

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Raquel Santiago de Souza

**FAMÍLIA E ESCOLA: ESTUDOS DE UMA RELAÇÃO (IN)DELICADA A PARTIR  
DAS RELAÇÕES DE GÊNERO**

Juiz de Fora

2017

Raquel Santiago de Souza

**FAMÍLIA E ESCOLA: ESTUDOS DE UMA RELAÇÃO (IN)DELICADA A PARTIR  
DAS RELAÇÕES DE GÊNERO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Gestão, Políticas Públicas e Avanços Educacionais, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Daniela Auad – Orientadora

Juiz de Fora

2017

Raquel Santiago de Souza

**FAMÍLIA E ESCOLA: ESTUDOS DE UMA RELAÇÃO (IN)DELICADA A PARTIR  
DAS RELAÇÕES DE GÊNERO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Gestão, Políticas Públicas e Avanços Educacionais, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 31 de março de 2017

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Daniela Auad (Orientadora)

Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Anna Paula Uziel

Universidade Estadual do Rio de Janeiro

---

Dr. Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal de Juiz de Fora

## AGRADECIMENTO

Fico feliz em perceber que saio dessa jornada fortalecida, mas carrego pessoas que caminharam comigo. Sozinha não conseguiria. Por isso agradeço minha mãe, Rosa Maria, a fortaleza de nossa família que segue como rocha firme quando preciso e oferece um colo acolhedor quando o fardo pesa. Ao meu pai David Cruz, por não medir esforços para ser o melhor pai que poderíamos ter, com sabedoria e amor que ultrapassam as palavras. E a minha irmã, Natália Santiago, que mesmo de longe segue vibrando a cada vitória e sofrendo a cada tropeço, é muito bom contar com você. Aos três, eternizo nessas páginas minha sincera gratidão por ter o prazer de conviver e aprender com vocês diariamente. Eu amo vocês! Agradeço ao meu companheiro Caio Aarestrup, pelo fraterno cuidado que dedica aos meus sonhos e empenho para que eles se realizem.

Agradeço a orientadora dessa pesquisa Professora Doutora Daniela Auad, pelas leituras atentas, escritas em conjunto e empenho para que essa pesquisa se consolidasse. A banca, Professora Doutora Anna Paula Uziel e Professor Doutor Jader Janer Moreira Lopes por construírem essa pesquisa conosco. A Professora Doutora Miriam Leite, Professor Doutor Eduardo Magrone e ao Professor Doutor Evandro de Carvalho Lobão, agradeço as contribuições. Agradeço minhas amigas que foram essenciais nos momentos de dúvida e fraqueza, mas também presentes nos festejos e debates acirrados: Mayara Helena Alvim, Mahalia Aquino, Mara Lopes e Monique Lopes. Vocês dão sentido ao ditado feminista: “uma sobe, puxa a outra”. Não posso deixar de mencionar todas minhas amigas e amigos do Geoesquerda por acreditarem e lutarem por um mundo justo.

Quero dizer meu muito obrigada a diretora, diretor e coordenador que abriram as portas de suas escolas acolhendo essa pesquisa. Espero sinceramente que esse trabalho contribua para a construção de uma educação pública de qualidade. Agradeço também aos estudantes e aos responsáveis que cruzaram meu caminho nessa jornada contribuindo para essa pesquisa.

Por fim, mas não menos importante, agradeço ao grupo de pesquisa/ coletivo Flores Raras – Educação Comunicação e Feminismos, por intensos momentos de troca, aprendizados e militância. Seguiremos lutando e resistindo.

## RESUMO

A presente pesquisa busca conhecer a relação entre família e escola, através da análise de um conjunto de documentos escolares cujo objetivo é a comunicação com as famílias de estudantes do segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) até o final do Ensino Médio – os conhecidos bilhetes escolares, em conjunto com a análise de reuniões. Esses dados foram cruzados com informações de documentos oficiais da educação e o levantamento bibliográfico. Foi utilizado também a ficha de matrícula que as responsáveis preenchem quando vão matricular seus dependentes e a análise de reuniões presenciais entre as escolas e as responsáveis por alunas, análise essa com inspirações etnográficas.

Cumprir destacar que a presente pesquisa justifica sua importância na atual conjuntura do Brasil, no qual está em voga à disputa sobre modelos de família, currículos escolares e as perspectivas políticas no interior das escolas. São representações disso: o movimento escola sem partido (ONG que articula propostas para cercar o que professoras devem ensinar em suas salas. Proibir debates sobre gênero é uma das principais propostas.), o debate da “ideologia de gênero” (Nome em que fundamentalistas religiosos dão às questões relacionadas a gênero e sexualidade), e as disputas em torno do estatuto da família (PL 6583/2013 – Autor: Anderson Ferreira PR/PE). Soma-se a essas propostas conservadoras a recente proposta de reforma do Ensino Médio (Medida que pretende segmentar disciplinas por áreas, transformar o ensino em horário integral) que foi apresentada a sociedade por meio de medida provisória (MP 746/16). Torna-se necessário enfatizar que essas medidas de ataque às trabalhadoras brasileiras representam uma parte da conjuntura. Ações de resistência e luta estão acontecendo sistematicamente em várias partes do Brasil. São exemplos dessas lutas: as escolas básicas ocupadas, assim como reitorias de universidades, além de atos e protestos constatados como forma de denúncia dessa situação de ataque a direitos conquistados.

**Palavras-chave:** Família. Escola. Relações de gênero.

## ABSTRACT

This research aims to investigate the relationship between family and school, analyzing a set of school documents that aim to communicate with the families of students of the second cycle of Elementary School (6th to 9th grade) until the end of High School – the well-known school letters, along with the analysis of meetings. These data were cross-referenced with information from official education documents and the bibliographic research. It was also used the enrollment form that parents fill in when they enroll their dependents and the analysis of face-to-face meetings between the schools and those responsible for female students, an analysis with ethnographic inspirations.

It should be noted that this study justifies its importance in the current Brazilian context, in which the dispute over family models, school curricula and political perspectives within schools is in vogue. Some representations of this are: the “School Without Party” movement (an NGO that articulates proposals to curtail what teachers should teach in their classrooms. The prohibition of debates on gender themes is one of the main proposals), the debate on “gender ideology” (the name Religious fundamentalists use to label issues related to gender and sexuality), and disputes over the Family Statute (PL 6583/2013 - Author: Anderson Ferreira PR / PE). Added to these conservative proposals is the recent proposal for the reform of secondary education (that intends to segment disciplines by areas and to transform teaching to full time activity) that was presented to society by means of a provisory act (MP 746/16). It becomes necessary to emphasize that these attack acts to the Brazilian worker women represent a part of the conjuncture. Acts of resistance and struggle are going on systematically in various parts of Brazil. Some examples of these struggles are: the occupied schools, as well as university rectors, and also acts and protests as a way of denouncing this attack to conquered rights.

**Keywords:** Family. School. Gender relations

## SUMÁRIO

<b>1 PRÓLOGO/ INTRODUÇÃO</b> .....	<b>6</b>
<b>2 DE ONDE SURTIU A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NO BRASIL?</b> .....	<b>16</b>
<b>3 QUANDO FALAMOS DA RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA, DE QUEM ESTAMOS FALANDO?</b> .....	<b>34</b>
3.1 O que dizem os números... ..	<b>35</b>
3.2 O que diz a revisão bibliográfica sobre a relação escola e família? .....	<b>47</b>
<b>4 ANÁLISE DOCUMENTAL. COMO SE LEGITIMA, LEGALIZA E EXERCE A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA?</b> .....	<b>53</b>
4.1 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e Constituição Federal.....	<b>61</b>
4.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).....	<b>70</b>
4.3 Plano Nacional de Educação (PNE) .....	<b>74</b>
4.4 Plano Estadual de Educação (PEE) .....	<b>77</b>
<b>5 COMO ESSA RELAÇÃO SE EXPRESSA?</b> .....	<b>83</b>
5.1 Reuniões de responsáveis e professoras .....	<b>95</b>
5.2 Reuniões escola Leila Diniz .....	<b>100</b>
5.3 Reuniões dos sétimos e oitavos anos .....	<b>102</b>
5.4 Reunião dos nonos anos .....	<b>105</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>108</b>
<b>7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>116</b>

## 1 PRÓLOGO/ INTRODUÇÃO

Antes de qualquer coisa, pontuaremos questões sobre essa escrita. Durante muito tempo, a academia construída para e por homens descreveu “objetos” de forma distante, com linguagem rebuscada e uma pretensa neutralidade, acreditando que essa era a única forma de fazer ciência. Como também buscamos desconstruir essa história positivista e linear, torna-se necessário dizer que essa dita “verdadeira” ciência ainda é muito praticada nas variadas cadeiras das universidades brasileiras. Na contramão dessa caminhada científica histórica, existe uma escrita feminista, onde mulheres falam de mulheres e reafirmam essa postura dentro do campo da ciência. Com a certeza de que essa é uma importante frente de luta para a conquista de espaços tão renegados a nós, acrescentamos aqui Márcia Seligmann-Silva que, no prefácio do livro **A aventura de contar-se, feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade**, de Margareth Rago (2013), reconhece a necessidade dessa estrutura de escrita.

Não se trata, no entanto, de pieguice, longe disso, e sim de correr o risco de abrir a escrita a tudo aquilo a que a prática acadêmica sempre resistiu, com seu medo das emoções, da sensibilidade, das subjetividades e mesmo das dúvidas (RAGO, 2013, p. 14).

Como se trata de uma escrita que caminha na direção contrária de hábitos há tanto cultivados, explicaremos os detalhes. Simone de Beauvoir, em sua clássica obra **O segundo sexo**, lançada pela primeira vez em 1949, nos alerta para a importância de nos colocarmos como sujeitas dos lugares que ocupamos, entendendo que, historicamente, os homens designaram às mulheres os espaços que eles achavam coerentes. Esses homens seguiam contando nossas histórias, com as réguas e as medidas deles. Por isso, a forma dessa escrita representa mais que um levante contra as regras acadêmicas há tanto seguidas, trata-se também de um movimento de mulheres que fazem suas regras, com rigor e cientificidade, mas compreendendo a amplitude e o espaço de disputa que a linguagem representa.

Os proletários dizem “nós”. Os negros também. Apresentando-se como sujeitos, eles transformam em “outros” os burgueses, os brancos. As mulheres [...] não dizem nós. Os homens dizem “as mulheres” e elas usam essas palavras para se designarem a si mesma: mas não se põem autenticamente como sujeito (BEAUVOIR, 2016, p. 14).

Todo esse processo fala de lugares historicamente negados. No entanto, não mais permitiremos que falem por nós. Compreendemos também que somos plenamente capazes de

fazer ciência e podemos ser “objeto” de estudo, sempre que julgarmos necessário. A construção desse texto se dá com imagens e repleta de exemplos para simplificar a visualização, acreditando que essa estratégia afronta regras retrógradas da ciência tradicional. O que se assume é a forma de relatar a pesquisa. De maneira mais próxima, a pesquisadora que aqui escreve relata também seus dias em salas de aula. Procuraremos construir leituras que transportam, que permitem imaginar o cenário e os acontecimentos. Por esse motivo, vamos contar de forma ilustrativa, sem o objetivo de mencionar complexas palavras, mais usadas no dicionário que nas falas cotidianas.

Essa pesquisa não é neutra, não é imparcial, nem mesmo tem essa pretensão. Essa escrita é feita por uma professora da educação básica, mulher, negra, jovem e proveniente de escola pública. Carregando a responsabilidade de ser a primeira mulher da família a cursar um programa de pós-graduação em uma instituição pública, torna evidentes as conquistas históricas do movimento feminista e negro que pautam a educação de qualidade. Como consequência desse processo, existe uma quebra da tradição de famílias que sempre ocuparam esses espaços de ensino superior público, pago por todas. Nesse sentido, o desenhar desse trabalho tem essas marcações. Portanto, a alquimia das categorias sociais que mencionou Mary Castro (1993), mais que esculpidas nesse trabalho, estão presentes nessa caminhada, no fazer acadêmico e profissional.

Diante desse contexto, esse trabalho de mestrado, como medida de reparação, prioriza a linguagem no feminino, a fim de explicitar a invisibilização que o masculino genérico carrega. Questões essas bem abordadas por Anita Leocádia Pereira dos Santos e Maria Eulina Pessoa de Carvalho no artigo, publicado em 2009, “O currículo escolar e a culpabilização materna”. As autoras afirmam: “O uso do masculino genérico é denunciado como linguagem sexista, ou seja, um uso linguístico que não reconhece e invisibiliza a presença e contribuição das mulheres” (SANTOS; CARVALHO, 2009, p. 200). Assim, um exame das opções de linguagem não sexista foram traçados no presente trabalho e a utilização do feminino se mostrou mais coerente, entendendo as limitações das outras opções de escrita que circulam dentro do movimento feminista. A escrita do feminino e do masculino aproximam-se do binarismo e a utilização do “x” ou “@” dificulta a leitura e o entendimento. Essa última opção passa pelo problema de não ser reconhecida por programas de computador que leem para deficientes visuais, além de não ter tradução na língua de sinais (Libras).

No artigo denominado “Teoria e práxis feminista na academia. Os núcleos de estudos sobre mulheres nas universidades brasileiras”, Ana Alice Costa e Cecília Sardenberg (1994) explicam a importância de compreendermos a luta histórica que travamos constantemente

dentro dos espaços acadêmicos para lembrar aos desavisados que nós, mulheres, fazemos ciências e somos sujeitas dessas pesquisas.

Também não se pode esquecer que o desenvolvimento desse estudo e a conquista de espaços próprios de reflexão, como os grupos de trabalho em associações científicas e os núcleos de mulheres nas universidades são também fruto de uma luta travada dentro da academia pelo reconhecimento da relevância e legitimidade da problemática da mulher como objeto de reflexão e análise (COSTA; SARDENBERG, 1994, p. 389).

A pesquisadora dessa escrita se identifica em campo político à esquerda<sup>1</sup> e entendemos que essa afirmação é essencial diante do cenário político atual. O processo de *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff (PT), finalizado pelo Senado no dia 31 de setembro de 2016, levou seu então vice-presidente Michel Temer (PMDB) ao cargo de presidente. Tal processo foi julgado por uma boa parcela da sociedade civil e partidos políticos como PSOL, PT, PCB, entre outros, como ilegítimo, portanto, golpista. Posição essa amparada em escala internacional como bem relatado pelo jornal Brasil de Fato, publicado em 16 de maio de 2016:

No contexto regional, Equador, Cuba, Nicarágua, Chile, Bolívia, Uruguai, El Salvador e Venezuela criticaram a votação do *impeachment* realizada pelo Senado na última semana e manifestaram apoio a Dilma. Os dois últimos convocaram seus embaixadores a voltarem a seus países. Na tradição diplomática, a medida não significa ruptura nas relações internacionais, mas profundo desacordo com a situação interna do país onde se localiza a embaixada (BRASIL DE FATO, 2016).

Esses acontecimentos representam um grande movimento no cenário brasileiro, já que a mudança de gestão permite que o atual presidente convoque novos ministros, além de outros cargos do alto escalão. No dia da posse de Michel Temer, foi entregue ao Congresso Nacional um projeto de lei orçamentária que pretende congelar gastos sociais por 20 anos, a PEC 55, conforme noticiado no site do Senado Federal<sup>2</sup>. Proposta de emenda constitucional essa, de autoria do presidente Temer, aprovada pelo Senado em 13 de dezembro de 2016. Esse projeto certamente prejudica trabalhadoras e assume a ponta de um cabo de guerra que vem minando direitos conquistados por movimentos sociais através de muita luta.

---

<sup>1</sup> Com isso, queremos nos referir a uma postura combativa e de luta por uma sociedade horizontal, que respeite as diferenças e coloca no centro de suas atenções o cuidado com o ser humano, a vida e o bem estar social.

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/09/02/conclusao-do-processo-de-impeachment-no-senado-e-o-grande-destaque-da-semana>>. Acesso em: 19 nov. 2016.

Michel Temer (PMDB) nomeou 11 novos ministros, sendo que todos são homens brancos e sua grande maioria segue há tempos em cargos públicos. À luz de Joan Scott (2005) podemos compreender como essas ações são sintomas de encaminhamentos reais de corte de direitos conquistados, diante de uma sociedade que hierarquiza e desvaloriza indivíduos e grupos.

Somente aqueles que não se assemelham ao indivíduo normativo têm sido considerados diferentes [...]. A diferença tem sido representada como um traço fundamental ou natural de um grupo enquanto a norma padronizada (o indivíduo homem branco) não é considerada como possuidora de traços coletivos (SCOTT, 2005, p. 24).

Em um país como o nosso, que guarda tamanha diversidade de povos, culturas e biotipos, essa escolha homogênea e hegemônica para cargos de ministro, parece, no mínimo, intrigante. Diante desse quadro, explicitaremos posições da pesquisadora para que possamos relacioná-las aos posicionamentos políticos aqui demarcados. Ao longo desse texto, ao nos referir à conjuntura no país, frequentemente, estaremos fazendo referência a essas recentes mudanças na esfera política. A dita “neutralidade”, há tanto pregada por homens brancos e tão legitimada nas variadas esferas da sociedade, principalmente, na atual política representativa nacional, está em voga. Desse modo, assume-se o campo político identificado à esquerda, que caminha ombro a ombro com o movimento feminista, o negro e o LGBTQTTQI. Reconhecemos o jogo de disputa de projetos de sociedade e assumimos esse posicionamento.

O autor Mikhail Bakhtin (1997) trabalhou a desarticulação do discurso da neutralidade. No livro **Estética da Criação Verbal**, o autor constrói um capítulo específico para tratar da epistemologia das ciências humanas. Assim, Bakhtin explica o quanto é necessário marcarmos posição e não insistir na pesquisa gelada, afastada e distante do “objeto”. Ressalta também que, dentro das Ciências Humanas, a pesquisadora precisa narrar a pesquisa, fato que já representa uma intervenção direta da autora. “Na rememoração levamos em conta os acontecimentos que se sucederam (dentro dos limites do passado), ou seja, percebemos e compreendemos o que é rememorado no contexto do passado inacabado” (BAKHTIN, 1997, p. 402).

Parece estranho a insistência na ciência neutra, entendendo que esse assunto já era debatido por Bakhtin desde 1974. No entanto, essa é uma demonstração de que a História não acontece de forma linear e progressiva. As histórias são fragmentadas nos espaços em um movimento constante de vai e vem. Bakhtin (1997) explica a incoerência que a pesquisa neutra representa:

O autor de uma obra está presente somente no *todo* da obra. Não será encontrado em nenhum elemento separado do todo, e menos ainda no *conteúdo* da obra, se este estiver isolado do todo. O autor se encontra no momento inseparável em que o conteúdo e a forma se fundem (BAKHTIN, 1997, p. 403).

Assim, esse trabalho traz referências à caminhada profissional, acadêmica e como participante de movimentos sociais dessa pesquisadora. Durante a graduação em Geografia, aconteceram participações no Diretório Acadêmico, no período de 2011 a 2013, quando construímos encontros de estudantes de Geografia, regionais e também nacionais. Ocorreram participações em movimentos sociais do campo, sempre pautando e estudando questões de gênero. Sucedeu também uma ligação com movimento estudantil da Universidade Federal de Viçosa (UFV), durante o ano de 2013, devido ao programa de mobilidade acadêmica durante um semestre. Por toda a graduação houve iniciativas de participação em educação popular nas periferias e formações feministas junto aos movimentos sociais populares. A universidade deve nos proporcionar espaços de troca, construção mútua, que nos permitem uma ampla visão de mundo. Essas possibilidades de sair da zona de conforto e enxergar modos e meios de vida diferentes foram essenciais para a construção da professora e pessoa de hoje, seguindo em constante formação e desconstrução. Com convicções de que este mundo pode ser bem melhor, entendendo que as desigualdades de classe, raça, gênero, entre outras, podem e devem ser sanadas em um movimento conjunto e contínuo. Explicamos isso justamente por acreditar que o lugar de onde se fala é extremamente importante para compreender como os conceitos são amarrados e entendidos a partir dessa caminhada que está carregada de significados.

Demarcados tais pontos, podemos abordar uma questão primordial: por que pesquisar a relação entre escola e família? A resposta aparece novamente entrelaçada à curta, porém intensa<sup>3</sup>, vida profissional dessa escritora. Nos últimos dois anos da graduação de licenciatura em Geografia (2013 e 2014), houve uma aproximação das salas de aula, assumindo turmas, o que é legalmente permitido dentro das instituições educacionais estaduais de Minas Gerais. Nesse período, uma grande insegurança acompanhou essa professora ao lecionar. Algo que foi resolvido com estudo e com a facilidade, naquele período, de poder levar as dúvidas da

---

<sup>3</sup> Devido à instabilidade de vínculo empregatício e pouca experiência, no período de quatro anos, foram campo de trabalho oito instituições escolares públicas. Incluindo seis escolas estaduais dos municípios de Juiz de Fora e Leopoldina, uma Escola Familiar Agrícola (EFA), no município de Jequeri, Minas Gerais, que trabalha no sistema de alternância, e um cursinho popular oferecido pelo município de Juiz de Fora, trabalho realizado por um ano e meio.

prática para as salas de aula da Faculdade de Educação. Esse trânsito entre prática e teoria foi bastante proveitoso, mas, ainda assim, existiam questões que não tratavam diretamente da matéria Geografia, mas do cenário da sala de aula, que envolve o comportamento das estudantes e a forma de lidar com elas. Essas questões são desafiadoras. Por exemplo, em meados de 2013, um aluno (com cerca dos 13 anos de idade) respondeu a professora <sup>4</sup> gritando dentro da sala de aula de uma forma rude, acuando a docente. Quando foi pedido a ele que parasse de conversar, pois estava atrapalhando o andamento da aula, o aluno ignorou o pedido, se levantou e começou a responder de uma forma muito grosseira e agressiva, argumentando de forma exaltada que outras pessoas também estavam conversando, dizendo que a professora o perseguia e isso não ficaria assim (dando a entender que iria se “vingar” de alguma forma). Acrescentou que “nenhum *professor* novato iria mandar nele” (se referindo a professora). Foi explicado que o silêncio já havia sido pedido outras vezes e a conversa estava atrapalhando. No mesmo instante, a turma começou a se comportar como uma platéia, reagindo com gritos e aplausos a cada resposta. Quando foi percebido a dimensão e o desrespeito com que aquele aluno tratava a professora, a mesma pediu para que o aluno se retirasse de sala. Ele atendeu ao pedido depois de muita insistência e saiu resmungando, chutando carteiras e batendo a porta. Essa reação agressiva e exaltada do aluno foi bastante explosiva, momento que a professora entendeu a vulnerabilidade a que estava exposta. Era um aluno que costumava ter esse tipo de comportamento, segundo a informação de algumas alunas da turma.

Diante de vivências no movimento estudantil e crença em uma educação crítica e horizontal, de acordo com uma sociedade justa, é possível pensar em práticas não autoritárias. Por acreditar enormemente no poder do diálogo, buscamos nos afastar de práticas punitivas. Milton Santos nos estimula a pensar na sala de aula como espaço de crescimento e construção conjunta, entendendo que é um espaço muito potente, como relatou na abertura do 1º Encontro Regional de Estudantes de Geografia do Sudeste:

Esta sala é para mim um presente. Tentarei colocar-me à altura desta sala e à altura da mocidade oferecendo-lhes uma aula, isto é, um momento de reflexão sisudo e maduro, para o qual naturalmente peço atenção porque uma aula é lugar no qual toda contribuição tem que ser posta para que o trabalho comum se possa fazer (SANTOS, 1996, p. 7).

