada.

Aos professores, pela orientação dada no decorrer do curso que foi de grande importância para a conclusão deste trabalho.

“Ao perceber o ontem, o hoje e o amanhã, o ser humano percebe a consequência da sua ação sobre o mundo, nas diferentes épocas históricas. Se torna o sujeito da sua história e por isso responsável por ela.

Faz hoje o que se tornou possível pelo ontem. Fará amanhã o que está semeando hoje”.

Paulo Freire.

RESUMO

A educação não se restringe nem ao ambiente escolar nem a determinado período do dia, o turno escolar, ao contrário, ela ocorre em tempo integral, na família, na escola e na comunidade, segundo uma perspectiva dialógica e participativa de ensino. Este trabalho se propõe investigar as relações entre família, escola e aprendizagem. As famílias buscam na escola muito mais do que conteúdos instrucionais, mas a consideram, também, responsável pela formação de seus filhos, no sentido de orientá-los pessoal e profissionalmente. Por outro lado, a escola, muitas vezes, se apresenta despreparada para atender aos questionamentos familiares, visto que deposita na família, responsabilidades e justificativas quando surgem problemas de ou com alunos.

Palavras-chave: Família, Escola, Aprendizagem.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 3 |
| 1. OS LAÇOS FAMÍLIA E APRENDIZAGEM: UM BREVE HISTÓRICO..... | 5 |
| 1.1. FAMÍLIA E APRENDIZAGEM NA CONTEMPORANEIDADE..... | 13 |
| 2. AS RELAÇÕES FAMÍLIA - ESCOLA E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO | 21 |
| CONCLUSÃO..... | 30 |
| REFERÊNCIAS | 32 |

INTRODUÇÃO

A educação não se restringe nem ao ambiente escolar nem a determinado período do dia, o turno escolar, ao contrário, ela ocorre em tempo integral, na família, na escola e na comunidade, segundo uma perspectiva dialógica e participativa de ensino.

Esta proposta, prevista na Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394/96, refere-se à distribuição da tarefa educativa entre os diversos agentes socializadores presentes numa comunidade sem, portanto, concentrá-la apenas no espaço escolar. Nesse sentido, identificar a interação entre essas diversas práticas educativas, tal como se realizam em diferentes contextos educacionais, é fundamental para podermos contribuir no incremento da qualidade na Educação.

As famílias parecem buscar na escola muito mais do que conteúdos instrucionais, mas a consideram, também, responsável pela formação de seus filhos, no sentido de orientá-los pessoal e profissionalmente. E, em certos momentos, atribui à escola até mesmo certo poder sobre as decisões familiares internas, buscando, inclusive, a ajuda da escola para que se estabeleça um espaço de interlocução com o seu filho. Em outros casos, ainda, o espaço escolar é visto “como um mundo incompreensível para elas, com o poder de dar um veredicto sobre o futuro de seus filhos”. (Borsotti e Braslavski apud Szymanski, 1997)

Por outro lado, a escola, muitas vezes, se apresenta despreparada para atender aos questionamentos familiares, visto que deposita na família, responsabilidades e justificativas quando surgem problemas de ou com

alunos, como a “atribuição de culpa a uma situação externa à escola e para um conseqüente afastamento do problema”. (Szymanski, 1997)

Esta postura está fundamentada por uma visão pré-estabelecida, ou até naturalizada, sobre o papel e as opiniões que os pais poderiam ter do processo escolar e também pela definição tradicional de família, tendo como modelo a família nuclear burguesa que, na atualidade, não é mais possível de ser aceita como única possibilidade de formação familiar.

1. OS LAÇOS FAMÍLIA E APRENDIZAGEM: UM BREVE HISTÓRICO

Segundo Ariès (1981), na Idade Média o sentimento de infância não existia. Embora as crianças não fossem desprezadas ou negligenciadas, não havia, na sociedade ocidental, “a consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem” (ARIÈS, 1981, p.156). Tal consciência, para o autor, é o que define o sentimento de infância como hoje o conhecemos.

Naquela época, assim que a criança tinha condições de sobreviver sem os cuidados constantes da mãe ou da ama de leite, ela integrava-se ao mundo adulto, no trabalho e na vida social. E era, justamente, através da participação dela na vida doméstica que se dava a transmissão do conhecimento de uma geração para outra. Assim, “não havia lugar para a escola nessa transmissão através da aprendizagem direta de uma geração a outra” (ARIÈS, 1981, p.229). A escola, destinada especialmente ao clero, era uma exceção.

Pais e filhos não nutriam, portanto, um sentimento existencial profundo entre si. As crianças eram importantes muito mais pela sua função no estabelecimento da família do que por elas mesmas. A família, afirma o autor (ARIÈS, 1981, p.231), “era uma realidade moral e social, mais do que sentimental”.

Segundo Gomes (1998), o conceito de família conhecido na Idade Média era o de linhagem, o qual restringia-se aos laços de sangue e não considerava valores de coabitação e de intimidade. Ariès (1981) nos explica que esta inexistência da noção de intimidade física ou moral, na Idade Média e início da Idade Moderna, contribuía para a pouca consciência da família, como sentimento.

A regra era ninguém ficar sozinho. O público e o privado não se distinguiram e a sociabilidade, além da promiscuidade, era constante. A rua era o cenário familiar do trabalho e das relações sociais.

Através da iconografia, os autores argumentam que foi durante o século XVI que a criança começou a ser retratada, sempre ao lado dos adultos, brincando ou inserida em retratos de família. Esta iconografia familiar desenvolveu-se juntamente com as ilustrações da vida privada, do cotidiano doméstico, indicando o surgimento de um sentimento crescente de intimidade e de laços afetivos significativos, como revela esta legenda em uma gravura de F. Guérard (apud Ariès, 1981, p. 208): “Feliz daquele que segue a lei do Céu/ E emprega a parte mais bela de sua vida/ Em bem servir a seu Deus, sua família e seu Rei” .

De acordo com Ariès (1981), o primeiro sentimento de infância foi de *paparicação*. No fim do século XVI e, principalmente, no século XVII, tal *paparicação* provocou fortes sentimentos de exasperação e repugnância de moralistas e educadores que começaram a defender a separação das crianças do mundo adulto, de modo que não ficassem tão mimadas e mal-educadas.

A partir daí, foi surgindo um segundo sentimento de infância, no campo, na burguesia e no povo, o qual irá inspirar toda a educação moderna até os dias atuais: “o apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral” (ARIÈS, 1981, p.162).

A atenção, então, passou a ser com o desenvolvimento das crianças, de modo a torná-las seres racionais e honrados. Isto já refletia o pensamento filosófico da modernidade, no qual a razão deveria ser soberana e a infância deveria ser superada para se alcançar o estado racional pleno, como nos mostra um tratado sobre educação de Balthazar Gratien, escrito em 1646 (apud ARIÈS, 1981, p.162):

Todo homem sente dentro de si essa insipidez da infância que repugna à razão sadia; essa aspereza da juventude, que só se sacia com objetos sensíveis e não é mais do que o esboço grosseiro do homem racional.

Era preciso, assim, conhecer melhor a infância para então corrigi-la.