---

<sup>4</sup> Caso vivenciado pela pesquisadora que aqui escreve.

Nesse desafio de primeiro contrato como professora regente, a principal dificuldade era a conversa constante entre alunas e alunos durante as explicações. Esse incômodo não se tratava de autoritarismo tradicional, no qual se entende que a professora deve ser a única a falar em sala. Consiste na compreensão de que a voz é o instrumento de trabalho da professora e precisa ser preservado. Disputar o volume da voz com 30 alunas e alunos em média, passa longe desse cuidado. Se as pessoas com quem falamos não nos escutam, então, não existe sentido em continuar falando. Por isso, sempre foi buscado o diálogo com alunas informando essas questões e buscando acordos.

Sempre buscou-se rever técnicas de trabalho, recorrendo a diferentes metodologias de aulas, compreendendo que, para exercer essa profissão, o ambiente de respeito e cuidado com o próximo deve ser mútuo e recíproco. Existe o cuidado de ser extremamente respeitosa com as alunas e alunos e, desse modo, não abrir brecha<sup>5</sup> para o desrespeito. No entanto, quando acontece o desrespeito, o acordo principal, foi quebrado. Precisamos mencionar que algumas vezes essa professora se exalta com alunas diante de alguma situação, levantando a voz ao chamar atenção ou algo do tipo. Apesar disso, busca se desculpar quando escorrega nesses momentos e reforça o acordo do respeito.

Diante do fato do aluno em questão, ocorreram dúvidas sobre o que fazer e a quem recorrer. Não se sabia se acionava a escola para que chamassem as responsáveis, não sabia qual resposta teria das responsáveis se elas ou eles fossem chamados à escola, muito menos qual postura a escola iria tomar. Essas incertezas eram desafiadoras, pois ações imediatas eram necessárias. No decorrer do caso a vice-diretora informou que: “não adianta chamar a mãe; ela é pior que o filho”. Essa resposta veio acompanhada de informações sobre a espacialidade da escola, que era de periferia, de um bairro pobre e com grande parte das estudantes negras<sup>6</sup>.

Rememorando vivências como aluna da educação básica, é possível compreender que a convocação dos responsáveis à escola era uma das instâncias mais potentes para resolver problemas, já que a aliança entre escola e família sempre foi festejada e exaltada. Uma forte ferramenta para “aparar as arestas” do ensino-aprendizagem simplesmente não existia naquele caso. Quando a vice-diretora informou sobre a mãe, o pai nem sequer foi mencionado. É

---

<sup>5</sup> Nenhum desrespeito é justificável. No entanto, algumas experiências mostraram que se tratamos alguém com respeito, dobramos as chances de receber respeito de volta.

<sup>6</sup> Entendendo a linguagem como campo de disputa e que, durante muito tempo, invisibilizou o feminino, sempre que possível vamos utilizar o feminino, ou o feminino e o masculino, nessa ordem. Esse modo de escrita pede atenção, pois exige uma troca de hábitos como menciona Louro (2008). De antemão, pedimos que entendam algum deslize eventual, compreendendo que esses possíveis deslizes fazem parte desse exercício contínuo e atento.

possível pensar nas múltiplas situações de violência que poderiam estar guardadas naquele contexto e entender que a escola deveria resolvê-las sozinha. Ora, se o procedimento padrão de chamar as responsáveis não resolve, o que a escola deve fazer? Pensando nisso deduzimos que esse procedimento foi pensado para resolver problemas de algumas alunas e não de outras. Como proceder quando esse instrumento não retorna o resultado esperado?

A professora seguiu lecionando nessa turma, no entanto, esse aluno permanecia com o mesmo comportamento desrespeitoso, dizendo palavrões indiretamente destinados à docente e resmungando sobre sua incapacidade de gerir a turma. Um dia, quando as alunas estavam saindo da sala, ao final da aula, a professora chamou esse aluno que tanto a desafiava e falou que estava incomodada com suas atitudes. Explicando que sempre o tratou com respeito e que esperava o mesmo tratamento respeitoso da parte dele. Ela resolveu utilizar o mecanismo que acreditava: o diálogo franco e horizontal. Recebeu a seguinte resposta: “então cai pra dentro dona!”<sup>7</sup>. Nesse momento a jovem professora respirou fundo e saiu da sala. No caminho até a sala das professoras, foi pensando nos constantes conselhos que recebia das colegas de profissão: “A regra principal é não abaixar a cabeça para aluno”. Pensou em todos os momentos que via posturas de professoras e professores autoritários e como se esforçava para desviar desses comportamentos. Pensou também que poderia estar escolhendo o caminho errado, pois percebia a dificuldade de dialogar com a turma e construir uma atmosfera de respeito e cuidado. As aspirações de construir em sala o que esperava da sociedade, passam pela professora, na linha de frente de todas as reações com o novo<sup>8</sup> daquelas alunas.

É inevitável o desapontamento e sensação de limitação de muitas vezes passar horas preparando uma aula e ao chegar à sala não conseguir sequer falar, por causa da conversa excessiva e desrespeito ao ignorarem sua presença à espera de silêncio. Dermeval Saviani, no livro **Escola e democracia** (2008), descreve as práticas de uma educação tradicional que tentamos ressignificar, que engessa lugares, deveres e direitos de alunas e professoras. Segundo o autor: “A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A esses cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos” (SAVIANI, 2008, p. 63).

A insegurança e vulnerabilidade tomaram grande proporção ao lembrar o caminho que a professora fazia sozinha para chegar à escola com a ajuda do transporte coletivo em um bairro desconhecido. Foi pedido ajuda à vice-diretora, que por sua vez estava visivelmente

---

<sup>7</sup> Nesse momento o aluno faz uma alusão ao contato físico violento, dando a entender que estava disposto a brigar corporalmente.

<sup>8</sup> Buscou-se metodologias que desviavam, sempre que possível, da aula expositiva.

sobrecarregada com as funções acumuladas e informou que iria conversar com o aluno pessoalmente, tentou também passar tranquilidade em sua fala. Diante daquela situação, levar o caso a outras instâncias dentro da escola ainda eram instrumentos possíveis.

Depois da conversa com a vice-diretora, o aluno passou a ignorar a professora por completo. Na semana seguinte, assustada com esse fato e tantos outros que acontecem se sobrepondo no cotidiano escolar, essa docente abriu mão do seu cargo. Desse modo, uma mulher jovem e negra, que acreditava profundamente na educação, larga um emprego, pois estava assustada com um aluno de 13 anos. Certamente o fato de ser mulher interferia diretamente nessa situação. É possível concluir também que muitas vezes a escola, ou as mulheres dessas escolas, chamam para si a responsabilidade e assumem sozinhas o dever de resolver problemas com determinadas alunas. A decisão de largar o cargo teve como forte influência o salário irrisório que acompanhava tamanha pressão psicológica.

A partir daí, houve questionamentos sobre como se dava a relação da família e da escola. Em quais momentos deveríamos recorrer aos responsáveis? Quais pessoas, espaços e relações sociais estavam envolvidos, formando e transformando a família? E quais os instrumentos que temos para melhorar o ambiente escolar e, conseqüentemente, nosso local de trabalho e estudo das alunas? Desse modo, a presente pesquisa surge também com a vontade de interferir nas práticas cotidianas, pretendendo ampliar o debate e reflexão sobre a escola que temos e reafirmamos e/ou desconstruímos todos os dias.

Esses vários pontos de partida também fazem parte da estrada maior desta pesquisa – as relações entre escola e família. Para compreender essa questão, o caminho escolhido entre os vários que se apresentam foi o de buscar como a relação da família e da escola é caracterizada em documentos oficiais, recorrendo, mesmo que indiretamente, às vivências como professora que está no “chão da escola” e enfrenta todos os problemas de um vínculo empregatício precário, como é o caso da designação que o Estado de Minas Gerais oferece para professoras não efetivas<sup>9</sup>. A cada passo dessa pesquisa, uma série de caminhos eram abertos: Estudar por um viés foucaultiano, bourdiano ou marxista, estudar apenas as séries iniciais, estudar a relação da família e da escola pelo olhar das crianças. Assim, escolhas foram feitas e estão estampadas e justificadas ao longo texto.

---

<sup>9</sup> O Estado de Minas Gerais possui uma forma de reposição de seu quadro de empregadas e empregados através do sistema de designação. Assim, quando não possui um servidor efetivo, as designadas e os designados ocupam as vagas, mas também em caso de férias e licença saúde. O designado possui um subcontrato e convive com a insegurança do curto e imprevisível período de tempo no serviço, o que compromete o andamento do ensino, já que as e os estudantes podem trocar de professora e professor por várias vezes durante o ano.

Para uma real introdução do texto pretende-se apresentar um breve resumo dos capítulos que estão por vir e como os estruturamos. Assim, o primeiro capítulo cumpre a função de apresentar como entendemos a pesquisa militante acadêmica feminista e como essa pesquisa surge fortemente arraigada às vivências dessa professora que aqui escreve, além de uma breve apresentação da conjuntura nacional e como ela interfere nas questões que esta dissertação ira abordar. No segundo capítulo, será feito um levantamento histórico e geográfico de como a relação família e escola vem sendo construída e alimentada em nossa sociedade. No terceiro capítulo, buscou-se levantar quais as concepções de família que circulam e são exercidas em nossa sociedade e, desse modo, como a escola busca lidar com diferentes formações, assim como a apresentação de uma revisão bibliográfica sobre a relação que irá se espalhar por todo o corpo do texto sempre que se julgar necessário. No quarto capítulo, será feita uma análise dos documentos relacionados ao ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), PNE (Plano Nacional de Educação) e PEE (Plano Estadual de Educação), com o objetivo de compreender como essa relação entre família e escola está amparada por lei e organizada nas diferentes escalas. Nesse capítulo pretende-se ainda cruzar essas informações com a análise de bilhetes escolares de duas escolas estaduais do município de Juiz de Fora – Minas Gerais. Essas análises estarão fomentadas por referências bibliográficas que fazem parte da revisão bibliográfica desta dissertação. No quinto capítulo, pretende-se caracterizar as escolas, relatar e analisar as reuniões que funcionaram como campo desse trabalho, relacionando com os debates feitos por autoras sobre a relação família e escola. O sexto capítulo será o espaço onde se sintetizarão as afirmações, dúvidas e implicações que se estabeleceram depois do trabalho de pesquisa.

## **2 DE ONDE SURTIU A RELAÇÃO DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NO BRASIL?**

Sim, alguns títulos de capítulos são perguntas. Foram essas perguntas que desenrolaram a escrita dos capítulos e, assim como todas as reflexões que aparecem nessas páginas, surgiram da prática e do momento onde aconteceram tais dúvidas. Essas interrogações aparecem como convite para um debate. Representam também escolhas de caminhos investigativos feitos nessa trajetória. Mas para que a pergunta exista, partimos da compreensão de que o que se passa na escola e o entendimento que temos sobre o que é escola são construções sociais.

Declaramos como desafio por sempre aprender e ensinar história de uma forma linear, onde um fato sucede outro, sem sobreposição ou imprecisão. Uma verdadeira história única e coesa. Paradigma esse que só se apresentou como questionável após vivências do curso de Mestrado, em disciplinas e em algumas bancas de qualificação do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), onde as colocações sobre os capítulos históricos sempre vieram acompanhadas de críticas à linearidade e progressão. Nesses momentos, houve a apresentação a outras histórias, diferente da tradicional/linear. Diante desse cenário, pretendemos construir a história como uma teia, uma rede, à procura de, mais que uma explicação, um encontro consigo mesmo, entre histórias, educações, famílias e sociedade. Uma história capaz de guardar variados acontecimentos e que se distancia de uma verdade única e suprema.

Diante desse desafio, uma saída promissora é espacializar os fatos, montando, assim, no tabuleiro da espacialidade, os fatos históricos para que juntos possam construir uma percepção plena dos acontecimentos, fugindo da linha reta e demonstrando todas as curvas espaciais e históricas, entendendo que essas duas plataformas se complementam de uma maneira complexa e, por isso, mais próxima da realidade. A título de exemplo podemos imaginar a criação da escola. Se pensarmos apenas em uma perspectiva histórica, certamente, esse fato toma dimensões muito padronizadas e enfáticas, como “a escola foi criada em tal data”, compreendendo escola como uma criação única. No entanto, se acrescentada a categoria espaço, podemos compreender que organizações próximas à estrutura da escola que conhecemos hoje foram encontradas em diversos espaços. Desse modo, poderíamos dizer: “essa organização, com essa estrutura, começou a se organizar em tal lugar e tal época, muito parecida com tal estrutura de tal lugar”. O que estamos dizendo é que, em um mundo com inúmeras culturas, torna-se muito pretencioso eleger um acontecimento como único e verdadeiro.

Diante da compreensão de referências bibliográficas do presente trabalho, entendemos que a perspectiva pós-colonial/ descolonial engloba as ponderações sobre o espaço e histórias que pontuamos. Podemos observar essas colocações com a ajuda de Milton Santos, em seu livro **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**, de 2006, que pulveriza dicas para compreendermos a potencialidade que o encontro da História e da Geografia representa na reconstrução de fatos:

Por exemplo, um edifício de quarenta andares tem uma idade, que é a idade do primeiro objeto de quarenta andares construído no mundo [...]. Mas esse edifício também terá uma idade num lugar A ou B, exatamente em função do momento em que foi incluído nesse meio. Na realidade, haveria diversas idades para cada um e para todos os objetos: o momento dos modos de produção quando, no mundo, aparece a possibilidade de criar tal ou qual objeto; o momento da formação social quando esse objeto é inserido num país; e um terceiro momento, em que o objeto é localizado num lugar preciso (SANTOS, 2006, p. 103).

Milton Santos vem propor que pensemos os vários momentos de inserção em um espaço de determinado objeto como momento de sua criação. Por exemplo, no momento em que as pessoas começam a se organizar em núcleos menores e reconhecerem aquele núcleo como família na América Latina, como relata Sérgio Lessa (2012), é um momento diferente desse reconhecimento na Europa, segundo Phillipe Àries (1981). Desse modo, se passamos a relacionar o início da família àquela formação europeia, estaremos elegendo como o único e verdadeiro início da família, ou seja, existe um achatamento e simplificação dessa história que acontece em múltiplas espacialidades para uma história que acontece apenas em um espaço. Por isso, o espaço não pode ser uma peça desconsiderada nessa construção. Histórias e geografias caminham juntas para redesenhar da forma mais fidedigna possível o “objeto” em questão. Ao pensarmos no conceito de família da Europa, no período da Revolução Industrial, como nos conta Àries (1981), precisamos relacionar com os variados aspectos que montavam o cenário desses acontecimentos. Por isso, o espaço geográfico torna-se um aspecto tão valioso para fugirmos da linearidade histórica que tanto buscamos desviar.

Nesse ponto, teceremos um importante debate sobre o uso de palavras, preocupação constante desta dissertação. Utilizamos o termo genérico de “família e escola” para fazer referência à relação que tem o feminino como forte marcação. A utilização desse binômio nos coloca em um dilema por entender que, quando utilizamos “escola e família”, de algum modo, representa uma invisibilização do feminino que de fato assume, encabeça e exerce as funções e demandas dessa relação. Como bem ressalta Maria Eulina Pessoa de Carvalho e Anita

Leocádia Pereira dos Santos (2009), sobre a parte da relação que diz respeito à família, suas demandas e a sobrecarga na vida das mulheres:

É senso comum em nossa sociedade que o dever de cuidar das crianças é das mães, mesmo aquelas economicamente ativas, provedoras do lar, e que trabalham muitas horas longe de casa. Não é surpreendente, pois, a constatação de que elas são as responsáveis quase exclusivas pelo acompanhamento escolar das crianças, assumindo também todos os encargos dele decorrentes – o comparecimento à escola em atendimento a chamadas, convites, e o dever de casa cotidiano (SANTOS; CARVALHO, 2009, p. 198).

No entanto, o uso do termo família e escola, são palavras que, simultaneamente, já fazem uma ponte da leitora para as experiências que tiveram com essa relação e, portanto, como entendem essa relação, pois, nos documentos educacionais, assim como na linguagem do cotidiano escolar, rotineiramente, esse elo é chamado de “relação família e escola”. O que nos familiariza com essa relação e ativa em nossas memórias essas vivências.

Entretanto, se utilizarmos outro termo que deixe claro o feminino, corre-se o risco de prender a mulher a essa relação, fato bem demarcado por Maria Eulina Pessoa Carvalho e Anita Leocádia Pereira dos Santos (2009, p. 200): “Quando não inclui o *pai/papai* no bilhete dirigido à família, a escola libera-o e reitera a função exclusivamente materna de cuidar e assumir as ‘falhas’ na educação doméstica das crianças”. Escolhemos, diante desse paradigma, utilizar o termo “escola e família”, mas também debatê-lo e estampar os alcances e limitações que enxergamos.

Voltando às questões geográficas e históricas, entendemos que quando falamos do passado, precisamos ter em mente que as histórias possuem vários espaços que se apresentam de diferentes maneiras econômicas, políticas e sociais, portanto, diferente da história linear, que durante toda essa escrita buscamos desviar. Para ilustrar essa composição de história e geografia que vamos tecer neste capítulo, podemos pensar na existência de fatos que não estão presos em um momento e reverberam por algum tempo. Como o soar de um sino tocado em um determinado instante e seu som pode ser escutado ainda por alguns outros momentos. Esse arrastar histórico tem direta relação com o espaço se pensarmos que o soar do sino será percebido de forma diferente nas variadas localidades. Ou seja, um acontecimento não se encerra para que outro comece. Essa linearidade não existe fora das explicações didáticas. Para visualizar, podemos pensar que a família monoparental não é invenção dessa época, nem tampouco uma evolução do núcleo familiar, ligação essa que a história positivista sempre busca para explicar os fatos.

Como exemplo, é possível imaginar o processo de industrialização tardia vivenciado no Brasil, que aconteceu em um período histórico. No entanto, o som desse acontecimento ainda reverbera pelo cenário socioeconômico brasileiro nos variados espaços, com marcantes especificidades, nos dias atuais. Litto Nebbia (1981), compositor argentino cantava: “se a historia é escrita pelos vencedores, isto quer dizer que há outra história, a verdadeira história quem quiser ouvir, que ouça”.

Esta posição é claramente contrária à história tradicional, que pressupõe que o conhecimento é neutro e objetivo, e que o historiador pode situar-se acima de seu tempo e de sua sociedade, e pode conhecer “o que verdadeiramente se passou” (CARUSO, 2003, p. 35).

A autora Doreen Massey (2008), que no contexto da Geografia mundial é uma das pioneiras no debate de gênero, acrescenta importantes aspectos para esta dissertação quando nos alerta para os constantes papéis principais que destinamos à Europa, deixando como coadjuvantes e, até mesmo, figurantes acontecimentos de países não europeus no mesmo período de tempo.

A trajetória europeia (apesar de ser a mais poderosa, certamente, em termos militares e outros) deveria não apenas ser “descentrada”, mas poderia, também, ser reconhecida como uma das histórias que estavam sendo feitas àquela época (MASSEY, 2008, p. 100).

Caminhando nesse processo reflexivo, Massey acrescenta que precisamos pensar sobre o espaço e suas influências na sociedade, entendendo que pensar de uma forma descolonial necessariamente nos coloca na posição de enxergar os fatos para além do olhar europeu. Parece simples, mas esse olhar colonial está entranhado em nosso cotidiano. Desse modo, pensar de forma descolonial é um convite a pensar em múltiplas histórias e a espacialização permite esse pensar, pois quando se admite que naquele tempo-espaço o fato acontecia daquela forma, podemos compreender que existiam também outros espaços que guardavam outras vivências. Isso possibilita várias combinações e desvia de uma verdade única e suprema.

Tendo em vista que a família corresponde a uma instituição forte presente na sociedade pós-industrial moderna, o livro **A história social da criança e da família**, de Phillippe Ariès (1981), trará importantes contribuições para essa pesquisa, uma vez que o autor apresenta como a família se formou, tecendo sua relação de importância dentro da

sociedade ocidental, o que acaba por desconstruir a ideia de uma família divina, intocável e natural, já que essa foi construída assim.

A família tornou-se o lugar de afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que não era antes [...]. A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma importância que a criança saiu do seu anonimato, que se tornou impossível perder ou substituí-la sem uma enorme dor que ela não pode mais ser substituída várias vezes, e que se tornou necessário limitar-se a um número para melhor cuidar dela (ARIÈS, 1981, p. 5).

Em debate direto com Ariès (1981), nem sempre em concordância, acrescento Colin Heywood (2004) que ilustra o nascimento percebido de forma diferente para meninas e meninos. Ilustrações essas que só reforçam a importância da construção de escritas feministas e na justiça guardada ao mencionar as palavras femininas à frente do masculino no texto. Debate esse, também muito necessário para pensarmos como ainda carregamos feridas abertas de um sexismo<sup>10</sup> misógino<sup>11</sup>, digno de grande repúdio e que precisa ser combatido cotidianamente. Fica o alerta para pensarmos como fatos do passado ainda são reproduzidos com outras roupagens.

O folclore no ocidente tinha formas de registrar a alegria no momento do nascimento de um menino e a decepção no de uma menina. Na Bretanha no século XIX, a chegada de um filho era saudada com três badaladas de um grande sino, a de uma filha com duas, e de um sino pequeno. Na região de Marche, também na França, as mães eram recompensadas por produzir um filho com uma fatia de pão mergulhada em vinho adoçado morno: uma filha lhes dava direito a apenas um pouco de caldo salgado feito com leite. As meninas costumavam ser consideradas como o produto de relações sexuais corrompidas pela enfermidade, libertinagem ou a desobediência a uma proibição. [...] O problema percebido em relação às filhas em uma sociedade agrária era o fato de que elas provavelmente sairiam de casa mais cedo levando consigo um dote. Havia um ditado russo que dizia: “alimente um filho e prospere; alimente uma filha e estará doando a outro” (HEYWOOD, 2004, p. 76).

Esses “costumes” relatados por Heywood (2004) parecem brutais e bem distantes da nossa realidade atual. No entanto, convido a leitora a refletir por que fazemos tanta questão em saber o sexo do bebê antes mesmo do nascimento? Essa vontade está atrelada a necessidade de inserir a criança o mais rápido possível no jogo de símbolos e significados

---

<sup>10</sup> Ato de discriminação baseado no sexo ou gênero da pessoa.

<sup>11</sup> Ato de desprezar, ignorar ou ter preconceito por uma mulher.

binários destinados a homens e mulheres. Esses dois pólos, masculino e feminino, possuem um hierarquia própria, que diz declaradamente que mulheres são inferiores a homens.

Essa reflexão serve também para pensarmos na justificativa que Heywood apresenta para explicar a valorização do homem em detrimento da mulher quando pontua as questões de uma sociedade agrária. Essa explicação só ilustra a capacidade humana de construir tradição e costumes que colocam a mulher em posição inferior e subalterna. Seria a mesma coisa dizer que é ruim ter filhas mulheres, pois são elas as responsáveis pelo acompanhamento escolar das crianças, assim como devem trabalhar fora e cuidar da casa e, por isso, trabalham mais que os homens. Todos esses “costumes” foram construídos pela própria sociedade, não são inventados por uma força maior. Desse modo, é irracional justificar uma não preferência pelo sexo feminino porque existem regras criadas por nós mesmos que desvalorizam a mulher.

Diante das referências bibliográficas desse trabalho, podemos concluir que não é possível acreditar que essas desigualdades de gênero, há tanto marteladas nas variadas espacialidades, se resolvam em um passe de mágica, como muitas vezes é constatado na mídia. A luta do movimento feminista precisa ser constante e contínua. Heywood (2004) segue explicando que existia um sistema de recompensa em diversos países para as mães de acordo com o sexo das crianças a quem davam a luz, incentivando as próprias mulheres a não desejarem parir outras mulheres. Essas são regras perversas e pulverizadas nas várias esferas da sociedade para assegurar a supremacia dos homens.

Quando a ideia da criança foi reformada, e esta passou a conquistar um lugar importante na sociedade, a educação começou a ocupar o centro das atenções. A educação tinha o papel de preparar para a vida adulta e formar cidadãos, ou seja, está sempre intimamente ligada a valores da sociedade e voltada para o futuro. Desse modo, é difícil separar a escola da sociedade e a sociedade da escola. Por isso, deve-se tomar cuidado com o mito de que a escola muda sozinha a sociedade. Elas estão ligadas visceralmente. Mito esse também presente atualmente nos discursos feitos pelos educadores e educadoras brasileiros, governantes em várias esferas da sociedade, como se a escola fosse um setor separado com a capacidade de transformá-la. Mito esse que coloca a escola como a única salvadora da sociedade, construída e alimentada historicamente. Questões bem abordadas por Lindamir Oliveira e Magda Sarat, no livro **Educação infantil: história e gestão educacional** (2009):

Portanto não tem sentido discutir, por exemplo, sobre relações entre escola e sociedade, ou que a escola produz a sociedade ou é produzida por ela pois as instituições não existem para acima ou para além de nós mesmos ou de qualquer pessoa, também não possuem leis próprias ou existem

independentes e exteriores das relações humanas que formam as sociedades (OLIVEIRA; SARAT, 2009, p. 20).

Não é possível que acreditemos que a escola sozinha, construída por essa sociedade, mude-a. No entanto, vale reforçar que a escola é formada ao mesmo passo em que é formadora dessa sociedade. Guacira Lopes Louro (2008), no livro **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista, explica que a escola não está isenta da produção de indivíduos, pois também atua nessa teia de produção e reprodução múltipla: “[...] a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe” (LOURO, 2008, p. 85). Diante dessas colocações, podemos pensar que essa instituição carrega um contexto histórico que afirma e valida a parceria com a família para formar “bons cidadãos”, que atendam por completo as demandas de uma sociedade do mercado e da produtividade.

A escola não pode carregar esse pesado fardo, pois não tem meios de exercê-lo unicamente, entendendo a sociedade como uma teia de múltiplos agentes formadores que estão simultaneamente formando e sendo formados por ela. A título de exemplo, podemos mencionar que o debate de gênero vem ganhando espaço hoje nas escolas, assim como na sociedade e não em uma e depois na outra como pré-requisito. A escola muda ou permanece junto com a sociedade. Essa aposta na escola representa uma construção histórica, como bem nos lembra Ariès:

Formou-se assim essa concepção moral da infância que insistia em sua fraqueza mais do que naquilo que M. de Granaille chamava de sua “natureza ilustre”, que associava sua fraqueza a sua inocência, verdadeiro reflexo da pureza divinae que colocava a educação na primeira fileira das obrigações humanas (ARIÈS, 1981, p. 120).

A escola é entendida como uma instituição fundamental para a sociedade moderna urbanizada. Bem diferente das estruturas das famílias primitivas comunal relatadas por Sérgio Lessa (2012): “A criação das crianças não podiam ficar na dependência de um pai ou de uma mãe, como é hoje [...] Por isso, a tarefa de criar os filhos era uma tarefa tão coletiva como qualquer outra” (LESSA, 2012, p. 18). Em nossa sociedade, mães e pais trabalham em espaços nos quais a criança e o adolescente não podem estar. A jovem precisa se preparar para a vida adulta em um local separado, onde aprende as regras básicas, como frisa Ariès (1981) em seus trabalhos. Heywood (2004) também ressalta que em diversos países existia a prática dos pais de enviar suas crianças para a casa de outras famílias para que essa aprendam outras

funções. Em todos os casos, essas crianças e jovens eram apartadas do convívio de sua família para garantir aprendizagem suficiente para usar no futuro, na vida adulta.

Para um olhar mais específico e próximo, acrescento aqui os estudos de Luciano Mendes Faria Filho (2000). O autor apresenta o delinear da relação família e escola a partir de um artigo escrito sobre o periódico educacional mineiro **Revista do Ensino**, do início do século XIX, em que descreve o contexto educacional da época associado com as mudanças socioeconômicas. Tal análise está no artigo “Para entender a relação da escola-família, uma contribuição da história da educação”, que traz questionamentos também para essa relação da atualidade. O contato da escola com a família se dá, muitas vezes, a fim de educar as famílias, tornando inquestionável o modo de educar das instituições escolares que se coloca em uma posição que permite questionar e ensinar todas as outras instituições presentes na sociedade. “Os professores e os gestores das unidades escolares alimentam, ainda, a ilusão de uma maior participação dos pais na escola, que seria resultado de uma ação formativa da escola em relação à família” (FARIA FILHO, 2000, p. 44)<sup>12</sup>.

Para Cynthia Oliveira e Claisy Marinho-Araújo (2010), a relação da família e da escola tem o objetivo de educar essas famílias que tem suas filhas deseducadas para que elas possam melhor se enquadrar na escola. Existe uma crença de que o bom relacionamento com a família traz inevitavelmente, um bom desempenho escolar, que tanto congela e exalta essa relação. Podemos observar essa crença em boa parte da bibliografia que baseia esta dissertação. Essas colocações trouxeram algumas perguntas que afetam bases fortes da nossa sociedade. Quando nos dispomos a pensar que uma boa relação entre família e escola pode não ser suficiente para sustentar a vida escolar, inevitavelmente precisamos questionar também nosso sistema escolar e, assim, o que é considerado “saudável” e “doente” dentro dessa escala de valores.

Para Oliveira e Marinho-Araújo, a relação da família e da escola também está envolta na culpabilização da família por parte da escola sobre a incapacidade de criar suas filhas. Para elas, a escola requisita a presença das responsáveis somente em datas específicas, o que representa uma limitação da participação da família na vida escolar. Ressaltamos que ao se dizer família, estão envolvidas mulheres em sua maioria. Afirmção embasada na pesquisa do MEC de 2005 que diz que quase 75% de responsáveis por estudantes do Ensino Fundamental no Brasil são mães. Dado esse reafirmado em pesquisa sistematizada no artigo “O currículo

---

<sup>12</sup> Vale ressaltar que o autor utiliza a linguagem do masculino genérico, mesmo entendendo o cenário da construção do artigo citado que mostra que a relação da família e da escola naquela época já era uma relação entre mulheres (mães e professoras).

escolar e a culpabilização materna”, de 2009, com autoria de Anita Santos e Maria Eulina Carvalho.

Segundo Faria Filho (2000) a relação família e escola, construída historicamente, é ilustrada principalmente nos grandes centros urbanos, quando alguns fatos históricos se entrelaçam e compõem o cenário de transição da população pobre do campo para a cidade, o êxodo rural. Mesmo sendo um fenômeno constante, representou um fluxo marcante no Brasil no século XX. Esse fato exigiu mudanças de hábitos e costumes, acompanhadas de estratégias do governo para que ocorresse da forma mais completa possível. O autor segue explicando que a vida na cidade exigia, horários comandados pelo relógio e pelo calendário, obediência constante às leis, diferente da forma de vida do campo, questões essas que estão intimamente ligadas com a espacialidade. Se a vida na cidade aproximava a vizinhança, essas pessoas precisavam obedecer regras para não invadir e perturbar a espacialidade da outra. Esses hábitos, enraizados nos grandes centros, eram inexistentes ou pouco praticados no meio rural, principalmente para a camada mais pobre e em pequenos vilarejos. Tudo isso acontece em um contexto maior, com a industrialização regida pelo modo de vida capitalista<sup>13</sup>, processo que a Europa já havia passado, com suas especificidades.

Vale ressaltar que os hábitos e não hábitos citados no parágrafo anterior falam especificamente de uma camada da população: a pobre. Os ricos conviveram com os espaços educativos que suas filhas frequentavam, entendendo que esses espaços não raramente eram suas próprias casas. Portanto, essa relação entre escola e família da classe alta do início do século XIX no Brasil tinha suas especificidades e demandas bem diferentes das que ocorriam nas camadas pobres. Deve-se mencionar que as famílias mais ricas também tinham o hábito de educar seus descendentes em outros países, distanciando essa relação e demandando a educação de suas filhas para outras pessoas. Faria Filho (2000) descreve como a relação família e escola era encarada na época:

Postados no interior de um campo que ganhava cada vez mais especificidade e legitimidade, os professores e outros agentes da educação passam a reclamar do desinteresse dos pais, principalmente das camadas populares, para com a educação dos filhos. A partir de diagnósticos dos mais variados, baseados na premissa de que, embora seja fundamental a participação das famílias na educação dos filhos, estas demonstravam, naquele momento, um profundo desinteresse e despreparo para lidar com o assunto, buscava-se projetar e desenvolver ações que visavam reaproximar a família da escola. No seu conjunto, em suas mais diversas elaborações, estas ações mostram

---

<sup>13</sup> Esse modo de vida capitalista e urbano de grandes centros é bem diferente do modo de vida rural, já que no espaço urbano, a maioria das atividades exige a presença do dinheiro para que aconteça.

uma intenção colonizadora da escola em relação à família, entendida esta tarefa como um momento fundamental da ação reformista da escola em face da realidade social mais ampla (FARIA FILHO, 2000, p. 45).

Assim como mencionado no início desse capítulo, colocamos aqui em prática o exercício de apresentar uma história não linear. Para tanto, frisamos que a transição dos modos de vida do campo para a cidade não ocorrem em uma ruptura instantânea. Essa transição foi longa, com várias disputas e discordâncias. Cynthia Greive Veiga, no capítulo intitulado “O processo escolarizador da infância em Minas Gerais (1835-1906): geração, gênero, classe social e etnia”, do livro **Educação infantil: história e gestão educacional**, organizado por Lindamir Oliveira e Magda Sarat (2009), relata que as famílias enfrentavam inúmeras dificuldades para enviar suas crianças à escola. Entre elas, a dificuldade em se perder um a mão de obra, posição que as crianças pobres ocupavam junto ao sustento da família. Tudo isso agravado com as leis instauradas que visavam a matrícula e permanência das crianças na escola e a constante fiscalização e penalização das mães que descumpriam as leis, não levando em consideração a distância dos ambientes educacionais, nem a impossibilidade de locomoção de acordo com os transportes oferecidos.

Os professores necessitam dos cargos e vencimentos para sua sobrevivência o que somente se realiza com a frequência dos alunos; os pais são obrigados a enviar seus filhos à escola, mas necessitam de seu trabalho ao mesmo tempo em que precisam cumprir a lei (VEIGA, 2009, p. 27).

Caminhando para outras espacialidades, Heywood (2004) explica que em variadas localidades da Europa os pais tinham deveres diferenciados em relação às mães. Quando a criança passa dos sete anos de idade, o pai assumia uma postura mais ativa na educação, pois se entendia que o homem era mais capaz de impor regras e cobrar disciplina. As mães eram consideradas mais flexíveis, passíveis de perdoar e essas características eram atribuídas à natureza da mulher. Essas constatações do autor movimentam os pensamentos à medida que relacionamos esses fatos com as constantes culpabilizações das mulheres quando suas filhas se “desviaram” do caminho do “bem”, ou seja, o caminho considerado honesto e digno para a população cristã<sup>14</sup>. Podemos pensar também no cotidiano escolar, recorrendo à vivências, onde são recorrentes nos discursos das professoras e coordenadoras advertências destinadas às alunas que dizem: “Se continuar, da próxima vez, não vou chamar sua mãe, vou chamar logo

---

<sup>14</sup> Afirmação em diálogo com Maria Carvalho e Anita Santos (2009), que explicam a constante culpabilização das mães em todas as circunstâncias em que suas filhas e/ ou filhos seguem caminhos não esperados e planejados.

o seu pai”. Essas frases, muito reproduzidas nas escolas, nos mostra a perpetuação desse imaginário que coloca o homem no papel da rigidez e a mulher no lugar do acolhimento. Se pensarmos que existem infinitas formações familiares e infinitas cuidadoras de alunas, essas afirmações caem por terra ao entender ainda que a presença dos homens muitas vezes não existe dentro da família. Como nos mostra Ana Liési Thurler (2009), em **Quem pode fugir do filho indesejado?**.

Dessa maneira, a relação da família e da escola, especificamente nos grandes centros urbanos e industriais de Minas Gerais, segundo Faria Filho (2000), delineava-se a fim de expandir o dever da escola também para a família dos/das estudantes. No entanto, os familiares eram as pessoas que tinham o dever social de cuidar e acompanhar as crianças e como se sabe, esse dever era e ainda é exercido majoritariamente por mulheres. Assim, a forma que o Estado encontrou de legitimar a necessidade das escolas para a classe operária e construir novos hábitos em todas as famílias desses alunos e alunas foi convidando-as para dentro da escola. O autor explica que as estratégias para essa aproximação eram reuniões e eventos festivos. Nesse sentido, as mulheres aprendiam a importância da higiene, dos horários, da escola e a “beleza” da vida nos centros urbanos, carregando a esperança de uma ascensão social. A partir dessas autoras e autores, podemos observar a composição da teia de eventos para o desenhar da relação entre família e escola.

A relação em questão também era costurada por uma crítica das professoras, gestores e do governo às mães, por entender que essas não sabiam educar suas filhas e filhos nos moldes certos para se encaixarem no modelo de escola urbana para trabalhadores das classes baixas. Nota-se, nesse momento, um processo de reajuste também da escola, que deveria receber alunas dessas classes. Assim, no fragmento da **Revista Ensino**<sup>15</sup>, de 1929, explica-se a necessidade de ensinar as mães, não só modos de vidas melhores às filhas, mas também para toda a família. Desde aquela época, há uma crença na salvação da sociedade pela educação escolar: “A escola não poderá ir diretamente auxiliar as classes pobres, facilitando-lhes meios de vida e provendo-as de alimentos. Mas poderá suavizar o mal, fornecendo regras de economia e de rendimento maior no trabalho (Ano IV, 35, 1929, p. 45)” (REVISTA ENSINO apud FARIA FILHO, 2000, p. 46).

Dessa forma, a escola assume também o papel de educar as camadas mais pobres para que essas sejam coerentes e corretas com a educação que vão dar a suas filhas. Isso ocorre paralelamente à legitimidade que as instituições escolares vão tomando frente à sociedade,

---

<sup>15</sup> Revista que circulava entre estudiosos da época interessados em debater a educação em Minas Gerais.

pois a família e a igreja, que eram antes as principais formadoras e educadoras, vão perdendo espaço por não darem conta de ensinar o que a sociedade urbana e capitalista exigia. Assim, a escola passa a concentrar prestígio nessa camada da população e se legitima para ocupar o espaço de educadora e formadora de cidadãos e de trabalhadoras e trabalhadores, eleitores alfabetizados que podiam, portanto, ensinar as outras instituições a melhor forma de ajudar na educação escolar.

Para Lindamir Oliveira e Magda Sarat (2009), é preciso um cuidado redobrado quando se trata de Brasil, pois é necessário avaliar qualquer situação considerando as dimensões do território e as constatadas diferenças quando dizem: “processo inverso às demais localidades brasileiras, Minas primeiro foi urbana (período da mineração) para depois ruralizar” (OLIVEIRA; SARAT, 2009, p. 22). Esse fato importante sobre a organização da população de Minas Gerais interferiu no processo de escolarização do Estado, de forma a transformá-lo em peculiar, posição essa renegada durante muito tempo por governantes que insistiam em instaurar o mesmo modelo de escolarização de outros estados que, por sua vez, vieram importados da Europa. A falta de preparo para lidar com tamanhas especificidades culminou em dificuldades que se expressavam diretamente na infrequência de alunas e alunos, gerada principalmente pela distância e a priorização no trabalho rural em detrimento aos estudos.

Avançando para os tempos governados por Getúlio Vargas, Otaiza Romanelli, em seu clássico livro **História da Educação no Brasil** (1978), explica que existia uma divisão bem delimitada entre o ensino disponibilizado pelo Estado, portanto, oficial, e o ensino de treinamento profissional oferecido pelas empresas. O ensino oficial tinha a missão de ensinar o básico para a futura mão de obra operária, garantindo que essa soubesse o suficiente para exercer sua função básica dentro do mercado de trabalho e aceitar as condições oferecidas sem pestanejar. Destinar o ensino especializado para as empresas interessadas resolvia o problema da mão de obra específica das empresas e tirava das obrigações do governo essa demanda, mantendo, assim, a ordem social. O ensino superior era um privilégio destinado a poucos que faziam parte de uma elite econômica branca (cicatrices esculpidas até os dias atuais, quando se trata de universidades públicas). Essa breve revisitação oferecida por Romanelli (1978) expõe o histórico de um sistema de ensino banhado em objetividades de grupos no poder. O sistema de ensino está a serviço de demandas. Diante desses fatos, podemos observar novamente o discurso da neutralidade sendo desmontado.

Heywood (2004) nos diz que, no século XVIII, existiu um forte movimento dentro da Europa de tornar a educação gratuita e desvinculá-la da Igreja. Refletindo sobre essa afirmação é impossível não voltar às minhas memórias e remontar cada entrada de escola

onde uma santa católica tinha um altar particular, os crucifixos nos refeitórios e na sala das professoras e professores. Seriam belas demonstrações de fé, se não fosse o fato de estarem em escolas públicas e laicas. É possível rememorar alguns casos onde variados problemas foram enfrentados ao debater gênero nas escolas devido ao olhar conservador e religioso de diretoras e coordenadoras. No entanto, não podemos subestimar o que se pode chamar de laicidade em nosso país, que conta uma bancada evangélica na esfera política que apresenta propostas fortemente conservadoras e retrogradadas. Daniela Rodrigues Munck (2016) analisa com sensatez esse processo religioso tão enrustado na política brasileira:

É sabido que o Brasil, embora se constitua como um Estado laico, é marcado pela interferência dos discursos religiosos, que se baseiam em fundamentos de costumes tradicionais e saberes pautados na fé religiosa, considerados por grandes grupos como verdades absolutas e inquestionáveis. (MUNCK, 2016, p. 2)

Nesse cenário, nasce o denominado movimento “escola sem partido”, que, dia após dia, mostra seus milhares de tentáculos que pretendem abraçar silenciosamente a educação brasileira. Com o objetivo de esrachar esse projeto e esse ataque maquiavélico a direitos conquistados, vamos analisar esse projeto como um dos panos de fundo da conjuntura. No entanto, precisamos reforçar que essa articulação de alas ultraconservadoras<sup>16</sup> não representa todo o cenário brasileiro. Existem inúmeras articulações de movimentos sociais, sociedade organizada e partidos políticos que lutam para fazer valer Direitos Humanos e a construção de uma sociedade mais democrática, assim como nos conta Maria Victoria de Mesquita Benevides, em seu texto “Educação para a democracia”, de 1996.

Nesse contexto, torna-se necessário entender o recente movimento político brasileiro onde a bancada evangélica e algumas alas conservadoras se aliaram para derrubar o termo “gênero” dentro dos planos municipais e estaduais, como bem nos mostra Jasmine Moreira (2016), cavando, assim, uma profunda marca para essa geração e gerações futuras.

Uma análise importante que deve ser feita diz respeito à influência dos movimentos ultraconservadores/fundamentalistas em termos globais. Ou seja, de que forma a influência destes grupos sobre a economia e a política de países como Estados Unidos, França e Brasil afeta os processos de geração de políticas públicas voltadas à população LGBT. Partindo deste ponto, é possível pensar ainda nos reflexos destes movimentos sobre uma agenda global para a educação. É importante ainda ressaltar que o conceito

---

<sup>16</sup> Denominação utilizada por Jasmine Moreira (2016).

de Pânico Moral não diz respeito a situações isoladas. Sua caracterização demanda uma análise genealógica, no sentido foucaultiano do termo, pois eles possuem uma história, marcam períodos e envolvem relações de poder que afetam diretamente os rumos da sociedade, da política e da economia (MOREIRA, 2016, p. 103)

Essa articulação de alas conservadoras no Brasil se movimentou a fim de juntar variadas pautas dentro do projeto “escola sem partido”. A partir das citadas autoras, podemos dizer que esse movimento de minar o termo “gênero” dos planos educacionais representou um primeiro ensaio dessa articulação conservadora. Derrotar direitos LGBTTTQI’s em um país altamente cristão se mostra como uma boa estratégia de congregação popular e adesão a ideias ultraconservadoras. Direitos que representam recentes conquistas, como bem nos lembra Maria Berenice Dias no livro **Manual das Sucessões** (2013). Assim, o “escola sem partido” se apresentou como a união desses pleitos colocados, principalmente, pela bancada evangélica. O intrigante é pensarmos que questões enfrentadas por profissionais da área da educação, em especial no século XVIII, se apresentam como refluxo nos dias atuais, dois séculos depois.

O “escola sem partido” representa um retrocesso de conquistas históricas do Direitos Humanos, principalmente, na área de gênero e sexualidade somados a outras pautas para deslegitimar ações de educadoras que trabalham para minar problemas de classe, raça e gênero, entre outras desigualdades do país. O “escola sem partido” consiste em uma organização não governamental que se articula através de um site e de diversos canais na internet, composto, segundo eles, por pais, professores e sociedade preocupados com a “contaminação” de alunas e alunos por professoras. No site, afirma-se que alunos são audiência cativa de professoras. Como principal bandeira, essa ONG clama por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar. Assim, essa organização incentiva alunas a denunciarem professoras. Essa mesma organização elaborou alguns projetos para a esfera federal, municipal e estadual que dão base para que diferentes cargos políticos criem projetos de leis e os espalhem em Câmaras Municipais, Assembleias Legislativas e o Congresso Nacional. Diante dessa articulação, surgiram projetos de leis inspirados nesse movimento em variadas localidades do Brasil. A principal veia desse projeto consiste em estabelecer normas a professoras para que as mesmas não possam lecionar sobre alguns temas e assuntos. Os projetos preveem, de maneira geral, que os pais tenham direito de escolha sobre o que suas filhas podem ou não estudar, além de afixar nas salas de aula das escolas cartazes sobre os deveres das professoras e direito das alunas.

Nesse sentido, Colin Heywood (2004) se aproxima bastante das reflexões de Otaiza Romanelli (1978) quando nos conta que existem constantes tentativas de grupos contra a educação gratuita, comandada pelo Estado, que usam de diversos artifícios para deslegitimar essa educação. No entanto, reafirma a organização da ala pró-educação estatal que segue lutando para manter e melhorar esse sistema de ensino.