Segundo Áries (1981), os textos do fim do século XVI e do século XVII estavam repletos de observações sobre a psicologia infantil, pois o interesse era fazer penetrar os métodos de educação na mente infantil, da melhor maneira possível, para, desse modo, adequá-la aos ideais racionalistas dos educadores e moralistas. A escola, então, passou a ser uma grande aliada deste projeto educacional, difundindo-se e tornando-se o principal instrumento de passagem da infância para a vida adulta. Ela obedecia às exigências de rigor moral, estabelecendo uma rígida disciplina autoritária, que só veio se atenuar ao longo do século XVIII.

Mas a escola também veio atender aos anseios desta nova família que se configurava com base em laços afetivos vivenciados cada vez mais na privacidade e intimidade do lar. Neste contexto, os pais passaram a resistir à antiga idéia de enviar seus filhos pequenos para aprendizagens com outras famílias, como era costume.

A substituição da aprendizagem pela escola exprime também uma aproximação da família e das crianças, do sentimento da família e do sentimento da infância, outrora separados. [...] O clima sentimental era agora completamente diferente, mais próximo do nosso, como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo que a escola, ou, pelo menos, que o hábito geral de educar as crianças na escola". (ARIÈS, 1981, p.232).

Portanto, a própria proliferação das escolas, no século XVII, deveu-se a esta recente necessidade familiar de manter as crianças por perto. Por outro lado, tal escolarização não atingiu de imediato toda a sociedade.

Meninas continuaram sendo educadas através da aprendizagem pela prática e pelos costumes, assim como os meninos da alta nobreza e dos artesãos.

Com a expansão do comércio e o surgimento do dinheiro como riqueza, uma nova classe, a burguesia, começou a exigir mais direitos e privilégios, recusando-se a se manter estagnada.

Nos primórdios do feudalismo, a terra, sozinha, constituía a medida da riqueza do homem. No início da era feudal, o dinheiro era inativo, fixo, móvel; agora tomara-se ativo, vivo, fluido. No início da era feudal, os sacerdotes e guerreiros, proprietários de terras, se achavam num dos extremos da escala social, vivendo do trabalho dos servos, que se encontravam no outro extremo. No período feudal, a posse da terra, a única fonte de riqueza, implicava o poder de governar para o clero e a nobreza. Agora, a posse do dinheiro, uma nova fonte de riqueza, trouxera consigo a partilha no governo, para a nascente classe média. (HUBERMAN, 1973, p.44).

Assim, a burguesia, nascida dos mercadores, foi, aos poucos, ocupando com o seu comércio os muros dos castelos medievais e a sombra das catedrais - chamados de burgos - e, com isto, cresceu economicamente, construiu cidades e passou a almejar uma ascensão social impossível no modelo feudal (HUBERMAN, 1973). Para a família burguesa, a escola representava a possibilidade de alcançar este novo patamar social. A escola deixava, assim, de ser um privilégio exclusivo do clero para alcançar as crianças e jovens da burguesia. Aos poucos, a educação pela escola venceu a aprendizagem pela prática, ampliando o quantitativo e a autoridade moral das escolas, a ponto de se considerar a civilização moderna como sendo de base escolar (ARIÈS, 1981).

Se antes a criança, após os sete anos, imediatamente se misturava ao mundo adulto, agora surgia uma etapa intermediária: a etapa da escola. Mas, novamente, este foi um fenômeno que atingiu primeiramente a

burguesia. Nas classes populares, as crianças ficavam menos tempo na escola, devido às necessidades de trabalho. Por isso, para estas a infância terminava mais cedo. Como diz Ariès (1981, p.188): “Quando o colégio não prolongava a infância, nada mudava” .

Outras mudanças vieram a ocorrer a partir do século XVIII, dando uma nova orientação ao sentimento de infância e de família. Relaxou-se a rígida e autoritária disciplina escolar, uma vez que a criança deixou de ser vista como um ser fraco que precisava ser corrigido - mesmo que à custa de humilhação – e tornou-se um ser apenas despreparado para a vida adulta. O objetivo passou a ser, então, “despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido de sua dignidade” (ARIÈS, 1981, p.182), o que exigia uma longa etapa de formação, sendo esta a nova concepção da educação, que atingiria seu ápice no século XIX.

No século XVIII e, principalmente, no século XIX, saúde e educação tornaram-se as duas principais preocupações dos pais.

Além disso, percebemos que, se no século XVII, família e sociabilidade sobreviviam em conjunto, nos séculos seguintes a família começou a manter a sociedade à distância, tornando-se cada vez mais confinada em um espaço limitado, com uma vida particular mais intensa (ARIÈS, 1981). Surge uma necessidade nova de isolamento e na casa aparecem cômodos independentes, antes inexistentes.

A família tornou-se mais reduzida ao modelo de pais e filhos, excluindo-se os amigos, os clientes e os criados, os quais passaram a ocupar áreas distintas do espaço familiar. A vida mundana, a vida profissional e a vida privada separaram-se. Embora tais mudanças tenham ocorrido primeiramente entre os nobres e burgueses, posteriormente, difundiram-se entre todos, pobres e plebeus. A intimidade, a privacidade e o isolamento social configuraram, assim, o cenário moderno de família.

Enquanto a família moderna lentamente se desenvolvia houve, ao mesmo tempo, o que Pelot (1955 apud ARIÈS, 1981, p. 214) chama de

“degradação progressiva e lenta da situação da mulher no lar”. Até que no século XVI a mulher casada tornou-se incapaz e seus atos, sem a autorização do marido, foram considerados nulos. A autoridade do marido dentro de casa cresceu enquanto a mulher e os filhos submetiam-se a ela com mais rigor. Segundo Pelot (op.cit. apud ARIÈS,1981, p. 214), “esse movimento duplo, na medida em que foi o produto inconsciente e espontâneo do costume, manifesta sem dúvida uma mudança nos hábitos e nas condições sociais”. O modelo familiar passou, assim, a repetir o modelo de poder monárquico e a família tornou-se a célula social e a base dos Estados.

De acordo com Gomes (1998), entre os séculos XVI e XVII, o sistema de casamento malthusiano provocou significativas mudanças na estrutura das famílias e no papel da mulher. Na visão de Malthus, diz a autora (1998), a procriação deixou de ser a finalidade principal do casamento, passando a ter propósitos econômicos e psicológicos, pelo menos dentre a classe burguesa. Ao mesmo tempo em que o casamento adotou como premissa o afeto entre o casal, também se moldou à racionalidade das escolhas com base em fatores econômicos.

Assim, os casamentos tornaram-se mais tardios e a família diminuiu, já que o custo econômico para sustentar muitos filhos era grande. Gomes (1998) afirma que foi neste cenário que surgiu o conceito de família nuclear forte, coincidindo com um movimento de interiorização, intimidade e refúgio que se intensificou ao longo do século XVIII e XIX, em função do consumismo, do desconforto e insegurança que imperavam no mercado capitalista em ascensão.

Segundo Lash (1991, p. 28) a vida familiar representou, então, um refúgio para o indivíduo diante das mudanças que passaram a ocorrer no mundo externo, fruto da competitividade florescente:

A família encontrou respaldo ideológico e justificação no conceito de vida doméstica como refúgio emocional em

uma sociedade fria e competitiva. O conceito de família como refúgio em um mundo sem coração dava por aceite uma separação drástica entre trabalho e tempo livre e entre vida pública e privada.