Os reformadores educacionais, estimulados pelas ideias do Iluminismo, faziam apostas altas em sua política de investimento nas escolas. Eles acreditavam que ela reduziria a criminalidade e a desordem, tornaria os trabalhadores mais produtivos e, acima de tudo, introduziria valores morais na “massa ignara”. Mesmo que soe extremamente otimista, ainda hoje em dia a maior parte das pessoas provavelmente teria de admitir alguma fé residual na noção mais moderna de educação como força emancipatória. Os historiadores, como produtos exemplares do sistema, muitas vezes travaram uma batalha heroica contra todos os obstáculos, para estabelecer escola gratuita dirigidas pelo Estado (HEYWOOD, 2004, p. 204).

Entendendo a importância de relacionar o momento político atual com essa escrita, iremos utilizar como elemento da conjuntura o projeto “escola sem partido”. Esporadicamente iremos recorrer a esse projeto apontando outros variados elementos que fazem frente a ele dentro de nossa sociedade em luta por educação. Uma escrita de mestrado em Educação, tecida na atual conjuntura, não pode silenciar essa disputa de interesses. Como bem pontuamos nessas páginas, entendemos que a neutralidade não existe. O projeto “escola sem partido” defende veemente que a “neutralidade” deve ser mantida em sala de aula, afirmando que alunas são audiência cativa das professoras e por isso devem ser “protegidas” das doutradoras. Reiteramos que o principal idealizador desses projetos é Miguel Nagib, advogado. Portanto, não se trata de um profissional da Educação e, desse modo, conhece as escolas públicas de forma superficial.

Entendemos que de todas as formas existentes para melhorar a educação básica, a penalização das professoras e professores não é uma maneira possível, no entanto, é um eixo forte dentro do programa “escola sem partido”. Rememorar essas especificidades do ensino do governo Vargas que reverberam em nossa sociedade atual, como nos mostra Romanelli (1978), é uma ação potente para traçarmos relações com a proposta de lei do “escola sem partido”, pontuando que, historicamente, as estruturas de ensino são bem demarcadas por interesses de grupos sociais bem identificados. O olhar histórico nos permite uma visão afastada, portanto, mais nítida das dimensões de ações e propostas. Assim, o cruzamento dos processos históricos com os acontecimentos atuais são potentes formas de análises. As informações dessa dissertação sobre “escola sem partido” foram encontradas em projetos no

site da ONG. Esses baseiam variados projetos de lei espalhados pelas instâncias de poder no Brasil.

Na rede social de origem norte-americana Facebook, existe uma página onde professoras se articulam para desmontar o discurso do “escola sem partido”. A página chamada “Professores contra o Escola Sem Partido” possui várias postagens onde os projetos são explicados e destrinchados a partir de um olhar crítico, como podemos observar nesse trecho de postagem:

Nossa causa, no entanto, não se opõe apenas ao PL 867 e suas versões estaduais e municipais. Este projeto de lei está pensado (termo jurídico para “anexado”) a outros projetos igualmente absurdos, que ameaçam a educação escolar e criminalizam a prática docente: 7180/2014, 7181/2014 e 1859/2015, ao qual foi pensado recentemente o 5487/2016. Além destes projetos, avaliados conjuntamente, também existe o PL 1411/2015, que tipifica o crime de “assédio ideológico” – um crime tipicamente escolar no qual as vítimas seriam os alunos. Nos opomos veementemente a estes projetos. O projeto de educação defendido pelo movimento “Escola Sem Partido” não contempla as necessidades da sociedade brasileira e da nossa jovem democracia. É importante que todos nos mobilizemos localmente, em nossos espaços de trabalho, de estudo, de debate sobre temas políticos importantes, para conscientizar sobre o ataque à educação que é este movimento e estes projetos de lei. Criemos uma rede de Professores contra o Escola Sem Partido e defensores de uma educação democrática, plural e crítica! (FACEBOOK, s/d).

Otaiza Romanelli (1978) descreve diversas crises da educação sempre associadas diretamente ao contexto socioeconômico do país. Em um desses relatos ela apresenta uma importante passagem do ensino da época da escrita do livro, que pode, perfeitamente, servir como lanterna nesse período nebuloso em que vivemos, onde questões como a inexistência da neutralidade, ponto consensual em boa parte de estudos da área das humanidades, como nos lembra Inês Dussel e Marcelo Caruso (2003), ainda é questionado, refutado e transformado em propostas de políticas públicas que são centradas na punição. Romanelli destaca a ligação dos sistemas de ensino com os interesses políticos.

[...] A educação, como instrumento de que se serve todo o aparato do Estado, para criar condições infraestruturais de desenvolvimento do capitalismo e também para manter e reforçar a estrutura de dominação, pode sofrer injunções oriundas de pressões divergentes (ROMANELLI, 1978, p. 258).

Essa passagem é um trecho de um texto de referência dentro da área, que serve para descrevermos a situação atual vivenciada pela educação. Conscientes que a educação

representa um espaço de disputa, podemos nomear alguns elementos desse jogo, como os movimentos sociais LGBTTTQI e Movimento Negro, fazendo frente a fundamentalistas cristões e conservadores. Essas disputas representam o embate de projetos de sociedade opostos. De um lado estão posicionados os conservadores e fundamentalistas religiosos que defendem uma cristalização da família composta por pai, mãe e descendentes, assim como defendem a manutenção e romantizam as desigualdades de gênero. No outro lado, estão os movimentos sociais que acreditam em uma sociedade onde as desigualdades de gênero, raça, classe, orientação sexual, entre outras, podem e devem ser eliminadas. Jasmine Moreira (2016), que acompanhou e relatou em sua dissertação de mestrado essa disputa, nos mostra como esse confronto atinge direitos humanos a fim de destruir qualquer alicerce dessa sociedade mais justa que tanto almejamos.

Observou-se durante os debates uma confluência nociva a pauta dos Direitos Humanos, isto é, a crescente influência de grupos fundamentalistas e conservadores na questão dos Direitos Humanos, configurando uma afronta as pautas das lutas dos movimentos LGBT (MOREIRA, 2016, p. 17).

Entendemos que estamos passando por drásticas mudanças estruturais em variados ramos dentro da estrutura brasileira e, principalmente, dentro da educação. Mudanças essas já mencionadas nessa dissertação como parte da conjuntura atual. Os ataques a direitos conquistados se materializam em projetos de leis. A onda conservadora assedia a educação, no entanto, existem bravas resistências como as escolas ocupadas que se colocam radicalmente contra a reforma do Ensino Médio<sup>17</sup>. Encerramos esse capítulo com a sintetização de Milton Santos que, na fala de abertura do 1º Encontro Regional de Estudantes de Geografia do Sudeste, realizado na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em 1996, dá dicas para entendermos essa jovem e frágil democracia. Fala essa que não poderia ser mais atual, já que trata da centralidade do dinheiro e suas materializações nessa sociedade. Crítica também estendida a forma de fazer ciência, quando essa é voltada para interesses do capital. Santos destaca o cuidado que devemos ter ao viver em uma sociedade que transforma tudo em mercadoria.

Daí, nós vivemos uma democracia que não chega a sê-lo, porque democracia de mercado é o que temos neste país e na América Latina de uma maneira

---

<sup>17</sup> Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 que pretende ampliar o Ensino Médio para tempo integral, mesmo diante da PEC 241, que prevê o congelamento de gastos por 20 anos. A medida ainda prognostica mudanças no texto da LDB. Em novembro de 2016, existiam cerca de 1.000 escolas ocupadas, segundo a revista Carta Capital.

mais geral, e cujo fermento, é o *marketing*. Então a maneira que as eleições são frequentemente momento de consumo político, mas não de política. Ora, se nós fazemos esta crítica devemos estendê-la a nossa própria atividade intelectual (SANTOS, 1996, p. 11).

### **3 QUANDO FALAMOS DA RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA, DE QUEM ESTAMOS FALANDO?**

O termo família é bastante utilizado para fazer referência aos responsáveis por estudantes. No entanto, existe uma pequena parcela de alunas e alunos que tem outras pessoas acompanhando a rotina escolar e não pertencem à família. Portanto, há de se ressaltar a existência de estudantes que moram em abrigos e têm como acompanhantes da rotina escolar outras pessoas cuidadoras, que não a mãe, pai ou outros familiares com laços consanguíneos. Há crianças e adolescentes acompanhadas por vizinhas ou parceiras e parceiros afetivos e/ou sexuais de suas mães, pais, avós, tias, tios, dentre outras tantas possibilidades que podem existir. Mesmo compreendendo que essa parcela representa uma pequena porcentagem, rememoramos para não inviabilizá-las.

Recorremos ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) com o claro objetivo: entender estatisticamente a formação das famílias brasileiras. Ao lado disso, deve-se esclarecer que, no presente capítulo, considera-se enfaticamente que esses dados numéricos não falam por si só; devem ser analisados e ponderados em todos os momentos, uma vez que também são formulados por pesquisadoras envoltas em visões da sociedade e distantes de uma pretensa neutralidade. Recorremos à Associação Brasileira de Famílias Homoparentais (ABRASFH) e à Maria Berenice Dias, importante autora na área de família e direito, entre outras autoras, para traçar de quem estamos falando, quando tratamos de família. Em conjunto com o exercício de entender a formação das famílias brasileiras debateremos sobre questões como os projetos de lei do “estatuto da família” e “escola sem partido”, ambos baseados no pretexto de combater a “ideologia de gênero”, nítida disputa de projetos de sociedade baseados no fundamentalismo religioso e no conservadorismo, como bem retrata Daniele Munk (2016), em seu Trabalho de Conclusão de Curso **Expressões do fundamentalismo cristão no ensino superior**: liberdade de expressão ou obstáculo à democracia, já citado nessa escrita.

Para melhor compreender de que família, estamos falando precisamos entender quais são as concepções em circulação, quais agregam maiores consensos e têm maior adesão pelas variadas comunidades escolares, assim como pelos documentos oficiais que mencionam a relação entre escola e família. Vale lembrar que o censo é realizado de dez em dez anos, exclusivamente pelo IBGE, órgão definido por lei como responsável por essa tarefa. Desse modo, é possível perceber que o instituto vai além de governos e pertence a uma esfera maior, a do Estado.

### 3.1 O que dizem os números...

Segundo Cynthia Oliveira e Claisy Marinho-Araújo (2010), parte da bibliografia que dá corpo a essa dissertação, existem muitas formas de entender o conceito de família. As definições tradicionais baseiam-se em diferentes critérios como, por exemplo, restrições jurídicas e legais, aproximações genealógicas, perspectiva biológica de laços sanguíneos e compartilhamento do cotidiano. Constatações feitas diante de ampla revisão bibliográfica realizada pelas autoras desse artigo intitulado: “A relação da família-escola: intersecções e desafios”.

Na plataforma virtual do IBGE, é possível encontrar vários resultados do último censo, com riqueza de informações, que mostram alguns movimentos da sociedade durante determinado período. Portanto, torna-se pertinente a contextualização histórica e como as mudanças sociais estão refletidas em número, permitindo traçar vários caminhos que explicam as estatísticas, costurando-as a outras tantas concepções familiares. Nesse sentido, cabe destacar que o IBGE traz em seu *site* um conceito de família utilizado para demarcar esses núcleos durante o censo. O conceito do instituto explica família como pessoas com laços de parentesco e que vivem em uma mesma unidade doméstica. Assim, é possível constatar que, para o IBGE, o principal marcador de uma família é a divisão de uma habitação. Se fosse concedido acrescentar características nessa conceituação, somaria uma autodeclaração, quando a família se considerar como tal, entendendo que dividir a mesma casa<sup>18</sup> não implica diretamente na divisão do cotidiano. Obviamente, o conceito de família é amplo e pode ser entendido de várias maneiras.

De todo modo, no que se refere a um instituto governamental que baseia a criação e implementação de políticas públicas, a amplitude da compreensão de família deve ser pensada e questionada, a fim de entender quais as variadas formações e concepções são guardadas dentro dessa mesma palavra a cada vez em que é enunciada. Apesar de parecer um conceito progressista, ainda marginaliza e exclui uma grande quantidade de famílias. Se pensarmos em famílias com pais separados que exercem a guarda compartilhada, morando em diferentes casas, ou uma criança que mora com a avó e transita nas habitações das tias e da mãe que moram próximas, ou mesmo famílias migrantes que possuem seus membros espalhados por alguns países, certamente, essas famílias não deixam de ser famílias por estarem excluídas de

---

<sup>18</sup> Casa como unidade doméstica, na amplitude que as habitações urbanas e rurais se materializam no Brasil.

um conceito governamental. No entanto, podem estar sofrendo constantes cerceamentos de direitos devido a essa incompatibilidade de conceito e realidade vivenciada.

Abordando outras concepções de base numérica, a Associação Brasileira de Famílias Homoparentais (ABRASFH) vem reivindicando e dando visibilidade às variadas formações familiares. Partilhamos com a associação a idéia de que os conceitos se movimentam de acordo com o gingado da sociedade. Se a sociedade amplia suas formações familiares, o conceito necessariamente precisa se movimentar para agregar essa ampliação. A ABRASFH é uma clara reivindicação dessa ampliação, pois não devemos nos esforçar para caber em um conceito. Na verdade, o conceito que deve se esforçar para cobrir todas as formações familiares. Esticamos essa compreensão também para questões judiciais, como bem relata Berenice Dias (2008).

Para melhor delinear e deixar pistas dessa constante movimentação social que se agrega em grupos menores, as famílias, acrescentamos a essa escrita as concepções de Tânia de Vasconcellos e Jader Janer Moreira Lopes (2005) que, com a ajuda de Redin (2000), no livro **Geografia da Infância**, especializa esse movimento, revelando aspectos importantes sobre os núcleos familiares que conhecemos hoje:

Redin (2000, p. 15) explicita que existiu uma íntima associação entre reestruturação de novos grupos socialmente estabelecidos – como modelo de família burguês – e a constituição de novos espaços. Segundo o autor, pode-se afirmar que a “família atual começou a se formar quando a sociedade perdeu a rua”. Das famílias anteriores, que eram verdadeiros espaços abertos de circulação entre diversas pessoas, chega-se a um modelo fechado, onde o privado e o íntimo substituem o traço do comunitário. Para ele, o “sentimento de família não se desenvolve quando a casa está muito aberta para o exterior [...]. A sociabilidade da rua, da praça, e dos outros lugares de encontro e convivência de pessoas era incompatível”. (LOPES; VASCONCELLOS, 2005, p. 29).

Diante dessas ponderações, salta aos olhos a relação íntima entre espaço e sociedade que mencionamos constantemente nessa escrita. A espacialidade guarda e molda costumes diretamente relacionados à economia e modos de vida. Essa afirmação toma consistência diante dos debates do Capítulo 2 que relacionam História e Geografia de forma íntima, alicerçados em Doreen Massey que explora essa ligação em seu livro **Pelo espaço** (2008).

A família burguesa, tanto mencionada, está ligada a uma estrutura de família de origem europeia que se tornou hegemônica, mas que de nenhuma maneira é a única estrutura possível. Historicamente, mulheres negras vêm criando suas filhas e filhos sozinhas, fruto de um passado escravocrata banhado em racismo, machismo, estupro e abandono. Como

exemplo concreto dessa realidade, podemos mencionar Carolina Maria de Jesus que, em seu livro **Quarto de despejo: diário de uma favelada** (2014), conta o cotidiano de uma mulher negra e pobre que cria suas filhas e filhos sozinha e possui uma estrutura familiar não hegemônica.

Nesse sentido, podemos entender que o termo “família burguesa” carrega, de algum modo, uma cristalização de um modelo familiar. A autora Mary Del Priore, em **História das mulheres no Brasil** (2010), ilustra as formações familiares que caminham na direção contrária desse modelo cristalizado.

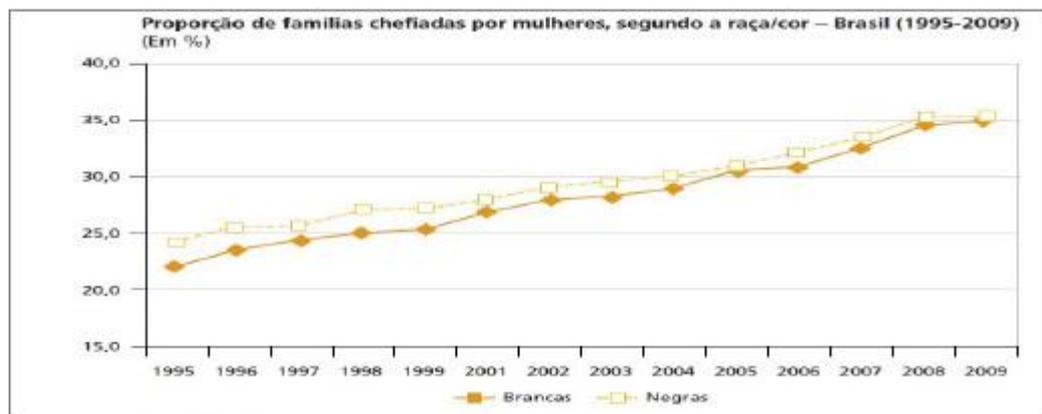
A organização familiar dos populares assumia uma multiplicidade de formas, sendo inúmeras as famílias chefiadas por mulheres sós. Isso se devia não apenas às dificuldades econômicas, mas a igualmente às normas e valores diversos, próprios da cultura popular (PRIORE, 2010, p. 363).

Refletindo à luz do que Priore explica, fica registrado que a multiplicidade de formações familiares não é uma exclusividade de tempos modernos. No entanto, vale ponderar que as mulheres são pioneiras nessas famílias, muitas vezes fruto de um abandono masculino. A partir dessas autoras, podemos pensar tais estruturas familiares que há tanto são invisibilizadas e marginalizadas, mas esses mesmos homens que as discriminam são, em grande parte, responsáveis por essa existência. Lia Maria Manso Siqueira (2015), em sua dissertação de Mestrado em Direito, cujo título é **Direito Humano à Educação e as determinantes de raça, gênero, classe e família: análise sobre a interação entre famílias monoparentais chefiadas por mulheres de cor preta e instituição escolar, no município de Juiz de Fora – Minas Gerais** (2015), nos alerta para as especificidades das famílias comandadas por mulheres negras no Brasil. Siqueira endossa que as múltiplas formações familiares sempre existiram nesse país, onde as notícias que circulam e os modos de vida que se perpetuam são os praticados pela parcela da população hegemônica, que bem nos lembra Dias (2010), onde homens historicamente mantinham outros laços sexuais/ afetivos para além de suas famílias “legítimas”. Salta aos olhos o machismo que permeia todas as esferas, costurando uma sociedade doente que cultiva também práticas racistas e classistas.

No entanto, família significa coisas diferentes, dependendo da categoria social. Enquanto entre pessoas da elite, prevalece a família como linhagem (pessoas orgulhosas de seu patronímica), que mantêm entre elas um espírito corporativista; as camadas médias abraçam em espírito e em prática a família nuclear, identificada com a modernidade. Finalmente, aos grupos populares seria associada a uma forma familiar ancorada nas atividades domésticas do dia a dia e as redes de ajuda mútua (SIQUEIRA, 2015, p. 84).

Fazendo coro com essas constatações, segue um gráfico que revela famílias chefiadas por mulheres, diferenciando essas mulheres por cor – negras e brancas. Pensando nos atravessamentos que a teia de acontecimentos guarda para nos surpreender, vale salientar que esse gráfico foi montado com base na autodeclaração dessas mulheres a respeito de sua cor. Em um país adoecido pelo racismo, mulheres negras sempre tiveram muita dificuldade de se autodeclarar, entendendo o peso de dizer sobre sua negritude em voz alta. Existe por aqui um conjunto de padrões que busca subalternizar a negritude. Podemos citar o padrão de beleza que historicamente exaltou o biótipo europeu em detrimento da negritude. Atualmente, existem movimentos que buscam driblar esse jogo, mostrando a exuberância da beleza negra, incluindo os cabelos, que são testemunhas históricas da ridicularização plantada e bem nutrida por europeus em solo brasileiro.

**Gráfico 1** – Proporção de famílias chefiadas por mulheres, segundo a raça/ cor – Brasil (1995-2009) (em %)



Fonte: Ipea, 2011

Entendendo as limitações das palavras, acrescento aqui o trecho de uma música da cantora, compositora e poeta Yzalú, intérprete e arranjadora da canção composta por Eduardo Taddeo, que descreve de forma tocante e sensível a situação das mulheres negras no Brasil. Vejamos:

Cansei de ver a minha gente nas estatísticas,  
 Das mães solteiras, detentas, diaristas.  
 O aço das novas correntes não aprisiona minha mente,  
 Não me compra e não me faz mostrar os dentes;  
 Mulher negra não se acostume com termo depreciativo,  
 Não é melhor ter cabelo liso, nariz fino;  
 Nossos traços faciais são como letras de um documento,  
 Que mantém vivo o maior crime de todos os tempos;  
 Fique de pé pelos que no mar foram jogados,

Pelos corpos que nos pelourinhos foram descarnados.  
 Não deixe que te façam pensar que o nosso papel na pátria  
 É atrair gringo turista interpretando mulata;  
 Podem pagar menos pelos os mesmos serviços,  
 Atacar nossas religiões, acusar de feitiços;  
 Menosprezar a nossa contribuição para cultura brasileira,  
 Mas não podem arrancar o orgulho de nossa pele negra (MULHERES  
 NEGRAS, s/d).

Assim, é provável que a quantidade de mulheres negras chefes de família represente uma porcentagem muito mais significativa da demonstrada no gráfico. Elucidamos mais uma vez as limitações de dados estatísticos e a necessidade de fazer a análise, ponderando os alcances e limitações desse instrumento. Edith Piza e Fúlvia Ramberg, no artigo denominado “Cor nos censos brasileiros”, explicam a real dificuldade de autodeclaração na negritude brasileira. Entendendo que negar a negritude pode significar também negar um passado dolorido e um futuro não promissor. Vale ressaltar que o Gráfico 1 pontua as mulheres que chefiam suas famílias. Isso significa que essa mulher é a principal responsável pelo sustento do lar. No entanto, essa estatística pode guardar variados graus de machismos. Podemos pensar que a necessidade de um homem em se manter “chefe” de um lar pode traduzir a imposição social de o homem em permanecer como provedor de sua família, mesmo que isso signifique o impedimento do trabalho de sua parceira. Podemos pensar também que essa estatística guarda o abandono de homens que podem até ter outras famílias.

Durante a realização do pré-teste, uma das pesquisadoras iniciou as entrevistas por uma das alunas da sala. Uma moça de cor preta, cuja pele não demonstrava, para o olhar da entrevistadora, um único sinal de mestiçagem. Quando perguntada sobre sua cor, e depois de ouvir as quatro cores nas quais podia se situar, não titubeou e respondeu – branca! A pesquisadora certamente não conteve o espanto, porque a declarante repetiu a resposta enfaticamente (PIZA; RAMBERG, 1998, p. 129).

A ABRADH, assim como o IBGE, reconhece a existência de variadas formações familiares, não apenas aquela defendida, por exemplo, por grupos religiosos fundamentalistas de inúmeras denominações. Trata-se de reconhecer as mais diferentes composições familiares dialeticamente e como estrutura estruturada e estruturante da sociedade, cotidiana e rotineiramente. Família não depende apenas de parentesco, segundo as duas organizações. Essa conceituação é reafirmada quando são reconhecidas pessoas que vivem em uma mesma unidade doméstica, sem a necessidade de limitar o número de integrantes para o IBGE, como família. Nesse sentido, o conceito de família construído pelo IBGE está relacionado

principalmente com a divisão da moradia, dispensando julgamentos de valores morais e/ou de cunho religioso, o que representa um pequeno avanço, principalmente quando pensamos em projetos de leis como o estatuto da família<sup>19</sup>, que negam os Direitos Humanos e outros direitos já assegurados.

Em diálogo com essas conceituações e, principalmente, nos armando para encarar as estatísticas, gráficos e tabelas, evoco Ana Líesi Thurler (2009), em **Quem pode fugir dos filhos indesejados?** quando explica que, no imaginário popular e em razão da tradição patriarcal e acentuada desigualdade de gênero, a família sempre gira e se constitui em volta do homem. Entretanto, nos lares espalhados pelo Brasil, essa presença muitas vezes não existe. Realidade essa desenhada no gráfico apresentado, situação mais experimentada por mulheres negras. “A família nuclear, modelo inspirador da sociedade ocidental, é cada vez mais uma experiência minoritária” (HEILBORN, 2004, p. 89). As mudanças que tanto assustam alas conservadoras dessa sociedade são analisadas com lucidez e convicções que são sintomas da renovação. Aquilo que é bom deve permanecer, mas aquilo que prejudica, principalmente, mulheres deve ser eliminado, entendendo que o que padece é a violência e não a família. Tais questões são sintetizadas no fragmento abaixo:

Muito se discute sobre a “crise” da família, consequência da baixa taxa de fecundidade, do aumento da expectativa de vida e, conseqüentemente, da crescente proporção da população de mais de 60 anos, mas, também, do declínio da instituição do casamento e da espraiada aceitação social do divórcio. De fato, o que observamos não foi exatamente o enfraquecimento da instituição família, mas o surgimento de novos modelos familiares, derivados desses fenômenos sociais e, sobretudo, das transformações nas relações de gênero, que se exprimem através do maior controle da natalidade, da inserção intensiva das mulheres no mercado de trabalho e das mudanças ocorridas na esfera da sexualidade, entre outros fatores (HEILBORN, 2004, p. 8).

Em conjunto com essas colocações, Maria Berenice Dias, em seu livro **Manual das sucessões**, publicado em 2013, com uma linguagem direta e de fácil compreensão, explica que as formações familiares diferentes da nuclear, foram, durante muito tempo, renegadas pelo Estado, em particular, a família monoparental, que, na maioria das vezes, é constituída por uma mãe e suas filhas e filhos. Rótulos que pretendem inferiorizar essas formações familiares, como “mãe solteira”, ainda hoje, representam uma grande violência contra a mulher, que pode se manifestar por parte da família, do Estado, segundo Maria Berenice Dias

---

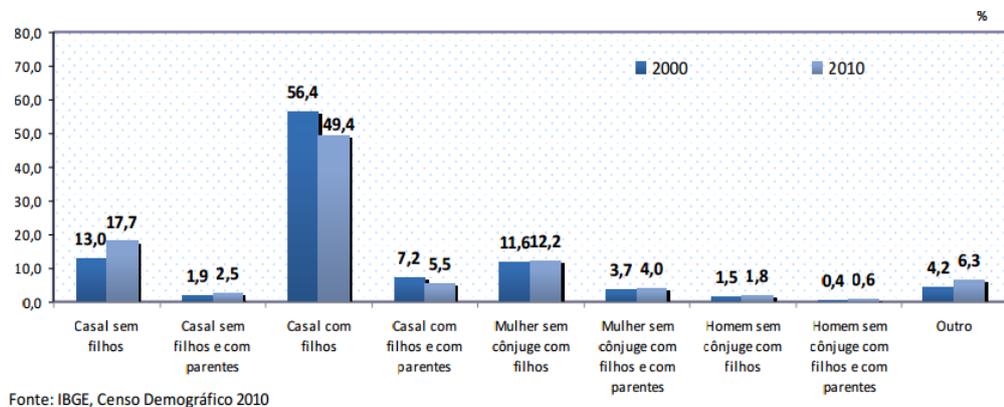
<sup>19</sup> Projeto de Lei 6.583, de 2013, com texto que define família apenas como casais heterossexuais e seus filhos. Autoria de Anderson Ferreira (PR/PE). Atualmente, tramita na Câmara dos Deputados.

(2013), e/ou do entorno social. Esses rótulos expõem uma sociedade gravemente afetada pelo machismo, já que boa parcela dessas mães foi abandonada por seus parceiros que escolheram não assumir as responsabilidades de pai. Realidade essa esculpida na história do Direito, mais uma vez, denunciada por Maria Berenice Dias:

A sociedade ainda considera a castidade feminina como uma qualidade, mas tolera e até incentiva a infidelidade masculina. Os homens são privilegiados, pois nunca foram responsabilizados por suas travessuras sexuais. Tanto é assim que durante muito tempo os filhos “adulterinos” não podiam ser reconhecidos. Como “ilegítimos” não tinham direito à identidade, eram “filhos da mãe”, assumindo ela a responsabilidade exclusiva pela sua criação e manutenção (DIAS, 2013, p. 89).

O gráfico disponível no site do censo de 2010 traz uma análise das famílias que dividem a mesma unidade doméstica, comparando o censo de 2010 com o de 2000. Assim, algumas reflexões sobre essas estatísticas serão tecidas.

**Gráfico 2** – Gráfico comparativo do censo de 2000 e 2010 das famílias que dividem a mesma unidade doméstica



É importante explicitar que as categorias utilizadas acima para agrupar as famílias parecem estar baseadas na ideia de casal como uma dupla heterossexual, composta por duas pessoas monogamicamente. Isso expressa inconstâncias de avanços, com marcadores conservadores ainda presentes, também no modo de agrupar e expor dados por parte do IBGE. Tal constatação também passa pela compreensão de que esses dados são de 2010 e o reconhecimento legal da união de pessoas do mesmo sexo aconteceu três anos depois, na Resolução nº174, de 14 de maio de 2013. Processo de reconhecimento acompanhado por ação anterior do STF em 2011. Assim, mais uma vez, percebemos os atravessamentos da história e sua teia de acontecimentos. Apesar desses infortúnios, é inevitável constatar a importância e

relevância desses dados para a compreensão da formação das famílias brasileiras na desconstrução do imaginário que cristaliza a estrutura nuclear.

Os direitos conquistados pelo movimento LGBTTTQI são frutos da constante disputa dos múltiplos agentes que pensam e reivindicam espaço na sociedade. No entanto, esses avanços, são contra-atacados por articulações de fundamentalistas religiosos que se fazem presentes também como eleitos na democracia representativa. Para ilustrar essa densa disputa, trouxemos o trecho de uma matéria da revista respeitada dentro de um campo político que se posiciona à esquerda e se entende enquanto movimento social, a **Carta Capital**, de 25 de maio de 2016:

*Certo. Então está tudo bem. Por que tem gente tão preocupada com isso?*  
Porque em 2011, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu que pessoas do mesmo sexo também podem se unir juridicamente, com os mesmos direitos e deveres dos outros casais. Na prática, os casais homossexuais agora podem se casar no cartório por causa dessa decisão. O Estatuto da Família é, na verdade, uma tentativa de reagir a isso e definir em lei que tipo de família poderá ter acesso a direitos como pensão, INSS e licença-maternidade (CARTA CAPITAL, 2016).

Mesmo dentro de um Estado laico, suas integrantes têm o direito de exercer sua fé. No entanto, essa fronteira é borrada com a existência de uma linha tênue entre exercer a fé e praticá-la enquanto membro eleito na democracia representativa. Daniele Munck (2016) explica que esses grupos entendem os princípios religiosos cristãos como única verdade e, como bem relata Jasmine Moreira (2016), a heteronormatividade é compreendida por esses como o único modo de vida possível que, portanto, deve ser defendido. Esses grupos, segundo as autoras, comungam da ideia que a luta do movimento LGBTTTQI e feminista vem com o objetivo de destruir a heterossexualidade e impor a homossexualidade. Tamanho devaneio é amplamente debatido e defendido por esses grupos que não percebem a violência que exercem ao tentarem impedir modos de ser e de existir. Violência essa que vem sendo exercida há tempos. Diante das múltiplas formações familiares, incansavelmente mostradas nesse trabalho de mestrado, percebemos o movimento dos fundamentalistas religiosos que seguem cristalizando um modelo de familiar, assim, compreendendo que o título de conservador bem retrata as demandas e vontades desses grupos. Mais uma vez, recorremos a Moreira (2016) para denunciar essa disputa na sociedade atual e como esses jogos de poder chegam a grande parcela da população gravemente influenciada por líderes fundamentalistas cristãos:

No caso brasileiro, observa-se na história recente, em especial nos debates em torno do PNE 2014, a ascensão de discursos conservadores e fundamentalistas religiosos. Estes discursos foram responsáveis pelo aparecimento de um conjunto de narrativas ultraconservadoras que ganharam o contorno daquilo que algumas autoras e alguns autores denominaram de pânico moral (MOREIRA, 2016, p. 19).

Antônia Maria Alvez de la Cruz e Anna Paula Uziel (2014) ilustram como as relações se movimentaram para atender as vontades das indivíduos envolvidas e não mais daquilo que se esperavam dessas, dentro da moral cristã.

É possível observar que o casamento, em nossa cultura, veio se constituindo o pilar de toda a construção familiar ao longo das últimas décadas. Hoje, com o declínio de sua estrutura padronizada e única, identificam-se diversos tipos de família. Nesse cenário, não mais se identifica a família pela existência do matrimônio, formalidade que deixou de ser seu único traço originário. O casamento como união passou a ser também uma opção, livre de barreiras e preconceitos, em que as pessoas buscam uma relação baseada no sentimento de amor, respeito e confiança recíproca, independente de sexo, cor, posição econômica ou religiosa. Assim, comumente, o casamento deixou de ser um instituto voltado à reprodução, para constituir-se em espaço de companheirismo em que o sexo recreativo se impôs sobre o reprodutivo (CRUZ; UZIEL, 2014, p. 78).

Analisando o Gráfico 2, que nos conta das famílias que dividem a mesma unidade doméstica, é possível perceber como as formações familiares vêm se modificando quando comparados os dados do ano 2000 com 2010. Nesse sentido, fica nítida a queda no número de famílias compostas por mãe, pai e filhas, de acordo com o delimitar de seu conceito e que, portanto, já exclui uma parcela das famílias. Em 2000, este tipo familiar representava 56,4% da população, passando para 49,9% em 2010. Assim, é possível verificar que 6,5% da população brasileira, em dez anos, passaram a ter outros tipos de formações familiares dentro de suas casas. Mais da metade da população não possuía família nucleada modelar, esculpida no imaginário popular, com pai, mãe e filhas, frequentemente, estampada em campanhas publicitárias, livros didáticos escolares e em referências religiosas, como a sagrada família.

Os números apresentados nos dois gráficos suscitam reflexões intrigantes, sobretudo se pensamos especificamente na relação da família e da escola. Vejamos alguns questionamentos que parecem pertinentes, tendo em vista o objetivo da pesquisa em desenvolvimento:

- 1) Praticamente metade das famílias brasileiras tem outras organizações que difere da estrutura de mãe, pai e filhas. A escola considera essas formações em seus constantes contatos com as famílias? Se considera, como o faz?

- 2) Se pensarmos nas mudanças no período de dez anos que ocorreram nas formações familiares de acordo com os dados, será que a escola modificou, nesse período, sua relação com essas formações familiares?
- 3) Será que a escola hierarquiza as diferentes formações familiares, apontando qual é melhor para o ensino-aprendizagem da criança?
- 4) Por fim, a escola esta preparada para lidar com a inexistência da figura masculina no auxílio ao ensino aprendizagem da diferentes crianças?

Recorrendo à bibliografia que se baseia esse trabalho de mestrado, podemos encontrar auxílio no texto de Keila Marcondes e Silvia Sigolo (2012), “Comunicação e envolvimento: possibilidades de interconexões entre família-escola?”, para entender essas expectativas da escola sobre a família. O fragmento a seguir ilustra bem algumas ponderações para melhor pensar essa relação.

As famílias têm passado por mudanças em sua estrutura e organização devido às transformações sociais que têm ocorrido nos contextos mais amplos. No entanto, a escola baseia-se em um modelo ideal de família, qual seja, a família nuclear. O apego a esse modelo acaba por fortalecer um discurso preconceituoso, o qual atribui toda e qualquer dificuldade dos membros da família constituída de forma diferente à nuclear à desestruturação familiar. [...] Assim, os operadores da educação precisam compreender que as condições materiais, culturais e sociais das famílias por eles atendidas são diferentes. Não há, portanto, como criar um modelo ideal de família e, menos ainda, de comunicação e envolvimento entre os dois grupos. As famílias não podem ser consideradas únicas e adequadas (MARCONDES; SIGOLO, 2012, p. 96).

Acrescentamos a seguir uma tabela que, juntamente com os gráficos, ampliam nosso leque de análise, ao evidenciar com quem as crianças e adolescentes moram. A partir desse dado, podemos compreender estatisticamente quem são as pessoas que provavelmente acompanham essas estudantes no dia a dia. Tais dados precisam ser analisados cuidadosamente, pois é possível compreender que o fato de um adulto morar com uma criança não o torna automaticamente responsável pedagogicamente por ela.

**Tabela 1** – Famílias únicas e conviventes principais formadas por casais com filhos, por condição dos filhos em relação ao responsável e cônjuge – Brasil –

**Famílias únicas e conviventes principais formadas por casais com filhos, por condição dos filhos em relação ao responsável e cônjuge - Brasil - 2010**

<b>Tipo de composição dos casais</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
<b>Total</b>	<b>27 423 734</b>	<b>100,0</b>
Somente filhos(as) do casal	22 977 475	83,8
Somente filhos(as) do responsável	1 584 912	5,8
Somente filhos(as) do cônjuge	918 182	3,4
Outras configurações	1 943 164	7,1

2010 Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Dentro do Gráfico 2, que compara as formações familiares de 2000 e 2010, essa tabela representa uma ampliação, uma lupa nos dados dos casais que moram com filhas (e parentes), exemplificando que, dentro de uma mesma categoria, existem várias formações. No Brasil, 83,8% dos casais heterossexuais moram apenas com filhas do casal. No entanto, dentro das casas brasileiras, uma parcela significativa de 16,3% da sociedade possui outras organizações de filhas. Nesse sentido, fica explícito que não existe uma única formação familiar no Brasil, mas uma multiplicidade. Portanto, a escola não pode ter apenas uma forma de lidar com “a família”, e sim várias formas de lidar com “as famílias”, a fim de manter o necessário e tão valorizado diálogo com todas as pessoas envolvidas na educação de crianças e adolescentes.

Após algumas reflexões pontuais sobre os Gráfico 1 e 2 e a Tabela 1, percebemos a amplitude que o termo família carrega. O Gráfico 1 ilustra as formações familiares chefiadas por mulheres divididas pela cor da pele. O Gráfico 2 apresenta principalmente os domicílios brasileiros e suas configurações. A Tabela 1 revela com quem os filhos e filhas moram. Assim, é possível inferir que a tarefa de criar essas crianças e jovens não seria simplesmente aos cuidados de seus pais e/ou mães, mas a uma gama mais ampla de pessoas que estão investindo nessas trajetórias educativas. Estará a escola, como unidade e sistema de ensino, refletindo sobre isso e ampliando seus procedimentos e conceitos, assim como o IBGE, ainda que com inconstâncias?

Ao lado disso, há de se considerar que, a partir de uma observação da realidade escolar atual e histórica, a tarefa de acompanhar as estudantes nas escolas ainda representa uma sobrecarga para a vida das mulheres. A pesquisa em desenvolvimento também pretende analisar as maneiras como a escola lida com esses dados, tanto na transformação das relações

de opressão das mulheres-mães, meninas e professoras, quanto na infeliz e ainda presente reprodução dos variados sexismos que colocam os femininos em situação desfavorecida nos dias de hoje. A análise proposta dessa realidade das famílias brasileiras, através de dados estatísticos, costuradas com conceituações, pretende abalar certezas e colaborar para desconstruir mitos formados e reforçados constantemente sobre a estrutura cristalizada familiar.

Em pesquisa, após a desconstrução da ideia da família nuclear – presente no imaginário popular como um modelo a ser seguido, com a formação de pai, mãe e filha –, avançamos para a análise de como essas famílias estão inseridas na escola. Assim, cumpre reforçar que 73% das responsáveis pelos estudos de crianças e adolescente são as mães (PACHECO; ARAÚJO, 2005, p. 9). Essa estatística, realizada dentro de um estudo do Ministério da Educação, ecoa em conjunto com constatações que nós, profissionais da educação e militantes feministas, observamos cotidianamente. Podemos, assim, desenhar algumas considerações. Constatou-se que 73% de responsáveis por estudantes são mulheres. Esse número certamente é maior, uma vez que desses 27% de responsáveis que não são mães, podem ser avós, cuidadoras, tias, entre outras mulheres. Desse modo, fica evidente que responsáveis por estudantes têm em sua quase totalidade a marca do feminino. Esses números expressivos apontam para a seguinte constatação: a parceria entre “família” e escola, tão festejada e incentivada pelo Estado, é, na maioria das vezes, uma parceria entre mulheres. De um lado, estão as professoras e de outro, as mães, avós, tias, irmãs mais velhas, empregadas e cuidadoras, de modo em geral.

Avaliamos, nos primeiros levantamentos, que a relação entre família e escola corresponde a uma sobrecarga para a vida das mulheres, como já foi mencionado anteriormente. Um trabalho não remunerado, invisibilizado e que, muitas vezes, traz o sentimento de culpa pelo “fracasso” das e dos estudantes. Sendo assim, um passo importante na caminhada que estamos trilhando é lutar por cursos de formação para possibilitar que profissionais de educação acessem conteúdos para lidar democraticamente com todas as famílias, sem hierarquizações, a fim de que possamos nos aproximar de uma educação laica, justa e de qualidade. Ainda se deve pensar em políticas públicas que não invisibilizem as mulheres e o feminino como responsáveis por estudantes. O pensar dessas ações deve ser cuidadoso para não cair no erro de culpabilizar a escola e mais uma vez culpabilizar as mulheres, porém dessa vez, as professoras e gestoras.

Maria Berenice Dias (2013) enfrenta, no hostil ambiente das leis, a luta por direitos das mais variadas famílias e nos alerta para outras possibilidades de formações familiares

como as uniões poliafetivas. O trecho a seguir da autora nos convida a nos despirmos de preconceitos para que possamos construir uma sociedade que todas e todos estejam plenamente confortáveis para serem felizes.

Negar a existência de famílias poliafetivas como entidade familiar é simplesmente impor a exclusão de todos os direitos no âmbito do direito das famílias e sucessório. Descabe realizar um juízo prévio e geral de reprovabilidade frente a formações conjugais plurais. Não havendo prejuízo a ninguém, de todo descabido negar o direito à felicidade a quem descobriu que em seu coração cabe mais um amor (DIAS, 2013, p. 92).

### **3.2 O que diz a revisão bibliográfica sobre a relação entre escola e família?**

Torna-se necessário espalhar as contribuições escavadas na revisão bibliográfica e nas pesquisas de outros textos advindos dessa busca por toda a dissertação, entendendo que é exatamente nesse exercício que a pesquisa cresce. Explicaremos como essa revisão bibliográfica se deu para que não se perca o relato do engatinhar desse trabalho e, desse modo, fique estampado como processo de pesquisa. O fazer e o refazer do conhecimento acontece nesse caso. Entendendo que o número de artigos pesquisados é representante de um pequeno número de autoras que compõem essa pesquisa. Essa também é composta por indicações da banca de qualificação, indicações de professoras do Programa de Pós-Graduação no qual estou inserida, indicações da orientadora dessa pesquisa e referências bibliográficas presentes nos variados textos que levaram ao conhecimento de outras tantas autoras e autores, que, em conjunto, ajudam a melhor entender a complexa relação da família e da escola.

Entendendo que o diálogo com outras autoras se faz necessário, para assim aprender e conhecer como a área vem sendo explorada, compreendendo a pesquisa como um processo sempre em movimento. Antes do interesse por essa área, outras pesquisas existiram e podem certamente ajudar na caminhada constante de entender, construir e desconstruir a relação da família e da escola. Assim, apresentamos aqui uma pesquisa bibliográfica com o mesmo princípio de um estado da arte, no entanto, sem igual amplitude e profundidade. O objetivo é trazer outros olhares que já pousaram sobre a relação da escola e da família.

Para tanto, foram realizadas buscas no *site* da biblioteca virtual Scielo, um importante portal de revistas brasileiras que organiza textos completos na internet. Isso facilita a busca e proporciona a ampliação e a visibilidade de trabalhos acadêmicos publicados. Entendemos que esse espaço de busca se mostrou adequado, ponderando o curto prazo de pesquisa de um

trabalho de Mestrado. Utilizando as palavras-chave Escola e Família, a fim de compreender a relação de gênero dentro desses trabalhos, a busca foi feita nas publicações dos últimos cinco anos. Com a pesquisa, chegamos a essas palavras-chave no período de tempo selecionado de publicação através de tentativas, erros e acertos.

A princípio, pensamos em utilizar as palavras Escola, Família e Gênero. No entanto, o retorno obtido foi pequeno. Desse modo, reduzimos as palavras-chave apenas para Família e Escola. Em relação ao tempo de publicação, o problema foi justamente o contrário – quanto maior o tempo, maior o retorno. Nesse sentido, decidimos limitar para publicações dos últimos cinco anos, entendendo que trabalhos desse período teriam mais relação com os acontecimentos socioeconômicos e políticos que interferem cotidianamente nas escolas, como, por exemplo, o debate de incluir ou não o termo gênero nos currículos da educação. Assim, acreditamos que os textos encontrados nos últimos cinco anos e com as palavras-chave Família e Escola teriam mais a contribuir com a tessitura dessa pesquisa. Outra metodologia utilizada foi a pesquisa dos trabalhos publicados nos anais dos dois últimos eventos “Fazendo Gênero”, que explicarei adiante. A escolha por essas duas plataformas de pesquisa de trabalho se deu em conversa com a orientadora dessa pesquisa, entendendo que esses espaços possuem um bom acervo de produções acadêmicas da atualidade. A seleção dos trabalhos na biblioteca virtual do Scielo e do Seminário Internacional Fazendo Gênero foram feitas através da análise dos resumos dos trabalhos, compreendendo aqueles que mais se aproximassem e dialogassem com essa pesquisa.

O Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 – Desafios Atuais dos Feminismos ocorreu entre os dias 16 e 20 de setembro de 2013, seguindo a tradição de acontecer na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), desde 1994. O Fazendo Gênero 9 ocorreu entre os dias 23 e 26 de agosto de 2010, com o tema de Diásporas, Diversidade e Deslocamentos. Nesse cenário, pesquisadoras do campo de gênero e feminismo se encontraram para debates nesse importante espaço de diálogo. O evento tomou dimensão internacional a partir de 2000.

Em 2010, o Fazendo Gênero 9 contou com 76 simpósios temáticos, passando por diversos assuntos, divididos entre espanhol e português. A amplitude de temas era gigantesca. Podemos citar aqui alguns, como: gênero e cinema, corporalidade, deslocamento feminino pelo mundo, feminicídio e violência de gênero, entre outros. A edição de 2013 contou com 115 simpósios temáticos com os mais diversos temas, passando por tópicos como: baixa participação das mulheres nas instâncias de poder político; desigualdades de gênero que interferem na renda, no mercado de trabalho; a luta pelo aborto seguro; o tema da violência

doméstica; a luta pelos direitos LGBTTT; entre outros importantes debates, incluindo os mais diversos campos de conhecimento como Educação, Saúde, Sociologia, etc. A escolha por pesquisar os anais desse importante simpósio se deu a partir do interesse em conhecer como o campo específico de gênero se aproxima da relação família e escola.