Costa (1999) nos revela que no Brasil colônia do século XVIII as mudanças não ocorreram no mesmo ritmo daquelas observadas na Europa. O modelo de família era senhorial, ou seja, com forte dependência da figura do pai. A mulher, por sua vez, mantinha-se em posição de inferioridade e submissão, dependendo do marido em todos os aspectos: jurídico, afetivo, moral e religioso. Os casamentos na classe burguesa e na aristocrática baseavam-se nos benefícios econômicos das famílias e o afeto entre homem e mulher não era considerado fator significativo. A criança era igualmente posta a serviço do poder do pai.

Bossa (2002, p. 49) completa esse panorama da família colonial brasileira dizendo que “a criança, por não ter vivido o suficiente para entender o passado e sem responsabilidade suficiente para respeitar a experiência, não merecia a menor consideração do adulto”.

Por outro lado, segundo Costa (1999), devido aos altos índices de mortalidade infantil e às precárias condições sanitárias na sociedade colonial, os higienistas aliaram-se aos educadores para veicular, através dos cuidados com a criança, uma educação que revolucionasse os costumes familiares em termos físicos, morais, intelectuais e sexuais, mantendo a família, especialmente a burguesa, como uma espécie de refém do conhecimento científico dos agentes educativo-terapêuticos. O objetivo era manter o controle normativo e higiênico exigido pela sociedade. Desse modo, os pais passaram a ser vistos como ignorantes em relação à educação de seus filhos, surgindo, assim, os primeiros colégios internos, nos quais as crianças das famílias abastadas eram mantidas afastadas de seu lar e submetidas a uma rígida disciplina física e moral (BOSSA, 2002).

Freyre (1980), ao descrever a sociedade brasileira na época da colônia, especialmente no nordeste, afirma que a pedagogia nesse tempo foi

uma disciplina patriarcal apoiada sobre “base distintamente sádica”, incidindo, sobretudo, na educação dos meninos. Para o autor, isso resulta das condições iniciais dessa pedagogia:

Uma pedagogia e uma disciplina de vencedores sobre vencidos, de conquistadores sobre conquistados, de senhores sobre escravos. É um estudo a se fazer, o das várias formas e instrumentos de suplícios a que esteve sujeito o menino no Brasil em casa e no colégio o menino foi vítima quase tanto quanto o escravo do sadismo patriarcal. (FREYRE, 1980, p.480)

No final do século XIX transformações começaram a ocorrer. De acordo com Freyre (1980, p. 480), em 1828, Joaquim Jerônimo Serpa publicou em Pernambuco o “Tratado de educação física-moral dos meninos”, no qual se insurgiu contra o sadismo dos mestres e dos pais, condenando severamente o uso de “práticas perniciosas” na educação, como o açoitamento nas nádegas.

Gomes (1998) também salienta que, nesse período, o casal, aos poucos, voltou-se para o futuro, depositando sobre os filhos seus ideais e sua própria imagem em desenvolvimento. Difundiu-se, então, a idéia de que a única maneira de amar em paz era aquela em que o casal se convertia incondicionalmente à função de pai e mãe.

Vimos, assim, que não existe “uma condição universal da infância ao longo da história” (BOSSA, 2002, p. 51). Ela vem ocupando diferentes posições, de acordo com um ideal social normalizante sobre o que seja uma criança. Da mesma forma, os papéis sociais de homem e mulher, pai e mãe, embora tenham sofrido diversas mudanças nos últimos séculos, ainda trazem, até hoje, marcas do passado.

Ainda é muito próxima a identificação do homem ao papel de provedor da família, ligado à família paternalista colonial. Embora hoje se propague muito a igualdade de papéis e a

divisão de tarefas domésticas, observam-se, entretanto, condutas distintas no homem e na mulher. Apesar da maioria das mulheres trabalhar fora da casa, parece que a responsabilidade sobre essa área ainda cabe mais a ela, como resquícios do passado. (GOMES, 1998, p.36).

No próximo tópico deste capítulo trataremos um pouco desta família contemporânea, misturada entre o passado e o presente, e de como a criança parece estar nela situada, trazendo consigo ideais que a sociedade projeta sobre ela. Procuraremos, também, situar a escola de hoje como um dos principais portavozes destes ideais, ocupando um significativo lugar junto à família e à criança.

1.1. Família e aprendizagem na contemporaneidade

A família contemporânea trouxe como herança da modernidade uma grande preocupação com a criança e sua educação. Muitas vezes fechada em si mesma, a família concentra-se, hoje, em todos os detalhes da educação dos filhos. Mas cuidar destes filhos vem sendo uma árdua tarefa para os pais, uma vez que parecem buscar reproduzir, incessantemente, ideais de sucesso que recaem sobre eles, ditados pela sociedade, tornando-se cada vez mais exigentes consigo mesmo e com os próprios filhos. Por outro lado, desde sua proliferação que a escola vem respondendo pela transmissão de uma parcela significativa destes ideais sociais para a criança e sua família.

Assim, se a escola, na Idade Moderna, muito contribuiu para o surgimento do sentimento de infância, com todas as suas especificidades, isto foi possível graças, em grande parte, ao controle de uma rígida disciplina, baseada em determinadas concepções sobre a criança.

Desprovidas de razão, assim como os loucos e os criminosos, as crianças deveriam ser educadas para se tomarem um adulto são, normal e legalista. Nesse sentido,

o tratamento dispensado à criança visava transformá-la em um adulto racional e adaptado às regras da sociedade. (BOSSA, 2002, p. 45).

Foucault (1999), falando sobre as práticas disciplinares e as relações na sociedade ocidental a partir do século XVIII, aponta que o poder disciplinar - como aquele exercido pela escola - estabelece uma relação entre utilidade e obediência, ou seja, quanto mais disciplina, mais obediência e mais eficiência. Ao tratar do ensino primário sob esta perspectiva, o autor (1999, p. 140) diz que para a escola:

Toda atividade do indivíduo disciplinar deve ser repartida e sustentada por injunções cuja eficiência repousa na brevidade e na clareza; a ordem não tem que ser explicada, nem mesmo formulada; é necessário e suficiente que provoque o comportamento desejado. O treinamento dos escolares deve ser feito da mesma maneira; poucas palavras, nenhuma explicação.

Ao tomar as rédeas da educação das crianças, a escola partiu do pressuposto de que a família seria incapaz de cuidar de seus filhos. Donzelot (1986), traçando um panorama dos atendimentos médico-psicológicos a partir das primeiras décadas do século XX, encontra dois tipos de demanda mais freqüentes: os filhos únicos, vítimas da superproteção materna, e que expõem com o seu sintoma as angústias e frustrações desta mãe; e os filhos mal-amados, não-desejados por suas mães. Temos, deste modo, o “filho-sintoma” e o “filho-acidente” (p.174), respectivamente.

Para o autor, a criança muito pouco desejada e a demasiado desejada têm um denominador comum: o desejo materno, que passa a ser passível de intervenção psi. Neste discurso, parece estar implícita a idéia da família como lugar originário da loucura, seja pela excessiva intensidade de seus vínculos, seja por sua perigosa fragilidade (GOMES, 1998). Tanto que os serviços sociais e de orientação psicológica, repetindo os ideais

higienistas do século XIX, "intimam os pais permanentemente a lutarem contra inimigos que nada mais são do que eles próprios" (GOMES, 1998, p.37).