Nesse sentido, acreditamos que, com a pesquisa dentro da plataforma Scielo e no simpósio Fazendo Gênero, estaríamos “cercando” o tema por dois lados – pelo lado da educação e da família, na plataforma Scielo, e pelo lado do gênero, no simpósio. Isso foi necessário, pois não encontramos um banco de dados onde as três palavras-chave tivessem ampla representatividade em número de trabalhos. Assim, adotamos a estratégia mencionada. Os artigos dos dois campos de busca (Scielo e Fazendo Gênero) foram separados em categorias, de acordo com o resumo e títulos. Aqueles trabalhos que mais se aproximavam do tema proposto da pesquisa foram avaliados para compreender como essa relação é examinada nas pesquisas atuais.

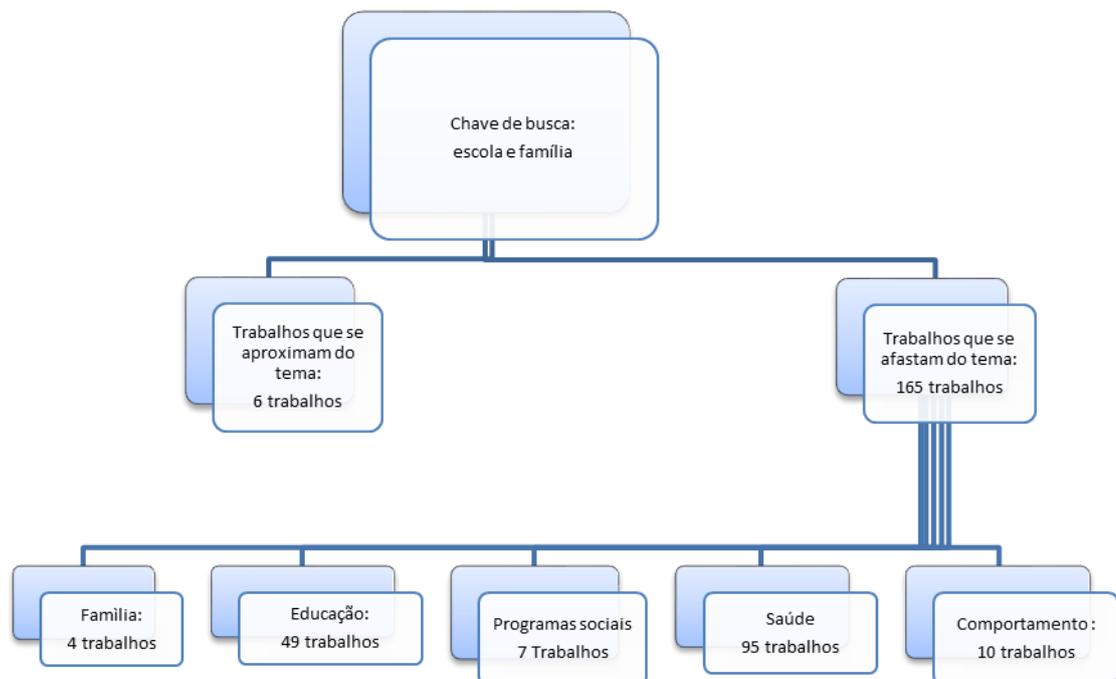
Analisando os trabalhos encontrados na plataforma Scielo, a princípio, o resultado total foram de 376 artigos. Desse modo, devido à inviabilidade de trabalhar com um número desse tamanho, optamos pelos textos dos últimos cinco anos, de 2010 a 2015. Assim, o número de trabalhos caiu para 191. O último filtro escolhido foi o de textos em português, pois o que nos interessa é compreender a realidade de escolas brasileiras. O número final de artigos foi de 171. Para facilitar a organização e o entendimento desses trabalhos, separamos categorias adequadas de acordo com o título e o resumo presente na primeira página. Encontramos seis categorias pertinentes. A primeira separação foi entre trabalhos que se aproximavam ou se afastavam do tema de escola, família e relações de gênero. Desse modo, foram encontrados seis artigos que se aproximam e 165 que, de algum modo, se afastam dessa chave de busca.

Diante do cenário relatado, houve uma separação em categorias de artigos que se distanciam do tema. Essa separação foi feita para compreender como o binômio escola-família vem sendo utilizado para além das relações das instituições. Isso explica o baixo número de artigos que de fato tratam da relação estudada e possuem alguma ligação com gênero. Para que essa explicação fique bem clara, utilizaremos um exemplo de um artigo encontrado com essas palavras-chave na plataforma Scielo, mas que se afastava por completo do tema aqui proposto. Foi encontrado um trabalho do campo de Enfermagem cujo título é: “Modelo biotecnológico de Uriel Bronfenbrenner e inserção ecológica: uma metodologia para investigar famílias rurais”, de Juliana Graciela Vestena Zillmer, Eda Schwartz, Rosani Manfrin Muniz e Sonia Maria Könzgen Meincke. Lendo o resumo, percebe-se que o artigo

apareceu com essa chave de busca pelo simples fato de tratar de famílias. No entanto, não havia nenhuma relação com escola. Nesse sentido, o texto foi enquadrado dentro dos temas que se afastam do nosso objetivo, mas na categoria de família.

Assim, os resultados foram: quatro artigos na categoria que trata principalmente de família; 49 na categoria cujo assunto central gira em torno da educação em seus diversos aspectos; sete sobre programas sociais e Bolsa Família; 95 sobre saúde; e dez trabalhos com temas comportamentais. Vale a pena ressaltar que a maioria desses trabalhos traz a temática da adolescência e/ou da infância. O grande número de trabalhos na área da saúde pode ser explicado pela amplitude da categoria que inclui textos de Enfermagem, Odontologia e Psicologia, que tratam do uso de drogas lícitas e ilícitas entre jovens. Outro assunto recorrente diz respeito à saúde pública e programas sociais ligados ao mesmo. Os trabalhos sobre educação falam sobre a questão de casos específicos e grupos sociais como os deficientes físicos, tribos indígenas e quilombolas, temas que não envolviam diretamente a família e sua relação com a escola. Essas aproximações e afastamentos estão sistematizados no Organograma 1, a seguir.

**Organograma 1** – Organização dos trabalhos encontrados na plataforma do Scielo: trabalhos que se aproximam e se afastam da relação família e escola



Em seguida, julgou-se importante fazer uma análise dos trabalhos apresentados nas duas últimas edições do simpósio sobre gênero mais significativo do Brasil, o Fazendo Gênero, nas edições 9 e 10, que aconteceram, respectivamente, em 2010 e 2013. Nesses anais foi encontrado apenas um artigo na edição 9, em 2010, que trata do binômio família-escola.

Assim, como já mencionado nesse tópico, as contribuições que esses artigos trouxeram para essa pesquisa estão espalhados por toda a dissertação, para que possam dar suporte às análises feitas no momento necessário e no decorrer do texto, dialogando com outras autoras e autores.

**Tabela 2** – Trabalhos que mais se aproximam do tema escola, família e relações de gênero, encontrados na plataforma virtual Scielo e no Evento Fazendo Gênero 9 – seus títulos, autoras e autores e anos de publicação

<u>ANO</u>	<u>TÍTULO</u>
2010	“A relação família-escola: intersecções e desafios” Cynthia Bisinoto Evangelista de Oliveira; Claisy Maria Marinho de Araújo
2010	“Dia das Mães e Dia dos Pais: gênero e família na escola” (Fazendo Gênero) Cláudia Denis Alves da Paz
2012	“Comunicação e envolvimento: possibilidades de interconexões entre família-escola?” Keila Hellen Barbatto Marcondes; Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo
2013	“A relação família-escola sob a ótica de professores e pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental” Lisiane Alvim Saraiva; Adriana Wagner
2013	“Mudanças no comportamento e desenvolvimento do escolar a partir do cuidado à família” Ana Carmen Alonso Nachtigall Schmitt; Regina Gema Santini Costenaro; Rosiane Filipin Rangel; Carla Lizandra de Lima Ferreira; Maria Ribeiro Lacerda
2014	“A relação família-escola e a prática do ‘dever de casa’ de Matemática: um estudo sobre seus tensionamentos” Gelsa Knijnik; Débora de Lima Velho Junges

Salientamos que essas pesquisas que compõe a pesquisa bibliográfica da presente dissertação estarão presentes nos próximos capítulos como ponto de apoio e base para diálogo, de modo a ampliar a análise sobre a relação família e escola.

#### **4 ANÁLISE DOCUMENTAL. COMO SE LEGITIMA, LEGALIZA E EXERCE A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA?**

Como parte importante desse processo de pesquisa, devemos entender como a relação família e escola figura em documentos legais e textos governamentais. Ao compreender que essa documentação tem desdobramentos no cotidiano escolar, procuraremos demonstrar dinâmicas e processos através de bilhetes escolares do primeiro semestre de 2016 em duas escolas estaduais da cidade de Juiz de Fora (MG). Assim, bilhetes serão utilizados até o último capítulo como fonte de análise. Para tanto, optamos por estudar esses documentos e relacioná-los com a bibliografia. Alguns desses têm ramificações alicerçadas em outros textos governamentais e, sempre que julgarmos necessário, apresentaremos também como esses documentos se ligam e dialogam entre si, ora concordando, ora se contradizendo, ora se aproximando ou não.

Para uma melhor compreensão dos bilhetes, apresentaremos de forma resumida o contexto das duas escolas. As escolas selecionadas foram escolhidas por já terem sido ambiente de trabalho da autora desta dissertação. Além disso, as instituições foram escolhidas por serem escolas que receberam bem a pesquisa, graças a laços cultivados com as coordenadoras e diretoras. A escolha se deu ainda por entender e se vivenciar as diferenças existentes entre as várias escolas da rede. Acrescentamos que o número de duas escolas cumpre com a função de comparação e ajuste ao apertado cronograma de um trabalho de Mestrado. As diferenças muitas vezes se referem à desigualdade de renda expressa na espacialidade urbana. Para melhor entender essa relação entre espaço urbano fruto de relações sociais em um movimento dialético, evocamos Ana Fani Alessandri Carlos (2007), importante pesquisadora no campo da Geografia Urbana. No livro **O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade**, a autora ilustra com maestria essa relação:

A compreensão da cidade na perspectiva da Geografia nos coloca diante de sua dimensão espacial — a cidade analisada enquanto realidade material — a qual, por sua vez, se revela através do conteúdo das relações sociais que lhe dão forma. [...] A análise espacial da cidade, no que se refere ao processo de produção, revela a indissociabilidade entre espaço e sociedade, na medida em que as relações sociais se materializam em um território real e concreto, o que significa dizer que, ao produzir sua vida, a sociedade produz/reproduz um espaço através da prática socioespacial. A materialização do processo é dada pela concretização das relações sociais produtoras dos lugares, esta é a dimensão da produção/reprodução do espaço, passível de ser vista, percebida, sentida, vivida (CARLOS, 2007, p. 20).

Os nomes das escolas foram substituídos, preservando as pessoas que ali trabalham, entendendo que o objetivo da pesquisa vai além das instituições selecionadas e pretende uma reflexão ampliada para os espaços educacionais e as pessoas que, de algum modo, fazem parte dele, em outras searas que não apenas do município de Juiz de Fora. As escolas terão nomes de mulheres que, em outras épocas, incluindo a Ditadura Militar exerciam sua autonomia ao serem quem eram. Elas enfrentaram o duro julgamento de não servir às rígidas normas morais impostas socialmente. Assim, Leila Diniz e Carolina Maria de Jesus receberam, nessa pesquisa, essa homenagem por terem enfrentado o machismo e variadas opressões. Essas mulheres dão nome às escolas por ambas contribuírem, assim como pretende essa pesquisa, para o “escracho” das desigualdades, entendendo a construção de novas práticas e teorias igualitárias e justas, estas como ideal a ser perseguido.

A escola Leila Diniz está localizada em um dos bairros tradicionais da cidade, o Mariano Procópio, caracterizado como habitacional da população de classe média. A escola recebe alunas dos mais variados lugares, que buscam uma melhor qualidade dentro da rede estadual. A escola funciona nos três turnos atendendo alunas e alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio. O bairro conta ainda com dois museus, grande atração turística, um parque amplo muito utilizado para caminhadas e um quartel do Exército. Por ser um bairro antigo, possui casarões que ajudam a contar a história da cidade, esta com 166 anos.

A escola Carolina Maria de Jesus está localizada no bairro Borboleta que tradicionalmente é *locus* de moradia popular. Atualmente, possui um condomínio popular e uma ocupação irregular localizada atrás da escola. O bairro é vizinho de dois recentes empreendimentos financiados pelo programa Minha Casa, Minha Vida<sup>20</sup>. A escola funciona nos três turnos e também possui turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio.

O breve panorama dos bairros em que as escolas estão inseridas terá seu necessário aprofundamento no próximo capítulo, onde todos esses retalhos serão cuidadosamente costurados em conjunto com a conclusão, para compor um amplo delinear da relação escola e família, objetivo dessa escrita.

Reiteramos que a escola Carolina Maria de Jesus forneceu seus bilhetes por *e-mail* em documentos do Word, o que facilitou a troca dos nomes, preservando a identidade da escola. Já a escola Leila Diniz forneceu seus bilhetes impressos e alguns recortados e colados pelas

---

<sup>20</sup> Programa de financiamento de moradia popular iniciado no primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), em 2009.

coordenadoras. Assim, pontuamos que recortamos o nome da escola e transferimos para o documento dessa escrita através de digitalização dos mesmos.

Diante dessas breves informações sobre as escolas, voltaremos aos documentos oficiais reforçando a importância em se estudar textos legais. No artigo “A relação família-escola e a prática do ‘dever de casa’ de Matemática: um estudo sobre seus tensionamentos”, Gelsa Knijnik e Débora de Lima Velho Junges (2014) demarcam o compartilhamento que a escola e a família fazem na tarefa de educar e como essa parceria faz eco em documentos oficiais que buscam legislar e fortalecer esses laços. As autoras relatam como o dever de casa representa um elo forte que explicita a necessidade do Estado em dividir com a família o dever de educar. Segundo elas: “Esse auxílio atende a um imperativo da sociedade contemporânea, na qual ao Estado interessa dividir com a família as responsabilidades da educação de suas crianças e jovens” (KNIJNIK; JUNGES, 2014, p. 677). O Estado busca estratégias de responsabilizar adultos no cuidado dessas crianças e adolescentes. Para tanto, estampa em seus documentos, de maneira formal, a necessidade dessa divisão de tarefas. Essas colocações contribuíram no avanço dessa pesquisa de Mestrado, de modo a motivar novas frentes de investigação materializadas nos documentos oficiais, onde se apresenta uma compulsória e cristalizada relação.

Recorreremos à estratégia de utilizar o debate do movimento “escola sem partido” como um dos panos de fundo. A ONG traz a explicação em seu *site* de que professores e autores de livros didáticos usam de estratégias para obter adesão de alunos a correntes políticas e ideológicas. Explicam que a escola incentiva alunos a terem conduta moral e sexual diferente das que são ensinadas em casa por seus pais. Afirmam que as pessoas que passaram pelo sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos estão cientes dessas práticas e, por isso, medidas para combater essa doutrinação precisam ser tomadas.

Diante dessas afirmações, precisamos dizer que concordamos enfaticamente que professoras e professores buscam adesão de suas alunas e alunos a correntes políticas e ideológica, sejam quais forem elas. O ato de educar pressupõe adesões, escolhas e renúncias. Durante todas essas páginas trabalhamos para mostrar que a neutralidade não existe e reforçamos mais uma vez essa compreensão. No entanto, compreendemos que não é possível afirmar que possa existir uma unanimidade entre professoras em termos de correntes políticas e ideológicas, assim como não existe unanimidade entre as pessoas responsáveis pelos estudantes. Maria Eulina Carvalho (2009) demonstra quão heterogêneas são essas instituições:

É importante considerar que as relações escola-família variam entre escolas públicas e privadas e diferentes comunidades escolares. Família, pais/mães, escola, professoras/es não são categorias homogêneas e suas relações podem envolver tensões e conflitos sobre concepções e práticas educativas. Algumas famílias e pais/mães cooperam mais com a escola do que outras/os, conforme sua disponibilidade de tempo e condições materiais e culturais. [...] Como o modelo de parceria, atualmente proposto pela política educacional dirigida ao sistema escolar público, poderia englobar a diversidade estrutural e cultural das famílias, que inclui núcleos bi-parentais e monoparentais, chefiados por mulheres (CARVALHO, 2009, p. 99).

Assim, o que se observa é uma disputa de concepções de educação. No projeto “escola sem partido” se busca construir uma educação tecnicista, que definitivamente não irá contribuir na formação integral da pessoa, assim como descrito na Constituição Federal: “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Banir a multiplicidade da escola é afastá-la do mundo real e criar um espaço onde a diversidade não é bem vinda, bem quista e nem aceita. Nessa perspectiva, esse projeto cria uma homogeneidade inexistente. Responsáveis por alunas, que nesse projeto são tratadas como pais, também estão afastados de um pensamento único e coeso, pois há diversidade dentro da escola. Desse modo, não existe a possibilidade de ensinar apenas o que cada responsável julga necessário e coerente com suas concepções. O movimento “escola sem partido” aposta em uma homogeneidade dos familiares que não existe.

Como primeira aproximação dos bilhetes escolares, podemos observar os produzidos pela escola Leila Diniz, com o objetivo de se aproximar das e dos responsáveis. Uma primeira observação diz respeito à linguagem no masculino genérico, fato que sinaliza problemas maiores já mencionados nessa escrita e evidenciados por Cláudia Paz (2010). Elementos esses, que se aproximam com o projeto do “escola sem partido” ao unificar um modelo de família assim como modelo de homem e mulher de pai de mãe.

Percebemos elementos que indicam uma concepção fixa de gênero e de um modelo tradicional de família, que foi reproduzido e reafirmado. Esse estudo nos revelou que as profissionais da educação desconsideram a influência de suas práticas na construção das identidades de gênero [...] (PAZ, 2010, p. 8).

### Bilhete 1 – Escola Leila Diniz

Srs. Pais ou responsáveis,

Convidamos para nossa 2ª Roda de Pais, com o tema Rotina de Estudo, tendo como palestrante o professor André, da disciplina de Formação Humana.

Contamos com sua presença!

Atenciosamente, *Almonde 09/06*  
18 de 2

Direção, professores e supervisão pedagógica

### Bilhete 2 – Escola Leila Diniz

Prezados pais,

Estamos reestruturando o Projeto Político Pedagógico da nossa escola e precisamos conhecer a comunidade escolar com a qual trabalhamos, para melhor descrevê-la em nosso Projeto.

Contamos com sua colaboração no sentido de responder o questionário que está disponível em nosso Face( [www.facebook.com/eeacarlos](http://www.facebook.com/eeacarlos)) e nos ajudar nessa tarefa. É só clicar no link disponível na página principal do nosso face, e não é necessário se identificar.

Agradecemos sua atenção!

Direção e supervisão pedagógica

Apesar da aparente aproximação do movimento “escola sem partido”, não podemos deixar de relatar o afastamento do projeto. Ao convidar responsáveis para um diálogo, sem pressupor opiniões e concepções ideológicas, religiosas e partidárias como sugere o texto do projeto, percebe-se um afastamento. Entusiasta do diálogo como estratégia de consenso e respeito à diversidade, entendemos como iniciativa potente o convite à participação das decisões escolares e à oferta de estratégias para o acompanhamento escolar, que se mostra diferente nos dois ciclos do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A mudança do primeiro ciclo para o segundo do Ensino Fundamental é pontuada no artigo de Saraiva e Wagner (2013) e Knijnik e Junges (2014) como uma transição marcante que altera fortemente a relação família e escola, baseando-se na mudança do corpo docente,

que, no primeiro ciclo, é centrado na professora regente e, no segundo ciclo, é composto por várias professoras e professores de cada matéria. Há ainda nas mudanças de faixa etária, as quais carregam transformações das crianças em adolescentes.

No Bilhete 2, produzido pela escola Leila Diniz, podemos notar uma convocação por parte da escola para que as responsáveis ajudem a pensar o projeto político pedagógico da instituição. Isso demonstra uma vontade de incluir as responsáveis no cotidiano escolar, contradizendo o “escola sem partido” que afirma que os “pais” são vetados de pensar e opinar sobre as matérias ensinadas. Carvalho (2009) explica que esse convite a participar da organização dos projetos políticos pedagógicos representa um primeiro passo na caminhada rumo a horizontalização do elo família e escola.

Efetivamente, as relações escola-família são de divisão do trabalho de educação de crianças e jovens, desde que baseadas em concepções educativas e valores compartilhados, ou seja, numa certa continuidade cultural e metas comuns, condição para a parceria. Esta depende, portanto, de adesão dos pais/mães ao projeto político-pedagógico da escola, em cada caso concreto, bem como de relações de poder horizontais entre as partes (CARVALHO, 2009, p. 99).

O atual momento histórico apresenta propostas de mudanças em textos importantes para a educação, como é o caso da LBD, que vem sendo debatida alterações como medidas provisórias (MP nº 746/2016). Diante disso, torna-se cada vez mais importante que tomemos conhecimento dessas legislações e suas implicações na vida prática. Desse modo, esse capítulo carrega consigo esse espaço de densa reflexão a respeito do trânsito de regulamentações e o caminho até seu efetivo exercício. Ciente das distâncias e tensões que existem entre as regulamentações, as ações do Estado e os fazeres cotidianos, Brahwlio Mendes (2015) menciona o jogo de criação e criador que acontecem dialeticamente nas questões normativas na esfera do Direito. Para compreender como esse mecanismo assume diferentes posturas em diversas situações, vamos ilustrar com exemplos práticos.

Nesse processo se perpetua o Estado, que se apresenta como a manifestação prática de um direito, ordem normativa que pretende regular e desregular sua própria criação e aplicação. Nota-se que é muito mais palpável e incontroverso analisar o documentado e burocrático direito estatal como o único direito verdadeiro (MENDES, 2015, p. 18).

Perante a revisão bibliográfica, entendendo as pesquisas que existem e para onde caminham, pensamos em recorrer ao exame de documentos oficiais, buscando passagens que

tratam da relação família e escola, como a conceituam e quais considerações fazem. Mesmo após a leitura e análise das referências bibliográficas encontradas, permaneceram algumas dúvidas. Como a relação família e escola aparece nos documentos oficiais? De onde as professoras, coordenadoras e diretoras baseiam-se “legalmente” para exercer essa relação? Será que elas têm conhecimento dos textos legais que legitimam a relação família e escola? Perguntamos isso já que o trabalho exercido como professora não era baseado nessas legislações. Nesse sentido, pensamos em analisar os documentos que envolvem esferas com diferentes graus de abrangência. Segundo Pádua (1997, p. 62):

Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/ comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...]

Pretende-se focar nas partes específicas, onde a relação escola e família é mencionada, sem perder de vista a forma como a proposta foi inserida nesses documentos. Assim, pensamos em analisar quatro documentos, que vamos pontuar e explicar a escolha a seguir.