Para entendermos este processo é necessário, no entanto, refletir um pouco mais sobre as mudanças que a modernidade trouxe na percepção do homem acerca de si mesmo e do mundo.

Se até a Idade Média a sociedade ocidental vivia em um mundo teocêntrico, onde Deus era a medida de todas as coisas, a partir do Renascimento e da Idade Moderna a mentalidade tornou-se antropocêntrica: o homem passou a ser o centro de um mundo onde céu e inferno, caos e ordem, lutavam bravamente. Segundo Figueiredo (1996, p. 16):

É próprio da modernidade que o homem se descubra não apenas senhor de direito de todas as coisas, mas que também se reconheça como fonte primordial de seus próprios erros e desatinos. Daí a necessidade de uma autodisciplina.

Neste modelo da modernidade, portanto, podemos dizer que a noção de sujeito apoiou-se na cisão entre uma subjetividade pura, "ascética e expurgada", como refere o autor (1996, p.17), e tudo aquilo que ameaçasse com ilusões cegas o autocontrole deste sujeito, entendido, então, como sujeito epistêmico, intelectual, da razão absoluta.

As práticas educativas não estiveram imunes a estas transformações e, ainda hoje, refletem muito do pensamento filosófico da modernidade. Segundo Bossa (2002), nos séculos XVI e XVII, a questão do método e do valor do conhecimento dominaram a filosofia moderna, dando origem a dois movimentos que marcaram as correntes pedagógicas: o racionalismo e o empirismo.

O racionalismo teve em Descartes um dos seus principais expoentes. Para ele, a razão era a fonte de todo o conhecimento, negando, assim,

qualquer valor à experiência sensível. De modo que o conhecimento verdadeiro seria o puramente intelectual. Portanto, era necessário afastar o erro do pensamento intelectual, cuja origem encontrava-se em duas posturas que denominou de atitudes infantis: a prevenção e a precipitação (BOSSA, op. cit.). A prevenção significava deixar nosso espírito levar-se por opiniões alheias, sem preocupar-se com sua veracidade. Já a precipitação era emitir juízos próprios sem verificar se nossas idéias são ou não verdadeiras. Para evitar isto, Descarte propôs, em "O Método", que a dúvida fosse o meio adequado para chegarmos à verdade, deixando de lado o conhecimento obtido através dos sentidos, já que este era freqüentemente enganoso. Se para o filósofo a causa do erro estava na condição infantil do homem, esta precisava ser superada pela filosofia. Havia, assim, nesta concepção, "a negação da infância, origem de preceitos educativos e pedagógicos que visam a transformar a criança no adulto ideal" (BOSSA, 2002, p.34).

Para Bossa (op.cit.), as chamadas pedagogias intelectualistas, que nortearam o ensino tradicional, apoiaram-se, justamente, nesta idéia de que é preciso expurgar a mente de toda a experiência sensível, ou seja, da sensação e da imaginação, de modo a alcançar o verdadeiro intelecto. Desta forma, a escola tradicional nada mais faz do que "negar o corpo, a memória e a imaginação da criança" (BOSSA, 2002, p. 40). A autora ainda afirma que isto é observável, até hoje, através das dinâmicas de sala de aula onde o ensino depende de uma organização puramente lógica e intelectual, centralizada no professor, que detém o saber, enquanto os alunos ficam horas sentados, passivamente, tendo seus afetos, sua imaginação e sua história singular negados em busca de um conhecimento construído uniformemente.

Embora o empirismo de Locke, Berkeley e outros defendesse, diferentemente, que a fonte de todo o conhecimento era a experiência - responsável pelas idéias e pelo controle do trabalho da razão - tal corrente, assim como o racionalismo, permaneceu na dualidade entre sujeito e objeto, mundo interno e mundo externo (BOSSA, 2002).

Na Psicologia, este pensamento empirista deu origem às teorias comportamentais, ao chamado behaviorismo, que propunha a possibilidade do meio modelar o comportamento do homem, inclusive suas aprendizagens. Aqui, o professor continuou como detentor absoluto do saber e o aluno era percebido como uma tábula rasa, na qual os conhecimentos precisavam ser introduzidos pelos estímulos propostos. Ainda observamos, nos dias atuais, os reflexos desta concepção de ensino-aprendizagem nas salas de aula de todos os níveis de escolarização.

Vemos, então, que o ensino tradicional, seja de inspiração racionalista ou empirista, encontrou seus alicerces no pensamento filosófico moderno, em uma subjetividade dividida entre o eu e o não-eu, sujeito e mundo, e que idealizava uma verdade totalizante.

Se antes a infância cartesiana era vista como obstáculo ao pensamento, impedindo o ideal estado de razão, a partir do século XVIII passou a ser a menina dos olhos de pensadores como Rousseau. Esta transformação coincidiu com novos direcionamentos na concepção de educação da criança, como abordado no tópico anterior do capítulo. Isto é, ao invés de corrigida e humilhada, a criança passou a ser educada, preparada, para a vida adulta, como semente do futuro.

Rousseau (apud BOSSA, 2002) entendia que o homem nasce bom e, portanto a infância seria um estado puro do ser. Aos poucos, no entanto, a sociedade o corromperia, apontando para uma civilização que, dominada pela razão e não pelo coração, tornava-se artificial. Enquanto para Descartes a evidência da verdade estava no intelecto, para Rousseau ela estaria na sinceridade do coração. Deste modo, a tarefa do educador seria explicar à criança como é o coração do homem e como ele é bondoso em sua origem. Tais pensamentos inauguraram a chamada pedagogia romântica, que proliferou no século XIX, apresentando contrastes visíveis em relação à pedagogia cartesiana, própria do Iluminismo.

O objetivo da pedagogia iluminista é a universalidade do sujeito que, livre da memória e da cultura, poderá construir o conhecimento puro, mito de neutralidade do sujeito diante do conhecimento e, portanto, mais próximo da verdade. A pedagogia romântica de Rousseau quer ver o homem como pessoa harmoniosamente desenvolvida, capaz de um autêntico sentimento de verdade. (BOSSA, 2002, p.36).

Assim, afirma Bossa (2002), embora Rousseau ainda fosse um iluminista, ele já anunciava os limites do radicalismo racionalista. Apesar disto, o poder disciplinar - porta-voz do controle normativo da sociedade - continuou fazendo-se presente à medida que a modernidade foi avançando em direção ao mundo contemporâneo. Uma vez que as transformações técnico-científicas nas sociedades industriais impuseram uma idéia de homem voltado para a produção em massa, saiu de cena o aprendizado artesanal e entrou o ensino profissionalizante. A criança passou a ser investida, pensada e estudada para ser eficiente, normal. A Educação e a Psicologia progrediram como ciências a partir desta concepção de criança ideal (BOSSA, 2002).

Foi deste modo que, cada vez mais, os especialistas em crianças - dentre eles psicólogos e pedagogos - passaram a exercer seu poder disciplinar, estabelecendo parâmetros de normalidade para a sociedade, utilizando-se dos seus métodos e técnicas científicas. Com isto, abriu-se a porta para a entrada dos mecanismos de exclusão daquelas crianças que não conseguiam adaptar-se às regras estabelecidas e atender, assim, aos ideais de obediência, de eficiência e de racionalidade. A escola também foi tornando-se, gradativamente, um lugar privilegiado de identificação das anormalidades infantis no seio da sociedade. Na atualidade, os especialistas em terapêuticas educativas, muitas vezes, acabam alimentando, mais ainda, as exigências de perfeição com promessas de reparação dos fracassos na criança e na família (BOSSA, 2002).

Podemos, assim, indagarmo-nos acerca do lugar da criança no contexto da escola contemporânea. Para Bossa (2002) nos deparamos,

atualmente, com a "criança calculável" a ser transformada em homem ideal através de uma educação para o futuro. Para a autora, "essa concepção ancorada em um ideal que não se pode alcançar, marca a criança esperada pela escola de nossos dias" (BOSSA, 2002, p. 48). O ideal da escola parece ser, assim, outorgar a cada aluno, a cada criança, no final do ano letivo, uma espécie de certificado de qualidade de serviço em forma de boletim. Teríamos, então, a criança ISO 9002.

E a família é, hoje, profundamente atenta a isto, tanto que, como diz Bossa (2002, p. 47-48), "se o filho não corresponde ao esperado pela escola, a família não reluta em procurar um especialista e, quando reluta, a escola encarrega-se de pressioná-la, até que ceda aos preceitos dos educadores". Para a autora, em alguns casos, o sintoma na aprendizagem pode ser uma resistência sadia da criança à excessiva normatização da escola. A este respeito, reflete que:

O sintoma de aprendizagem escolar, como sintoma cultural, diz respeito ao aniquilamento da infância pela escola, que não é pensada do ponto de vista das necessidades da criança, e tampouco sabe o que é a criança, visto que lida com a criança real, como se fosse a ideal, a desejada, negando suas verdadeiras demandas. (BOSSA, 2002, p. 40).

Se na Idade Média o mundo era teocêntrico e o homem tinha em Deus todas as certezas, na Idade Moderna, com o antropocentrismo, houve o reconhecimento do instável, ou seja, da possibilidade de caos, cuja origem seria o próprio homem. Para garantir a ordem e a continuidade do mundo era preciso deter este caos, deter o homem através do controle da razão. O mundo moderno foi, portanto, um mundo dividido entre ordem e caos, razão e sensação.

O aprender é muito mais do que um ato cognitivo isolado, é um processo que se constrói na cultura e que está ancorado na dinâmica psíquica de cada sujeito. Por outro lado, ninguém existe, nem tampouco

aprende, sozinho. Desde os primórdios de sua constituição como humano o sujeito está, e precisa estar, articulado a outro. Articulação que, fundamentalmente, no princípio, se dá com a família □
internaliza a seu modo. Lembramos, assim, de Lasch (1991, p. 25) quando afirma que:

Como principal agente de socialização, a família reproduz padrões culturais no indivíduo. Não só confere normas éticas, proporcionando à criança sua primeira instrução sobre as regras sociais predominantes, mas também molda profundamente seu caráter, utilizando vias das quais nem sempre ela tem consciência. A família inculca modos de pensar e de atuar que se transformam em hábitos. Devido à sua enorme influência emocional, afeta toda a experiência anterior à criança.

Essa família internalizada, sem dúvida, acompanhará o indivíduo em todas as suas escolhas e em seus percursos de vida, inclusive naqueles que envolvem a sua construção de conhecimentos.

2. AS RELAÇÕES FAMÍLIA - ESCOLA E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Tendo em vista as constantes mudanças pelas quais vem passando a educação brasileira nas últimas décadas, percebe-se em seu contexto uma maior discussão enfatizando a necessidade de uma participação mais ativa da família na instituição escolar. Tal preocupação passou a ser expressa na Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 205 afirma “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família” e, no título II do artigo 1º da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a redação passa por uma alteração: “educação é direito de todos, dever da família e do Estado”, apresentando uma mudança de ordem de propriedade deixando bem claro que a família passa a ter uma responsabilidade maior com a educação.

No que diz respeito ao significado social da família, qual a sua razão de existência, Kaloustian (1983, p. 22), afirma que

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

Gokhale (1980) acrescenta que a família não é somente o berço da cultura e a base da sociedade futura, mas é também o centro da vida social. Segundo esse autor, uma educação bem sucedida da criança na família é o pilar sobre o qual sua criatividade e seu comportamento produtivo quando for adulto se constroem. A família tem sido, é e será a influência mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do caráter das pessoas.

Ainda, de acordo com Vygotsky, todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade (Luria, 1976). Portanto, as habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento do indivíduo não são determinadas por fatores congênitos, mas sim, resultado das atividades praticadas de acordo com os hábitos sociais da cultura em que o indivíduo se desenvolve. Conseqüentemente, a história da sociedade na qual a criança se desenvolve e a história pessoal desta, são fatores cruciais que vão determinar sua forma de pensar, influenciando de forma determinante na formação do caráter.

Portanto, com base na realidade educacional contemporânea surgem questionamentos que se direcionam no sentido de indagações que buscam compreender e identificar quais as influências que a família exerce sobre o aluno no processo de ensino aprendizagem e em todo o seu desenvolvimento educacional.

Questões relativas à relação entre famílias e escolas vêm sendo refletidas ao longo dos tempos em diferentes áreas e sob diferentes perspectivas teóricas. Num levantamento de publicações recentes, os autores visitados analisam e ampliam esta questão e seus textos apresentam resultados que apontam para a importância da melhoria da qualidade dessa relação, trazendo, como seu principal benefício, a boa formação do educando como sujeito situado, histórico e social (Caetano, 2005).

Os trabalhos e pesquisas que discutem a educação por meio da compreensão da relação entre as famílias e as escolas têm diferentes focos, ora situando-se na escola, ora na família.

Aqueles que focalizam a escola sugerem novas práticas educativas e dinâmicas centradas no envolvimento e participação dos pais (Althuon, 1999), que favoreçam a inserção da família na escola, para o sucesso escolar de maior número de alunos (Reali e Tancredi, 2002) e parceria entre professores, encarregados de educação e membros da comunidade (Diogo, 1996), propondo estratégias para se criar uma cultura de participação (Paro, 2000), para uma parceria possível (Szymanski, 2003), voltada para o desenvolvimento do aluno.

Esta parceria, para ser autêntica e duradoura, deve ser objetivada não apenas no envolvimento de ambas as partes; ou seja, a escola deve ter claro o que deseja da participação dos pais, que não seja a simples presença quando lhe é útil, e a família entenda realmente que o sentido de sua participação se materializa no desenvolvimento de seu filho.

Autobiografias e relatos de alunos e professores propõem uma releitura da escola (Catani, Bueno e Sousa, 2000). Esses trabalhos ajudam a discutir a participação da família quanto ao dever de casa (Carvalho, 2000), a compreender a interação entre mães e educadoras (Carvalho e Vianna, 1994) e a abordar o distanciamento/isolamento entre casa e escola e algumas possíveis conseqüências deste para pais, alunos e escola (Szymanski, 2003).

Há ainda percursos históricos da relação escola-família (Canêdo, 1994), bem como análise histórica das publicações em periódicos de artigos sobre o tema (Faria Filho, 2000) e as implicações de gênero na escola, na família e na relação destas (Carvalho, 2000; Carvalho e Vianna, 1994).