*1º Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):* documento fruto de um diálogo em esfera internacional que deságua e se materializa nesse texto. Muito elogiado por entusiastas dos Direitos Humanos como Roberto da Silva (2001), que explica o Estatuto em questão “como uma das mais avançadas legislação de proteção à criança”. Assim, em consonância com nossa pesquisa, o ECA representa a legislação específica que regulamenta os direitos e deveres da faixa etária que estamos estudando. Desse modo, buscar nesse texto família e escola nos ajuda a compreender como o Estado avalia essas instituições, seu grau de importância na vida dessa parcela da população e como as caracterizam.

*2º Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):* pousando nosso olhar em um espaço mais específico da Educação, avaliaremos a LDB, que, em grau de relevância dentro desse campo, se compara à Constituição Federal em supremacia. Assim, a busca nessa Lei sobre questões tangentes à família e à escola reflete o que a esfera educacional legisla sobre essas instituições, como as entende, quais deveres e direitos atribui às mesmas. Isso possibilita a nítida visualização do entendimento que essa esfera dedica à família e à escola.

3º) *Plano Nacional de Educação (PNE)*: representa o traçar de táticas e estratégias para alcançar objetivos. Desse modo, compreenderemos se a relação família e escola está presente nesse conjunto de métodos para se chegar à educação que se pretende construir em esfera nacional.

4º) *Plano Estadual de Educação(PEE)*: seguindo os mesmos princípios do PNE, pretendemos compreender como essas estratégias estão sendo montadas em escala menor, portanto, mais próxima e específica, na escala estadual.

A análise de todos esses documentos passa pela compreensão de que pessoas constroem esses textos com diálogos, disputas e discordâncias, como nos lembra Jasmine Moreira (2015). Assim, a sistematização desses documentos representa o desembocar de um debate, de um dado período histórico e um lugar, como marcadores muitas vezes decisivos para o resultado final, que carrega silenciamentos e amplificações de questões pertinentes à educação. Dessa forma, a análise desses textos poderá nos mostrar evidências de uma conjuntura de um dado período histórico, com disputas políticas de projetos de sociedades que estão em constata construção.

A escolha por esses documentos se deu a partir da reflexão que eles envolvem searas diferentes da sociedade. Assim, nos é permitido uma compreensão a partir da hierarquia que os organiza. Vamos analisar um Estatuto, uma Lei e dois Planos. O que os diferencia? Explicaremos com base na Grande Enciclopédia Larousse Cultural (1998). “Estatuto” vem do latim *statutus*, estabelecido, colocado. Assim, Estatuto corresponde a uma regulamentação, uma forma de organizar e regular de um Estado. Aplicando ao caso específico do Estatuto da Criança e do Adolescente, trata-se de uma maneira de regulamentar legalmente a vida de crianças e adolescentes brasileiros, estabelecer normas para que o Estado conduza a vida desses jovens, ou seja, normas para uma camada da população.

“Lei” também é originária do latim, *lex*, e podemos encontrar vários significados correspondentes a essa pequena palavra. No entanto, todas mencionam a obrigatoriedade de submissão, que tem um caráter generalista, norma jurídica e regras. Por fim, a palavra “Plano”, do latim *planus*, envolve uma série de significados referentes à morfologia de superfícies. Entretanto, para o caso aqui mencionado, o significado que mais se encaixa certamente é a descrição de uma sequência ordenada de operações para se chegar a um objetivo.

Assim, relacionando com o Plano Nacional/ Estadual de Educação, por exemplo, podemos entender que se trata de uma sequência de operações para alcançar um objetivo em esfera nacional ou estadual. Ao final dessa busca pelos significados das palavras, podemos amarrar essas informações, colocando a Lei em um patamar mais elevado, se pensarmos na obrigatoriedade para todas e todos. Estatuto ficaria em um patamar<sup>21</sup> abaixo, dentro da escala de valores para essas palavras, pois corresponde a uma regulamentação para uma camada da sociedade. Por fim, Plano que estaria relacionado ao ciclo das ideias, organização, pacto, para se chegar a um objetivo, palavra essa que não carrega o sentido de obrigatoriedade que as demais carregam.

Dessa maneira, pretendemos entender como esses documentos se relacionam, pensam em conjunto e se distanciam. Nesse momento, vamos trazer trechos específicos de cada documento e mesclá-los com autoras, autores e bilhetes que nos ajudem a diagnosticar aproximações e distanciamentos com o cotidiano escolar, pontos positivos e pontos negativos, entre outras tantas observações possíveis.

#### **4.1 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e Constituição Federal**

Reforçando o que já fora mencionado, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) corresponde a um conjunto de direitos e deveres regulamentados para a parcela da população brasileira que se enquadra entre crianças e adolescentes. Podemos pensar que esse estatuto representa uma explicação detalhada do artigo 227 da Constituição Federal que diz:

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

Antes mesmo de adentrar ao ECA, convidamos à leitora a interpretar alguns aspectos presentes nesse trecho da Constituição Federal, regra suprema que ajuda a gerir a sociedade brasileira. Uma leitura atenta ao trecho, nos mostra que a família, a sociedade e o Estado juntos têm o dever de cuidar das crianças e adolescentes, sendo que a família aparece como primeira responsável da lista. Partindo da compreensão que os pontos presentes na

---

<sup>21</sup> O termo patamar está diretamente relacionado a hierarquias, mesmo entendendo o peso negativo que essa palavra carrega dentro de uma sociedade horizontal, que buscamos e construímos todos os dias. Recorremos ao uso e entendemos o valor didático que elas acrescentam a esse texto, nesse ponto.

Constituição pretendem atingir todas as brasileiras e brasileiros de uma forma igualitária, de início, já abordaremos alguns tensionamentos entre lei e práticas cotidianas. Quando a família, o Estado e a sociedade não estão de acordo em alguma questão, qual vontade prevalece? Esse cuidado do Estado é distribuído a todas crianças e adolescentes de uma forma igual? O que significa na prática o cuidado da sociedade com essa faixa etária? O debate da redução da maior idade penal está em consonância com o cuidado da sociedade com a faixa etária?

Sobre o contexto da Constituição, nossa bibliografia nos ajuda a compreender o que se entende por família nesse texto. Esse exercício exige uma expansão de nosso olhar para a amplitude de tempo e espaço que se transpassam. Como já mencionado nessa dissertação, a união legal de pessoas do mesmo sexo só foi legalizada em 2013. O texto constitucional declara igualdade apenas 25 anos depois da promulgação do casamento igualitário.

Focalizando a realidade brasileira no que concerne à definição de família, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) estabelece os princípios fundamentais em relação à instituição familiar e reconhece como entidade familiar a união estável entre homem e mulher, ou a comunidade formada por quaisquer dois pais e seus descendentes. Nota-se uma diferença significativa na definição estabelecida pela Constituição Brasileira em relação às apresentadas anteriormente quanto à não inclusão das relações não heterossexuais enquanto unidade familiar (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 100).

Mesmo compreendendo o espaço de tempo entre o reconhecimento estatal da união homoafetiva, podemos ainda nos questionar como esse texto da Constituição representava negações de direitos a uma série de crianças e adolescentes dentro e fora de famílias homoafetivas. Se pensarmos que naquele período existiam, assim como hoje, uma porcentagem de crianças e adolescentes que não pertenciam a famílias nucleares e, por isso, seu direito constitucional de ser cuidado por esse núcleo era negado, pois reduzir o conceito significa marginalizar os não incluídos e necessariamente a negação de direitos. Nesse caso, podemos pensar ainda quem ocupava essa lacuna destinada à família? Quando estes vêm a faltar, como o Estado e a sociedade a suprem?

Frente a esses questionamentos faremos um deslocamento temporal para 2011, quando 23.973 crianças e adolescentes viviam em situação de rua no Brasil, de acordo com o primeiro Censo Nacional de Crianças e Adolescentes em situação de rua. Esse é o sintoma grave de uma sociedade fortemente afetada pelo desrespeito à Constituição que afirma em seu texto o direito à dignidade e defesa de todas as formas de negligência e opressão. Podemos mencionar também as crianças em abrigos espalhados pelo Brasil. Essa porcentagem que está sob a tutela

do Estado e a sociedade se encontra em igualdade de direitos com outras crianças e adolescentes? Essas situações representam um convite a pensar o Estado que queremos, temos e reafirmamos. Qual a função que a família desempenha em nossa sociedade? Qual a raça dessas crianças e adolescentes sem vínculo familiar?

Segundo a mesma pesquisa censitária de crianças e adolescentes, a maioria esmagadora nessa situação tem cor e classe bem definida: pertence à população negra e pobre. Os diversos caminhos dessa pesquisa sistematicamente chegam a um ponto comum, a denúncia da grave diferença que existe entre a população negra e a população branca brasileira. Lia Siqueira (2015) descreve essas questões com lucidez:

As desigualdades, o androcentrismo, o racismo e imperatividade de arranjo familiar biparental heterossexual – as vicissitudes dos espaços nacionais, em sua história remodelam as discriminações e suas expressões articuladas (SIQUEIRA, 2015, p. 49).

Esse cenário é construído histórica e espacialmente. Ele é fruto de um passado escravocrata que destinava os espaços não quistos para as negras e negros, que precisavam conquistar esses espaços à força, como são os casos dos quilombos e favelas, símbolos de resistência. As múltiplas violências se agravavam para as mulheres, em sua maioria, amas de leite e escravas sexuais, consideradas indignas de estar em uma relação com homens brancos fora da cama.

Os números de crianças em situação de rua ocupam nessa pesquisa, mais uma vez, o espaço do escracho de uma sociedade que não foi capaz de cicatrizar as feridas abertas e latentes da desigualdade. O texto constitucional tenta minimizar e instaurar uma atmosfera mais igual. Porém, ações efetivas, como políticas públicas, possuem o poder de renovar pensamentos e hábitos para transformar e oferecer oportunidade a pessoas que vem sendo discriminadas por várias gerações. Antônio Guimarães (2004), no artigo “Preconceito de cor e racismo no Brasil”, oferece uma boa explicação da hipocrisia que vivenciamos em nosso país. Vejamos:

A noção de *pessoa* e as relações pessoais, no dizer de Roberto, substituem, no Brasil, a noção de *indivíduo*, para recriar, em pleno reino formal da cidadania, a hierarquia racial, ameaçada com o fim da escravatura e da sociedade de castas. A proposta teórica de DaMatta é clara: o Brasil não é uma sociedade igualitária de feição clássica, pois convive bem com hierarquias sociais e privilégios, é entrecortada por dois padrões ideológicos, ainda que não seja exatamente uma sociedade hierárquica de tipo indiano (GUIMARÃES, 2004, p. 30).

Parece impossível não reconhecer que existe uma camada social que sempre teve direitos negados e permanecem historicamente à margem dessa sociedade que valoriza um padrão hegemônico. Após análise do trecho da Constituição Federal, alicerçada a questões históricas e raciais, devidamente nutridos com essas informações, voltemos a atenção ao texto do ECA e seus desdobramentos.

Transitando no tempo, convidamos a leitora e o leitor a revisitar como se organizava a legislação antes do Estatuto da Criança e do Adolescente para compreendermos as fortes marcações históricas carregadas de segregação. No Código do Menor, datado de 1927, as crianças renegadas, que, constantemente, se encontravam em situação de rua e envolvidas em contravenções, eram punidas com leis que desviavam enfaticamente dos Direitos Humanos. Essas crianças e adolescentes eram em sua maioria negras e negros, pobres e sem vínculo familiar. Nesse caso, o princípio da constituição de cuidado mútuo entre família, Estado e sociedade era ignorado a essa parcela da população. Essa Constituição vigorou em um período de tempo junto com o Código do Menor.

O Código de Menores de 1927, que consolidou toda a legislação sobre crianças até então emanada por Portugal, pelo Império e pela República, consagrou um sistema dual no atendimento à criança, atuando especificamente sobre os chamados efeitos da ausência, que atribui ao Estado a tutela sobre o órfão, o abandonado e os pais presumidos como ausentes, tornando disponível os seus direitos de pátrio poder. Os chamados direitos civis, entendido como os direitos pertinentes à criança inserida em uma família padrão, em moldes socialmente aceitáveis, continuou merecendo a proteção do Código Civil Brasileiro, sem alterações substanciais (SILVA, 2001).

O ECA, resultado de debates internacionais e da pressão de movimentos sociais no Brasil, mudou a compreensão destinada ao menor. Este não era possuidor de direitos. A criança e o adolescente passaram a ser entendidas como sujeitas e sujeitos em formação e, por isso, precisariam de amparo, atenção e cuidado dos adultos. Assim, essas crianças e adolescentes passam a não serem discriminados por lei, já que no texto do ECA, todas crianças e adolescentes merecem tratamento igual independente de cor, classe social e gênero. Outra conquista importante se materializa na perda de espaço da punição para medidas socioeducativas. Essa conquista essa foi importante frente aos Direitos Humanos e ao Direito Constitucional que prioriza a proteção de qualquer opressão e pontua o direito à vida acima de tudo.

Nesse sentido, existem alguns pontos específicos que tratam da relação família e escola nesse documento. Tais pontos estão dentro do Capítulo IV – Do direito à escola, à cultura, ao esporte e ao lazer, que, por sua vez, pertence ao Título II – Dos direitos fundamentais. Vejamos:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: [...]

Parágrafo único: É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...]

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola.

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. [...] (BRASIL, 1990).

Esse é um fato importante que precisa ser destacado, pois difere da Constituição Federal. No trecho acima, as e os responsáveis pelo cuidado das crianças e adolescentes são nomeados como pais, responsáveis e pupilos. Pupilo, que na página **Dicionário do Aurélio** significa: “1) Órfão que está sob a direção de um tutor; 2) Colegial interno; 3) Protegido”. Esse significado faz referência ao afastamento da família e ao cuidado por outros adultos. Desse modo, essa simples conceituação representa uma ampliação do conceito de família apresentado pelo texto constitucional, mostrando que o ECA considera e reconhece as crianças e adolescentes não acompanhados por mães, pais ou responsáveis legais. Assim, os trechos do documento seguem informando da necessidade desses responsáveis, no genérico masculino, acompanharem a inserção e permanência desses jovens nas escolas. Essa formulação legal deixa subentendido que esse acompanhamento das responsáveis é um direito e, portanto, benéfico. Recorrendo mais uma vez à bibliografia, um dos pilares dessa escrita, é a possibilidade em compreender que esse contato entre família e escola muitas vezes parte da escola. Esta acaba por exercer uma relação viciada. Insiste-se em maximizar rendimento e disciplina, mas invisibiliza-se a vida da criança e do adolescente em sua integridade, focando apenas no baixo rendimento escolar e no comportamento inadequado, o que nem sempre corresponde à relação escola e família que dá conta da educação de crianças e adolescentes.

As famílias que não se enquadram no suposto modelo desejado pela escola são consideradas as grandes responsáveis pelas disparidades escolares. Seguindo este enfoque, faz-se necessário, para o bom funcionamento da escola, que as famílias adotem as mesmas estratégias de socialização por elas utilizadas (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 102).

A análise das autoras caminha junto com debates empreendidos por Luciano Faria Filho (2000) e compartilhados no fazer dessa escrita de Mestrado. O contato que a escola faz com a família, constantemente, tem o objetivo de ensinar as famílias a cuidarem de suas filhas e filhos. Frisamos também que essa vontade de educar das escolas é exercida sobre as mulheres (já que são essas que exercem a função de família junto à escola). Essas são pobres, entendendo que o recorte de classe se materializa na relação também.

Em nossa bibliografia, existem autoras que compartilham da ideia apresentada pelo ECA de que a relação é benéfica. A primeira frase do resumo do artigo “A relação família-escola sob a ótica de professores e pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental”, de Lisiane Alvim Saraiva e Adriana Wagner (2013), explicita o modo de pensar das autoras: “Embora já estejam comprovados os benefícios da proximidade entre a Família e a Escola, constata-se que ainda existem muitos empecilhos para que esta relação seja eficaz” (SARAIVA; WAGNER, 2013, p. 739). Abrindo espaço para alguns questionamentos, perguntamos em que circunstâncias a relação família e escola é benéfica? A escola se sustenta sem a relação com a família? Conseguimos pensar em uma escola sem a relação com a família? O que busca essa relação? Como se busca? Estaria a escola tratando as mulheres, que representam a família de crianças, como inaptas? Podemos pensar em uma pergunta principal ponderando os debates de classe, raça e gênero que estamos construindo: qual escola se relaciona bem com qual família? Colocamos essa questão como principal, pois não temos dúvidas de que em alguns casos a relação família e escola funciona da forma desejada. Já para outros, como, por exemplo, a situação relatada no primeiro capítulo dessa escrita, onde um aluno desrespeitava insistentemente a professora, essa relação entre escola e família sequer existe. Nesses casos, a escola precisa resolver a situação da criança e adolescente sozinha. Mesmo que o ECA diga que essas responsáveis precisam acompanhar suas crianças, esse acompanhamento não é feito por diversos motivos. Saraiva e Wagner (2013), mais uma vez, nos ajudam a pensar com base em diversas bibliografias os motivos para o não acompanhamento escolar das e dos responsáveis:

Por parte da família, no entanto, há alguns fatores inibitórios de participação, os quais podem incluir desde a sua baixa autoestima, alienação e desconfiança, até a desvalorização de seus recursos, a partir do momento em que percebem a escola de forma idealizada, como detentora do saber formal (CAVALCANTE, 1998; BHERING; DENEZ, 2002; DITRANO; SILVERSTEIN, 2006; RIBEIRO; ANDRADE, 2006; VYVERMAN; VETTENBURG, 2009). Outro obstáculo à participação e engajamento é a

crença de alguns pais de que seu envolvimento poderia prejudicar a independência e autonomia dos filhos (BHERING; SIRAJ-BLATCHFORD, 1999; XU, 2002). Também alguns pais, cuja própria experiência escolar não foi bem sucedida, podem acabar transmitindo estas concepções negativas aos filhos, adotando uma postura distante e desconfiada frente a escola, sentindo-se à margem e alienados quando confrontados com a autoridade escolar (LEWIS; FORMAN, 2002). Além disso, as barreiras culturais podem dificultar tal aproximação, especialmente se a escola não considera a presença dos pais como fator importante no processo educativo (POLONIA; DESSEN, 2005; RIBEIRO; ANDRADE, 2006). Lewis e Forman (2002) também ressaltam que aspectos financeiros podem ser considerados um empecilho à participação, na medida em que, para alguns pais, custa caro a locomoção até a escola e seus trabalhos tem horários rígidos que não permitem que se retirem para atender a algum chamado da escola (SARAIVA; WAGNER, 2013, p. 743).

Podemos observar que a escola Carolina Maria de Jesus também acredita na relação família e escola, incentivando e alertando as e os responsáveis para a importância de participar dos espaços que a escola convida.

#### **Bilhete 1 – Carolina Maria de Jesus**

##### **Escola Carolina Maria de Jesus**

Rua Margarida de Lima, 200 – Borboleta – Cep: 36.035-640.

Juiz de Fora – MG

Fone: 3213.5562

E-mail: [escola.68853@educacao.mg.gov.br](mailto:escola.68853@educacao.mg.gov.br)

#### **CONVITE PARA REUNIÃO**

Convidamos todos os pais/ responsáveis dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio para a ENTREGA DOS BOLETINS e RESULTADOS referentes ao 1º bimestre de 2016. Lembrando que sua presença é sempre especial e imprescindível para o bom andamento do seu filho/ filha.

**Dia: 13/05/2016**

**Horário: 07 horas**

**Local: Pátio da escola**

A direção.

Ao reforçar na frase final do bilhete “Lembrando que sua presença é sempre especial e imprescindível para o bom andamento do seu filho/ filha”, a escola utiliza o masculino e o feminino em filho/ filha. No entanto, restringe o bilhete aos pais e mães ao utilizar o grau de parentesco. Mencionam a importância de acompanhar essas crianças e adolescentes e afirmam

que essa é uma boa estratégia para o bom aproveitamento escolar. Essa reunião é marcada para as 7 horas da manhã. Podemos pensar que existe uma grande parcela de responsáveis que, nesse horário, já estão trabalhando. Entretanto, podemos pensar que esse horário foi estabelecido entre o corpo pedagógico escolar, que certamente avaliou os prós e contras.

Preocupamo-nos em não transformar essa análise em um julgamento, onde nós, acadêmicas, julgamos os erros e acertos de cada escola. Mas, apesar de se aproximar dessa estrutura em alguns momentos, tentamos nos distanciar dessa prática e nos aproximar de críticas construtivas e ponderar questões que trazem bons resultados e aspectos pouco exitosos tendo como base nossas bibliografias. Sempre com a compreensão de que o fazer cotidiano escolar muitas vezes assume práticas automáticas, onde não paramos para avaliar as dimensões de nossas ações. Por isso, acreditamos que essas observações são essenciais para nos atentarmos a práticas que visam acolher alunas e responsáveis sem discriminação, nem hierarquização.

Portanto, nos três bilhetes mostrados até o momento, nitidamente, as escolas incentivam e convidam as e os responsáveis a participarem do cotidiano escolar das e dos estudantes, tomando consciência do processo pedagógico do que estão participando, assim como demarca o documento ECA em seu Art. 53, parágrafo único. Mais uma vez, o anteprojeto estadual “escola sem partido” demonstra seu completo desconhecimento dos ambientes escolares quando afirma:

Ora, se cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral, nem o governo, nem a escola, nem os professores têm o direito de usar a sala de aula para tratar de conteúdos morais que não tenham sido previamente aprovados pelos pais dos alunos (ESCOLA SEM PARTIDO).

No ambiente escolar, regras de moral, ética, conhecimentos técnicos e pedagógicos se misturam rotineiramente e separá-los não nos parece uma possibilidade, já que a vida acontece de maneira dinâmica e em diversas esferas simultaneamente.

Na direção contrária dessas situações mencionadas, existem casos de responsáveis que encaram a educação como mercadoria e insistem em cobrar resultados de seus “investimentos”. “Um aspecto fortemente debatido foi o assunto do clientelismo e a imposição dos pais para que suas vontades e exigências prevaleçam no ambiente escolar, utilizando instrumentos para isso, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)” (SARAIVA; WAGNER, 2013, p. 752). Diante dessas colocações, é possível refletir sobre o lugar do profissional da educação, que enfrenta desafios para exercer a profissão que é

diplomado. Em especial, no atual cenário, onde projetos como o “escola sem partido”, pensado e defendido por pessoas distantes dos debates práticos educacionais, adentram nos espaços educacionais a fim de impor regras. Que educação queremos construir? Que sociedade queremos construir? Essas são perguntas são respondidas e costuradas diariamente. A resposta dessa pesquisa/ escrita é a favor de uma escola com posicionamentos coerentes com uma sociedade horizontal, preocupada, antes de mais nada, com o bem estar de sua população, combatendo todo e qualquer tipo de discriminação, pautando-se sempre pelo respeito.