Todas estas questões são bem específicas e pertinentes e em muito podem colaborar para a melhoria das relações entre a escola e a família, para o estabelecimento de diálogo.

Mas será que as iniciativas estão sendo eficazes apenas em seus âmbitos ou estão sendo efetivamente ampliadas e difundidas a todos os envolvidos?

Lahire (2004) apresenta um trabalho de análise e reflexão sobre os dados de pesquisa relacionando o rendimento de alunos da escola pública francesa às suas famílias (migrantes) e Moreno (2000) analisa um programa que se dedica à relação escola-comunidades rurais, enquanto Patto (1992) discorre sobre os determinantes da má qualidade da escola pública. Estes trabalhos visam principalmente o rendimento escolar dos alunos, procurando identificar suas causas para possíveis encaminhamentos.

Nogueira, Romanelli e Zago (2000) apresentam um conjunto de pesquisas cujos resultados oferecem aspectos para reflexão e análise sobre o funcionamento do sistema escolar, privilegiando o ponto de vista da sua relação com as famílias, até então embutida geralmente na comunidade.

Estas pesquisas apresentam alguns pontos em comum, dentre eles: "ausência de uma tradição de estudos sobre as relações que as famílias mantêm com a escolaridade dos filhos" e o "relativo consenso entre os autores de que se trata de uma relação complexa e, por vezes, assimétrica, no que diz respeito aos valores e objetivos entre essas duas instituições". (p.9)

Concluem ainda que há uma relação interdependente entre as condições sociais da origem das famílias e a maneira que se relacionam com as escolas, além do fato de que as transformações visíveis pelas quais passam ultimamente, tanto as escolas quanto as famílias, naquilo que diz respeito às suas estruturas e dinâmicas internas, são reveladoras de uma tendência crescente de conexão entre os territórios: família e escola. (p.11)

A pesquisa de Paro (2000) analisa o discurso dos professores e dos pais, principalmente naquilo que se refere à continuidade e descontinuidade da educação. O autor afirma que os professores pretendem que a família dê continuidade à educação oferecida na escola, principalmente auxiliando as

crianças nos deveres escolares, o que ele denomina como “uma continuidade de mão única”, enquanto os pais, embora cheguem a conceber a escola como “segunda família”, vivenciam a “timidez diante dos professores, o medo de reprovação dos filhos e a distância que sentem da cultura da escola”. (p.33)

Ainda segundo o autor, além de problemas como professores mal formados e outros, a escola tem falhado também e principalmente “porque não tem dado a devida importância ao que acontece fora e antes dela, com seus educandos”. (p.15)

A parceria entre família e escola é apontada como mais eficaz do que o isolamento e/ou tensão (Szymanski, 1997) e proporciona que a escola se reveja, o que pode gerar influência em políticas educacionais (Carvalho, 2000). O envolvimento das famílias com a escola, além de contribuir com todo o processo escolar, também auxilia para uma melhoria dos ambientes familiares (Reali e Tancredi, 2002), promovendo o reconhecimento da realidade dos alunos (Szymanski, 1994) e influenciando positivamente no desenvolvimento das crianças (Lahire, 2004). Além disso, favorece, ainda, uma mudança positiva na atitude das crianças e de suas famílias para com a escola e na escola e estimula um relacionamento mais harmônico, parceiro e produtivo (Szymanski, 1994).

Essa atitude fortalece assim um ambiente propício para, numa determinação conjunta – famílias e escola –, oferecer uma experiência construtiva, que torne a criança melhor, tanto em relação aos conhecimentos escolares, quanto aos valores e princípios que nortearão sua conduta.

Estudos e pesquisas focalizados na família por meio da constituição histórica de famílias de camadas médias (Nogueira, 1995), baixas (Szymanski, 2003) e rurais (Moreno, 2000), sua luta pela sobrevivência (Gomes, 1995), concepções e sistematizações sobre a família de hoje (Aquino, 2003), autoridade e poder no interior da família (Romanelli, 1995), bem como um estudo intergeracional (Vitale, 1995), e a família como locus

educacional (Szymanski, 2000) também em muito colaboram para clarificar como a relação escola-família tem se dado, buscando ainda compreender como as famílias estão se compondo para cumprir seus papéis na atualidade e dentro de suas especificidades.

A abordagem do tema família para o estudo de processos educativos (Szymanski, 2003) e sua análise sociológica (Gomes, 1992), assim como o estudo das significações da educação escolar (Catani, Bueno e Sousa, 2000), a continuidade/descontinuidade no processo educativo e o distanciamento entre casa e escola (Fraiman, 1997), em seus encontros e desencontros (Patto, 1992), ajudam-nos a refletir acerca da importância da relação por meio de um diálogo permanente, aberto e construtivo. (Szymanski, 2004)

Ao mesmo tempo, são abordados aspectos que deflagram dificuldades de se estabelecer atitudes conjuntas, que possam ser gerados pelo desconhecimento do cotidiano das famílias por parte dos professores (Gomes, 1995), concepções de professores de que os pais não se importam com a educação dos filhos (Carvalho, 2000), pelo fato de professores verem a participação das famílias como ameaça a seu trabalho pedagógico (Carvalho, 2004).

Cada espaço tem sua especificidade e os limites desses espaços podem ser ambíguos e sofrer influências de diferentes ordens, como por exemplo: não entendimento ou não aceitação do proposto, mudança de gestão política, transferências de pessoal (Reali e Tancredi, 2002), falta de solução de continuidade, nível de exigências excessivo e/ou desfocado de problemas reais e objetivos.

Em geral, a escola considera que os insucessos são causados pela incapacidade dos alunos e pelo desinteresse e desorganização de suas famílias (Caetano, 2005; Patto, 1992), bem como vêm permeados por concepções preconceituosas que a escola tem das famílias, como o da "família desestruturada" e também de "carência cultural" (Szymanski, 1997).

Pode-se, portanto, atribuir isto às estratégias para encobrir os problemas da própria escola (Caetano, 2005) que, por outro lado, “culpam a família (a ausência dos pais) pelas dificuldades dos estudantes porque têm sido culpadas (implícita ou explicitamente) pelas autoridades escolares, pela mídia e até pelos próprios pais e mães, pelas deficiências do ensino e pelo fracasso escolar”. (Carvalho, 2004) Lahire (2004) defende que “o tema da omissão parenteral é um mito”. (p.334)

Baseando-se nas pesquisas que realizou, o autor afirma que os pais não são

‘vistos’, e essa invisibilidade é imediatamente interpretada – principalmente quando a criança está com dificuldade escolar – como uma indiferença com relação a assuntos da escola em geral e da escolaridade da criança em particular. Alguns professores até parecem pensar que a ausência de relações, a ausência de contatos com algumas famílias (populares, é claro) explicaria o ‘fracasso escolar’ das crianças (...) e mesmo que a ida dos pais ao espaço escolar pareça ser desejada por uma grande parte dos professores, isto não está desprovido de ambigüidade. Os pais podem ser vistos como que se intrometendo um pouco demais num domínio pedagógico considerado reservado e, assim, despertar reações de defesa. (pp. 335-7, grifo do autor)

Na verdade, não se trata de defender papéis como: isto é função da escola e aquilo é função da família, como é corrente no senso comum; muito longe disso, Berger e Luckmann (1978) nos ajudam nesta questão, quando apontam que

A segmentação da ordem institucional e a concomitante distribuição do conhecimento levarão ao problema de fornecer significados integradores que abranjam a sociedade e ofereçam um contexto total de sentido objetivo para a experiência e o conhecimento social fragmentado do indivíduo. Ainda mais, haverá não somente o problema da

integração total dotada de sentido, mas também um problema de legitimação das atividades institucionais de um tipo de ator com relação aos outros tipos. (pp.116-7)

A revisão de literatura, primeiramente, ofereceu contribuições imprescindíveis para o repensar desta complexa relação entre família e escola. Possibilitou também que se percebesse que o foco de estudos e pesquisas analisados, prioritariamente, centraliza-se no sucesso/insucesso escolar dos alunos, responsabilizando uns e/ou culpabilizando outros.

Diante do exposto, fica a interrogação: e quanto aos pais, quais seriam os seus pensamentos? O que as famílias esperam e podem esperar da escola? Quais são as suas expectativas em relação à escola para a formação de seus filhos?

Conjugo com a importância da parceria, da construção de vínculos, mas como e o que mais pode ser desenvolvido para juntar forças, visando para além do desempenho escolar? Será que não há mais o que se considerar quando se pensa em família e escola, além do sucesso/insucesso dos filhos/alunos?

É inegável que há uma tensão entre as famílias e a escola, que necessita ser compreendida. Esta tensão é gerada numa relação em que à escola requer ampliar o vazio que a família vai deixando na educação de seus filhos e à família urge a necessidade de reconhecer o seu espaço e ser compreendida como partícipe do processo de desenvolvimento de seus filhos/alunos.

É necessário identificar de que famílias estamos falando; que filho se desvela para essa família; ou seja, o que esta família projeta para o seu filho; como está se dando o diálogo entre família e escola; o que as famílias estão solicitando da escola; quais as expectativas que estão embutidas nessa solicitação; como compreender a expressão de solicitação de apoio das famílias, quando e se houver; e projetar possibilidades para que a família e a escola, em parceria, possam delinear ações colaborativas na

educação dos seus filhos/alunos, no sentido de favorecer sua inserção social repleta de possibilidades para que os mesmos estejam habilitados a realizar suas próprias escolhas.

O tema é complexo e multidimensionado, merece toda a nossa atenção como educadores, preocupados em fazer o que nos compete para tentar minimizar o que nos afeta negativamente, o que nos move e o que nos comove. Afinal, o futuro de nossa sociedade depende do que se fizer por nossa juventude hoje, do que formos capazes de fazer para implementar ações que transformem aquilo que acreditamos que necessite ser modificado ou re-significado.

CONCLUSÃO

Sempre relacionada ao contexto sócio-econômico e político, a família nuclear brasileira, composta por pai, mãe e filhos, ao longo da história vem passando por transformações importantes. Principalmente nos últimos vinte anos, onde o processo de globalização da economia capitalista vem interferindo na sua dinâmica e estrutura provocando mudanças em seu padrão tradicional de organização, pois, houve um aumento de famílias chefiadas por uma única pessoa, por mães assumindo um espaço que antes só poderia ser ocupados pelos pais, que eram os provedores dos sustentos da família, perdendo-se um pouco o foco da mesma enquanto formadora de valores, por não ter mais tarefas coordenadas ao pai e à mãe, e ainda a falta de tempo destes para a educação de seus filhos devido à correria da vida moderna, com isso, afetando diretamente todo o seu desenvolvimento.

Com referências nos estudos de Vygotsky e em sua teoria sócio-interacionista que afirmam que a relação com o meio é preponderante na construção da aprendizagem e no desenvolvimento da criança, pois o autor baseando-se na contribuição de Marx buscou sempre compreender o homem como um ser em processos constantes de interação social por isso envolveu-se com a infância dedicando-se a pedologia – ciência da criança, voltada para o estudo do desenvolvimento humano articulando os aspectos psicológicos, antropológicos e biológicos, ou seja, esteve preocupado com o desenvolvimento cultural da humanidade.

Partindo desse viés, é que este trabalho buscou compreender alguns dos principais aspectos da família que interferem no desenvolvimento da educação do aluno e na sua inserção no processo ensino-aprendizagem, como também em todas as atividades do cotidiano escolar.

Ficou evidente que tanto a escola como a família são instituições em mutação, adequando-se às questões da contemporaneidade. As crianças são inicialmente socializadas em seu ambiente familiar e, quando são inseridas no mundo escolar, trazem consigo estruturas mentais forjadas familiarmente.

Além disso, as famílias são parte integrante da comunidade escolar e, como tal, assim deveriam se posicionar, equacionando os melhores métodos e estratégias de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AQUINO, I. L. de. Participação: relação instituição educativa e família na educação infantil. São Bernardo do Campo, Universidade Metodista de São Paulo, 2003. (Dissertação de Mestrado).

ARIÈS, P. História social da criança e da família. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BERGER, P. L. e LUCKMANN, T. A construção social da realidade. Petrópolis, Ed. Vozes, 1978. Coleção Antropologia 5, 4ª ed.

BHERING, E. e SIRAJ-BLATCHFORD, I. "A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração". In: Cadernos de Pesquisa, nº 106, 1999, pp. 191-216.

BOSSA, N.A. Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Brasília, DF: Senado, 1996.

CAETANO, M. C. "Relação escola e família: uma proposta de parceria." In: Dialógica – Revista Acadêmica Digital dos Cursos de Pedagogia e Comunicação Social da FAM – Faculdade de Americana, Americana-SP, ano 1, no. 01, jul/dez. 2005.

CANÊDO, L. B. "A família, a escola e a questão educacional." In: Idéias, nº 23, 1994, pp.45-55.

CARVALHO, M. E. P. de. "Modos de educação, gênero e relações escola-família." In: Cadernos de Pesquisa, nº. 121, jan./abr. vol.34, 2004, pp.41-58.

CARVALHO, M. E. P. de. "Relações entre família e escola e suas implicações de gênero." In: Cadernos de Pesquisa, nº 110, jul. 2000, pp.143-55.

CARVALHO, M. P. de. e VIANNA, C. P. "Educadoras e mães de alunos: um desencontro." In: BRUSHINI, Cristina, e S.R.J, Bila. (Orgs.). Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil. São Paulo, Marco Zero, FCC/DPE, 1994.

CATANI, D. B.; BUENO, B. O. e SOUSA, C. P. de. "O amor dos começos: por uma história das relações com a escola." In: Cadernos de Pesquisa, nº 111, dez. 2000, pp. 151-71.

COSTA, J.F. Ordem médica e norma familiar. 4 ed. Rio de Janeiro: Graal,1999.

DIOGO, J. M. L. Contributo para o estudo das dinâmicas de envolvimento das famílias na vida escolar: um estudo de caso. Portugal, Universidade do Porto, 1996. (Dissertação de Mestrado).

ESPÓSITO, V. H. C. Construindo o conhecimento da criança adulto: uma perspectiva interdisciplinar? São Paulo, Martinari, 2006. (Coleção Estudos e Pesquisas em Ciências Humanas e da Saúde).

FARIA FILHO, L. M. de. "Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação". In: São Paulo em Perspectiva. v.4, nº 2, abr/jun, 2000, pp. 44-50.

FIGUEIREDO, L. C. Revisitando as psicologias: da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

- FRAIMAN, L. P. E. A importância da participação dos pais na educação escolar. São Paulo, IP/USP, 1997. (Dissertação de mestrado).
- FREYRE, G. Casa grande & senzala. 20 ed. São Paulo: Círculo do Livro, 1980.
- GOKHALE, S.D. A Família Desaparecerá? In Revista Debates Sociais nº 30, ano XVI. Rio de Janeiro, CBSSIS, 1980.
- GOKHALE, S.D. A família Desaparecerá? In Revistas Debates Sociais nº 30, ano XVI. Rio de Janeiro, CBSSIS, 1980.
- GOMES, I.C. O sintoma da criança e a dinâmica do casal. São Paulo: Escuta, 1998.
- GOMES, J. V. "Família e socialização". In: Revista de Psicologia da USP. Família e educação, v.3, nº. 1/2 1992.
- GOMES, J. V. "Família: cotidiano e luta pela sobrevivência." In: CARVALHO, M. C. B. de. A família Contemporânea em debate. São Paulo, EDUC/Cortez, 1995.
- GOMES-SZYMANSKI, H. Um estudo sobre o significado da família. São Paulo, PUC/SP, 1988. (Tese de doutorado).
- HUBERMAN, L. História da riqueza do homem. 9 ed. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1973.
- KALOUSTIAN, S.M. (org) Família Brasileira, a Base de Tudo. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 1988.
- KALOUSTIAN, S.M. (org.) Família Brasileira, a Base de Tudo. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 1988.
- LAHIRE, B. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. (Trad. Ramon A. Vasques e Sônia Goldfeder). São Paulo, Ed. Ática, 1997. 2ª Impressão, 2004

LASCH, C. Refúgio num mundo sem coração. A família: santuário ou instituição sitiada? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado, 1996.

LURIA, A. 1976. Cognitive Development. Its Cultural and Social Foundations. Edited by Michael Cole. London, Harvard University Press.

LURIA, A. Cognitive Development. Its Cultural and Social Foundations. Edited by Michael Cole. London, Harvard University Press., 1976.

MELLO, S. L. de. "Classes populares, família e preconceito". In: Revista de Psicologia da USP. Família e educação, v.3, nº ½, 1992.

MORENO, R. P. The family school readiness project. University of Illinois at Urbana-Champaign. Department of Human and Community Development. The Illinois Rural Families Program. Illinois, Spring, 2000.

NOGUEIRA, A. M. "A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural." In: Revista Brasileira de Educação. jan/fev/mar/abr, nº 7, 1998.

NOGUEIRA, A. M. "Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção". In: Educação e Realidade, v.20, nº 1, jan/jun. 1995, pp. 9-25.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G. e ZAGO, N. Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, Vozes, 2000.

PARO, V. H. Qualidade do ensino: a contribuição dos pais. São Paulo, Xamã, 2000.

PATTO, M. H. S. "A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro." In: Revista de Psicologia da USP. Família e educação. v.3, nº 1/2, 1992.

- REALI, A. M. de M. R. e TANCREDI, R. M. S. P., "Interação escola-família: concepções de professores e práticas pedagógicas." In: MIZUKAMI, M. G. N. (Org.) Formação de professores, práticas pedagógicas e escola. São Carlos, EdUFSCar, 2002, pp.73-98.
- ROLNIK, S. Subjetividade e história. INSTITUTO SEDES SAPIENTIAE, São Paulo, 1992.
- ROMANELLI, G. "Autoridade e poder na família." In: CARVALHO, M. do C. B. de. (Org). A família contemporânea em debate. São Paulo, EDUC/Cortez, 1995.
- SAMARA, E. M. Novas imagens da família 'à brasileira'. In: Revista de Psicologia da USP. Família e educação, v.3, nº. 1/2 1992.
- SARTI, C. "Família e individualidade: um problema moderno". In: CARVALHO. M. C. B. de. A família contemporânea em debate. São Paulo, EDUC/Cortez, 1995.
- SPÓSITO, M. P. "Família e educação: uma questão em aberto". In: Revista de Psicologia da USP. Família e educação, v.3, nº. 1/2 1992.
- SZYMANSKI, H. "A família como um locus educacional: perspectivas para um trabalho psicoeducacional". In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 81, nº. 197, jan/abr. 2000, pp.14-25.
- SZYMANSKI, H. "Encontros e desencontros na relação família-escola". In: Idéias, nº. 28, 1997, pp.213-25.
- SZYMANSKI, H. "Significado de avaliação para mães de uma escola estadual da região central de São Paulo." In: Idéias, nº 22, 1994, pp.69-74.
- SZYMANSKI, H. "Teorias e 'Teorias' de famílias." In: CARVALHO. M. C. B. de. A família Contemporânea em debate. São Paulo, EDUC/Cortez, 1995.

SZYMANSKI, H. A prática reflexiva com famílias de baixa renda. Anais do II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos. A pesquisa qualitativa em debate. 25 a 27 de março de 2004. Bauru, USC, 2004.

SZYMANSKI, H. A relação família/escola: desafios e perspectivas. Brasília, Ed. Plano, 2003.

VITALE, M. A. F. "Socialização e família: uma análise intergeracional." In: CARVALHO, M. C. B. de. A família Contemporânea em debate. São Paulo, EDUC/Cortez, 1995.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. 2ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 1989.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Escola de Educação - EE

MONOGRAFIA II

ALUNO(A)/matrícula: Kelly Costa Alvato
TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: Avaliação de uma experiência de educação extra-escolar em favelas cariocas: o caso do Chapéu Mangueira e Babilônia
ORIENTADOR(A): Diógenes Pinheiro

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

PRIMEIRO AVALIADOR

Professor convidado: Maria Elena Viana Souza

Nota: 7,0

Considerações:

Trata-se de um tema relevante que apresenta um trabalho realizado por universitários, em comunidades populares. Há uma coerência lógica entre as partes e a aluna tentou desenvolver um trabalho que expusesse conteúdos importantes. Porém, há alguns equívocos de forma que prejudicaram tais conteúdos: no primeiro capítulo ficou sem saber que autores foram pesquisados para ela narrar a trajetória de educação no Brasil. No último capítulo, ela apenas relata o trabalho desenvolvido por universitários em comunidades populares sem problematizar e sem fazer uma análise de proposta com base no conteúdo do capítulo dois. Há ainda alguns equívocos no que se refere às normas de ABNT.

DATA: 10/8/2010

Assinatura: Maria Elena Viana Souza

SEGUNDO AVALIADOR

Professor orientador: PLÓTONI PINHEIRO

Nota: 7,0

Considerações:

O trabalho baseia-se em uma pesquisa sobre educandos de jovens em escolas nas favelas de educandos com relevante contribuições para esse campo de estudo.

Está fundamentado em uma pesquisa de campo cuidadosa e com conclusões que contribuem para a discussão sobre avaliações em educandos.

Data: 10/08/2010

Assinatura: [Assinatura]

| RESULTADO FINAL | | |
|-----------------|-------------|-------------|
| Avaliador 1 | Avaliador 2 | Média final |
| 7,0 | 7,0 | 7,0 |

Rio de Janeiro, 10 de agosto de 2010.

[Assinatura]
Prof. Orientador