O contexto desse jogo nos mostra que caminhamos por uma estrada sinuosa. Se aceitamos jogar com essas regras que partem de um embasamento legal, certamente, devemos nos preparar para vez ou outra perder e, além disso, observar textos legais serem usados como embasamento por ultraconservadores. Em resumo, não há de se aceitar brigar apenas pelo viés legal. Isso pode ser uma atitude pouco efetiva. Essa luta pode ser travada, sem que deixemos de pensar em outras estratégias e vieses. O anteprojeto defende veemente uma educação tecnicista, sem a obrigatoriedade de educar crianças e adolescentes, apenas com o dever de lhes ensinar normas e técnicas puras e de forma impessoal, já que o dever de educar é de inteira responsabilidade da família na compreensão do movimento “escola sem partido”. As pessoas que elaboraram tal texto já tiveram a oportunidade de frequentar uma escola pública depois de adultos?

Nesse outro, bilhete produzido pela escola Leila Diniz, podemos observar as regras sendo cumpridas com firmeza. Em um bilhete com o objetivo de informar as/ os responsáveis da necessidade de se frequentar a escola e as consequências, caso isso não ocorra, como é mencionado no ECA Art. 54 parágrafo 3º. Essa atitude, demonstra uma preocupação em se resguardar legalmente, caso tais atitudes precisem ser tomadas, o que assume um caráter intimatório, em certa medida, mas também de preservação do Direito à Educação de crianças e adolescentes. Vejamos o bilhete:

### Bilhete 3 – Leila Diniz

#### Estatuto da Criança e do Adolescente

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;

*Direção / Equipe pedagógica*

Finalizamos esse debate referente ao ECA com fortes convicções de que se trata de uma legislação fruto de luta e resistência. Apesar disso, há ainda considerável distância entre a igualdade que se objetiva entre todas as adolescentes e a aplicabilidade ao ECA.

#### 4.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

Existe uma passagem no texto da LDB que não menciona explicitamente a relação entre família e escola, no entanto permeia o assunto quando diz que:

##### TÍTULO II

##### Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

A lei coloca como parceiras a família e o Estado, na busca pelo desenvolvimento da cidadania e qualificação para o trabalho. Desse modo, evidencia que essa parceria é fundamental e, nas entrelinhas, podemos ler que o Estado não consegue levar a termo essa tarefa sozinho. No entanto, mais uma vez, o feminino não é memorado. Ao ler esse trecho, a imagem que se monta instantaneamente em nossas cabeças pode ser de uma família nuclear, na qual o pai e a mãe dividem a tarefa de acompanhar e participar da vida escolar da estudante. Realidade essa bem diferente da vida prática em todas as casas. As mulheres continuam sendo as grandes responsáveis por esse cuidado. Ao apagar a mulher desses textos,

algumas medidas específicas para interferir nessa sobrecarga deixam de ser tomadas. Esse texto, sem dúvidas, é inspirador, mas, quem efetivamente luta diariamente para transformar crianças e adolescentes em cidadãos conscientes e críticos? O Estado seria tal agente? Notoriamente, uma grande reforma no sistema educacional precisa ser feita. Essa escola que usa como muleta a relação com a família não consegue perceber que rotineiramente essa muleta não da conta e quebra. Nas próximas páginas, iremos pensar melhor em estratégias para transformar essa relação e necessariamente, também transformar essa escola que conhecemos.

Todas essas implicações feitas tomam corpo no artigo “A relação família-escola sob a ótica de professores e pais de crianças que frequentam o ensino fundamental”, de Lisiane Alvim Saraiva e Adriana Wagner (2013). As autoras, indiretamente, explicitam questões sobre gênero e a sobrecarga que o acompanhamento escolar representa na vida de muitas mulheres. O texto em questão foi escrito com base em um grupo focal composto por dez professoras da rede privada e/ ou da rede pública e sete mães. O grupo de mães é caracterizado pelas autoras e esse simples fato nos mostra como a pesquisa não é neutra e compartilha de posicionamentos de suas autoras. As autoras fazem questão de colocar o estado civil das mães por entender que esse fato é relevante para a relação família e escola, supondo uma divisão de tarefas, assim como insinua o texto da LDB. No entanto, as mulheres casadas afirmam que continuam sendo as únicas responsáveis pedagógicas de suas filhas, o que faz pensar sobre as noções tão comemoradas de “pai ausente” ou “pai presente”:

O grupo focal com os *pais* contou com a participação de sete *mães*, com idades que variavam entre 36 e 49 anos e cujos filhos estavam no Ensino Fundamental de escolas públicas ou privadas de Porto Alegre. Seis mães eram casadas e uma solteira (SARAIVA; WAGNER, 2013, p. 746).

Não podemos deixar de mencionar que a LDB expões de forma clara que a educação precisa acontecer em variadas esferas, com um de seus principais objetivos voltados para a formação de cidadãos e cidadãs comprometidos com ideias humanas de solidariedade. Portanto, há de se ter uma educação voltada para o pleno desenvolvimento da pessoa humana, como já mencionado no ECA e na Constituição Federal.

Entretanto, os caminhos das leis são campos de disputa. Para nós, pertencentes a um campo político identificado à esquerda, que acredita na eliminação das desigualdades de classe, raça, gênero, orientação sexual e, principalmente, no respeito e cuidado com a outra, essas colocações sobre a forma de educar nos parecem muito sensatas e próximas de tudo o

que lutamos e defendemos diariamente. No entanto, o movimento “escola sem partido”, em seu anteprojeto federal, considera plausível e necessário incluir no texto da LDB a emenda que exclui completamente qualquer intervenção das professoras e escola sobre gênero. Deixam explícito que essa tarefa é da família, de educar crianças de acordo com o sexo biológico, e que a escola não pode, em hipótese alguma, interferir nessa educação.

Essa proposta de emenda representa um real ataque a população LGBTTTQI, suas lutas e conquistas, além de uma afronta a professoras e professores que diariamente lutam para construir um ambiente de respeito, onde todas e todos possam se sentir acolhidos e respeitados. Essa proposta caminha na contramão da construção dos princípios de liberdade e solidariedade humana estampados no texto da LDB. Além de idealizar que todas as responsáveis que matriculam suas filhas e filhos na escola acreditam na biologia como única definidora de gênero, reconhece e permite que suas filhas e filhos sofram violência, caso não se enquadrem nesse padrão. Trata-se de um movimento que se coloca em defesa da família, se organiza para unificar as famílias em um único modelo e com únicas pretensões e, por consequência, busca excluir todas as demais famílias que não pertencem a esse grupo. Voltamos a reforçar que a multiplicidade de famílias existentes tem diversas demandas e necessidades em suas relações com as escolas. Maria Berenice Dias, em seu *site*, organiza uma série de artigos. Entre eles, existe o texto **Famílias modernas: (inter)secções do afeto e da lei**, que escreve junto com Ivone M. C. Coelho de Souza. As autoras abordam essa multiplicidade que tanto buscamos demonstrar nessa dissertação.

Esses novos modelos familiares, muitos formados com pessoas que saíram de outras relações, fizeram surgir novas estruturas de convívio, sem que seus componentes disponham de lugares definidos com uma terminologia adequada. Inexistem na Língua Portuguesa vocábulos que identifiquem os integrantes da nova família. Que nome tem a namorada do pai? O filho do primeiro casamento é o quê do filho da segunda união? “Madrasta”, “meio irmão” são palavras que vêm encharcadas de significados pejorativos, não servindo para identificar os figurantes desses relacionamentos que vão surgindo. Cabe observar que, junto à família, a evolução da mulher evidentemente não se produziu isolada. Desencadearam-se sobre o homem uma série de transformações pressionadas por ela, pela família e pelo social, uma vez que as exigências atuais contrastam com o até então concebido como “privativo do masculino” (DIAS; SOUZA, s/d, s/p).

Diante dessas constatações, exigir que a relação entre família e escola aconteça de uma determinada forma, previamente calculada, sem dialogar com as escolas e as famílias diretamente envolvidas, se assemelha a um casamento arranjado, submerso no machismo e

com grande possibilidade de falhar. As autoras ainda enfatizam as conquistas do movimento feminista entrelaçadas na descristalização do modelo de família nuclear.

A LDB ainda demarca os espaços que a educação acontece, reforçando o que já mencionamos nessa dissertação ao entender que os diferentes espaços de convívio como vida familiar, escola, movimentos, entre outros, estão constantemente nos educando e mostrando a melhor forma de conviver com outras e outros. Portanto, exigir que a escola não eduque é, sem dúvidas, uma proposta descabida. Em diálogo com o fragmento abaixo, podemos observar o 2º bilhete produzido pela escola Carolina Maria de Jesus a seguir.

#### TÍTULO I

##### Da Educação

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

#### **Bilhete 2 – Carolina Maria de Jesus**

##### **Escola Carolina Maria de Jesus**

Rua Margarida de Lima, 200 – Borboleta – Cep: 36.035-640.

Juiz de Fora – MG

Fone: 3213.5562

E-mail: [escola.68853@educacao.mg.gov.br](mailto:escola.68853@educacao.mg.gov.br)

#### **AUTORIZAÇÃO PARA PASSEIO**

Autorizo, meu filho (a) \_\_\_\_\_, do \_\_\_\_\_ ano do Ensino **Médio** a assistir à peça “ROMEU E JULIETA”, do Grupo Divulgação, no Fórum da Cultura, situado à Rua Santo Antônio, nº 1.112 (Centro/ JF).

- **Dia: 30/06/2016 (quinta-feira)**
- Horário de encontro com os alunos: 18:30h, no centro do bairro Borboleta (do lado da Igreja Católica).
- Previsão de saída do teatro: 22 horas.
- Estarão presentes professores responsáveis pelos alunos.

A direção.

A escola é consciente dos múltiplos espaços em que a educação está presente e de como a cultura representa um ótimo espaço de desenvolvimento. Assim, convida e acompanha suas alunas e alunos do Ensino Médio para o teatro. Compreendemos que, ao sair da sala de aula, outras possibilidades de construção de conhecimento são abordadas,

expandindo assim as possibilidades das professoras e professores e amplificando a potência da educação. Compreendemos ainda que essas empreitadas de ampliar as vivências dessas estudantes, para além do ambiente escolar, representam uma tarefa desgastante para os profissionais, o que mostra o envolvimento e a cresça que essa educação pode ser melhor se retirada do “lugar comum”.

Um olhar mais atento nos mostra que a escolha por levar alunas e alunos do Ensino Médio, certamente, se relaciona com a maior autonomia que essas e esses têm, exigindo dedicação diferenciada das professoras que vão acompanhá-los. No entanto, a autorização das e dos responsáveis ainda se faz necessária, o que tem relação direta com o ECA e as questões tangentes aos adolescentes que ainda são dependentes de seus responsáveis até completarem a maior idade.

Cynthia Bisinoto Evangelista de Oliveira (2007) relata as especificidades percebidas da relação família e escola no Ensino Médio, entendendo que existem demandas e responsabilidades diferenciadas. Questões vivenciadas pelas escolas e expressas no bilhete acima.

Esta percepção quanto à vinculação entre participação e presença física pode estar relacionada ao que Oliveira (2002) aponta como sendo outro elemento que compõe o panorama das relações entre família e escola: a (des)institucionalização da relação por não haver, a partir da 3ª série do ensino fundamental, nenhuma demanda da escola sobre a participação da família em decorrência da independências ou do crescimento dos filhos que passam a responder pelo seu próprio processo de aprendizagem (OLIVEIRA, 2007, p. 225).

### **4.3 Plano Nacional de Educação (PNE)**

Ao longo do documento, encontramos poucos momentos em que a relação família e escola é debatida. Em destaque, vamos discutir uma passagem particular, que também é assunto recorrente em reuniões da coordenação pedagógica<sup>22</sup>, onde são pensadas estratégias para a melhoria do ensino aprendizagem das alunas. Vejamos: “2.9. incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias” (BRASIL, 2014).

---

<sup>22</sup> Entendendo essas reuniões como reuniões entre professoras, coordenadoras ou até com todo o corpo pedagógico, onde são pensadas estratégias na melhoria do ensino aprendizagem. Essas reuniões são muito recorrentes em sábados letivos na rede Estadual de Educação de Minas Gerais.

De forma muito direta, o PNE entende que a relação família e escola é benéfica e sem uma explicação do por que como acontece nos documentos examinados até aqui, entende que essa relação precisa ser ajustada, com estratégias para uma aproximação. Maria Eulina de Carvalho (2009) nos ajuda a pensar sobre a ampla aceitação da “verdade absoluta e indiscutível” sobre os benefícios da relação escola e família ilustrada nos documentos oficiais e em boa parte da literatura pesquisada.

O movimento da política educacional em direção à família como lugar de educação e sustentação da escola encontra simpatia de todos os lados: tanto de grupos conservadores, quanto de educadoras/es mais progressistas, que propõem a capacitação dos pais/mães como uma estratégia de reforma educacional, a partir das bases e de empoderamento das famílias em situação de desvantagem social (CARVALHO, 2009, p. 95).

Deve-se pensar que não se debate sobre quem são as responsáveis ou o tempo disponível que essas possuem para estreitar suas relações com a escola. Responsáveis essas, em sua maioria, mulheres, como bem ressalta Carvalho e Burity (2006), nos alertando para a invisibilização do trabalho feminino também no acompanhamento escolar, reforçado por discursos com base biológica que buscam determinar e engessar as mulheres em tarefas voltadas à educação de sua prole. O título dessa dissertação de mestrado denuncia essa realidade de sobrecarga para as mulheres e cuidado com os homens. A relação família e escola pode ser delicada e cuidadosa com pais, como demonstra Cláudia Paz (2010), e indelicada com mães e mulheres, quando cobra e culpabiliza. Além das questões de gênero, Carvalho (2009) nos alerta para as diversas hierarquizações que estão guardadas nessa relação tão festejada e incentivada pelas várias esferas sociais.

Parceria supõe igualdade. Mas as relações escola– família são relações de poder em que as/os profissionais da educação (pesquisadoras/es, gestoras/es, especialistas, professoras/es) exercem poder sobre os leigos (pais/mães), em maior ou menor grau, dependendo do seu nível de escolaridade. São relações também mediadas por outras relações de poder (de classe, raça/etnia, sexo/gênero, idade/geração) que ora podem favorecer as/os professoras/es, ora os pais/mães/responsáveis (CARVALHO, 2009, p. 99).

Essa passagem do PNE, que representa uma estratégia a ser utilizada por dez anos, nos parece vaga e pouco propositiva. O convívio próximo com o ambiente escolar, demonstra que rotineiramente as profissionais envolvidas nas escolas buscam estreitar laços com as famílias, entendendo as/os responsáveis como ponto de apoio e parceira na educação das estudantes. Diariamente, essa parceria deixa a desejar e sobrecarrega um dos lados. Cotidianamente, a

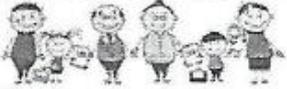
escola pensa em estratégias para incentivar a participação de responsáveis, como podemos observar nos bilhetes produzidos pela escola Leila Diniz. Assim como em outros bilhetes, onde, ao final, o lembrete da importância da participação da família é estampado e reforçado.

#### Bilhete 4 – Leila Diniz

Srs. Pais ou responsáveis,  
 Convidamos para a nossa reunião de pais do 1º Bimestre.  
 Atenção ao cronograma abaixo:

Dia	Turma	horário
16/05 – segunda-feira	6º ano	18:00 h
17/05 - terça-feira	7º ano	18:00 h
18/05 – quarta-feira	8º ano	18:00 h

Sua presença é de grande importância!  
 Atenciosamente,  
 Professoras e supervisão pedagógica

**Escola e Família**  
  
 Juntos escrevemos  
 um Futuro Melhor.

#### Bilhete 5 – Leila Diniz

Vamos conversar?  
 Srs. Pais ou responsáveis,  
 Convidamos para nossa 1ª Roda de Pais de 2016!  
 Tema: Toda Família é diferente e especial!  
 Dia: 22/03 - terça-feira  
 Horário: 18:00 às 19:00 h

Venha trocar ideias, experiências  
 e opiniões sobre a educação de  
 nossos filhos.  
 Contamos com sua presença!  
 Direção, professores e supervisão pedagógica

  
 Nenhum de  
 nós é tão bom  
 quanto todos  
 nós juntos

Nos dois bilhetes anteriores, assim como no texto do PNE, podemos observar o masculino genérico. No entanto, acrescentam responsáveis ao se referir aos acompanhantes de

estudantes. Mesmo diante de poucos pais que efetivamente acompanham suas filhas na escola, o masculino genérico ainda persiste. Possivelmente, essa atitude tem relação direta com o não pensar no uso das palavras e o significado que elas carregam. Fato é que as mulheres continuam invisibilizadas.

No prólogo dessa dissertação, estão descritas as várias violências que habitam no ato de insistir no masculino genérico. Desse modo, sempre que necessário, reforçamos a importância de dar visibilidade às mulheres presentes nas relações e compreender sobre o apagamento histórico que vivemos nas literaturas, na política e na vida.

Destacamos outro trecho do PNE, no qual a família aparece como ponto de apoio à educação. As famílias beneficiárias de programas de transferência de renda são o principal foco para a busca de parceria.

Entre as estratégias previstas no plano, destacamos: criar mecanismos para o acompanhamento individualizado dos alunos do ensino fundamental (Estratégia 2.3); fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos alunos, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude (Estratégia 2.4) (BRASIL, 2014).

Nota-se a permanência da ideia de que as famílias carentes são necessitadas de ajuda e busca-se remediar o problema. Esse filme certamente se reprisa como lembra Faria Filho (2000). Questões essas bem examinadas por Carvalho:

A outra história (sobretudo da escola pública) é de aculturação escola-família, via imposição do modo de educação escolar a uma classe ou a certos grupos sociais “carentes”, em situação de desvantagem social, gerando fracasso escolar e, posteriormente, políticas compensatórias (a exemplo do Programa Bolsa Escola).

Diante da descontinuidade cultural entre família e escola, a família torna-se extensão da escola, portanto, objeto de política educacional, de programas especiais (inclusive de educação de “pais”), sendo ora responsabilizada pelo fracasso escolar, ora incentivada a investir no sucesso escolar dos filhos e filhas (CARVALHO, 2009, p. 98).

#### **4.4 Plano Estadual de Educação (PEE)**

Antes mesmo de adentrar em aspectos específicos do Plano Estadual de Educação, convidamos a leitora a refletir sobre uma questão que atravessa nossa bibliografia, perpassa os

documentos oficiais e costura o cotidiano escolar na relação família e escola. Trata-se do debate sobre o dever de casa e suas implicações para uma escola que se propõe igual para todas e todos, como observa Maria Eulina Carvalho (2009, p. 96):

O incentivo à participação dos “pais” na escola, sobretudo via dever de casa, tende a aumentar as desigualdades de resultados educacionais, porque as famílias têm condições materiais e culturais desiguais, e o dever de casa impacta direta ou indiretamente a aferição do aproveitamento escolar, isto é, as notas dos/das estudantes.

Pois bem, admitir que as famílias são múltiplas nas formações, na forma de pensar e de agir, como estamos reforçando em todo esse trabalho, necessariamente, nos leva a pensar que essas famílias lidam de forma diferente com as escolas. Portanto, torna-se preocupante exigir apenas uma postura e atitude dessas famílias. Sendo assim, recorrendo ao auxílio das e dos responsáveis de alunas e alunos, precisamos estar preparadas para as variadas respostas, ou a falta dela.

Insistir na relação família e escola assemelha-se ao sistema meritocrático, ao compreender que algumas crianças e adolescentes vão ter acompanhamento das responsáveis, em conjunto com reforços das matérias e outras não. Logo, essas crianças nunca estarão em “pé de igualdade”, pois as famílias não irão dar assistência ao ensino institucional desses estudantes de forma hegemônica. Em suma, podemos resumir que esse sistema de relação família e escola reafirma e valida as desigualdades presentes no sistema de ensino e na sociedade como um todo.

Diante dessas reflexões, seguiremos para compreender possíveis caminhos já desenhados no PEE.

2.2.14 – Implantar, em até cinco anos, nas escolas estaduais de ensino fundamental, prioritariamente nas situadas em áreas de maior vulnerabilidade social, ações de acompanhamento social para atendimento de alunos pertencentes a comunidades que apresentem baixo Índice de Desenvolvimento Humano – IDH – ou vulnerabilidade social intensa, bem como de suas famílias, em articulação com a área de assistência social (MINAS GERAIS).

Esse fragmento dialoga com questões já abordadas no PNE, focando especificamente nas famílias em situação de vulnerabilidade social. A escola é utilizada como instrumento para ter acesso a essas famílias e, conseqüentemente, fazer valer políticas públicas para melhor amparo estatal. Trata-se da escola como um equipamento público agregado, no qual

variadas políticas públicas são localizadas. Trata-se da escola como seara ideal de ações e medidas governamentais cujo objetivo seria assegurar a implementação de políticas igualitárias. Trata-se, enfim, de propor a escola como um espaço de construção de pertencimento das mulheres, crianças e adolescentes que por ali passam diariamente, como se pudesse ser percebido como cidadão. Nesse caso, a escola é pensada como meio de amparo social, ampliando seu dever de resguardar apenas crianças e adolescentes, acolhendo também outras faixas etárias, facilitando acesso ao acompanhamento social e otimizando resultados de programas de transferências de renda.

Ações como essas, movimentam a escola para outro lugar. Diferente dessa escola praticada que tem como única e exclusiva função formar e educar crianças e jovens, ações como essa proposta do PEE, criam nas escolas um espaço de apoio social, aproximando o Estado das pessoas. Entendendo essas ações como grande potência, podemos comparar com o projeto de política pedagógica pensado pelo MEC e alguns parceiros sobre a abertura da escola para a comunidade nos fins de semana. Essa possibilidade aproxima a comunidade da escola, compreendendo o espaço como um lugar onde pertencem e, portanto, precisam cuidar. Alcione Nascimento Tinoco e Gissele Alvez Silva (2007), autoras do projeto, explicam como ele pode beneficiar a população.

O Programa Escola Aberta: educação, cultura, esporte e trabalho para a Juventude se propõe a promover a resignificação da escola como espaço alternativo para o desenvolvimento de atividades de formação, cultura, esporte, lazer para os alunos da educação básica das escolas públicas e suas comunidades nos finais de semana. Sua proposta não se restringe aos indicadores clássicos educacionais nem reduz a educação a um instrumento que serve apenas para ampliar a maturidade intelectual, por meio da aprendizagem de conhecimentos técnicos e acadêmicos. Vai além, propõe a formação integral, capaz de desconstruir o muro simbólico entre escola e comunidade e entre educação, cultura, esporte e lazer (TINOCO; SILVA, 2007, p. 4).

Fugindo da ideia presente no PEE, onde a escola como instrumento a ser utilizado se restringe a famílias em situação de vulnerabilidade, o projeto Escola Aberta se propõe a pensar em uma outra escola. A escola como lugar<sup>23</sup> para a comunidade, ponto de encontro e de apoio, onde todas são bem-vindas. Para pensar em projetos, ações e atividades que vão além do aprender e ensinar técnico proposto pelo anteprojeto “escola sem partido” e muito

---

<sup>23</sup> Lugar de acordo com o conceito geográfico que identifica lugar como espacialidade com que as pessoas se identificam, se afeiçoam e se sentem pertencentes.

praticado nas salas de aula espalhadas pelo Brasil, podemos pensar que ações nesse sentido já engatinham nas escolas ao observar o bilhete produzido pela escola Leila Diniz a seguir.

### Bilhete 6 – Leila Diniz

Ensino Fundamental e Médio  
Decreto 2988 de 12/06/1909

Srs. Pais ou responsáveis,

Na Semana do Saber, no sentido de incentivar o respeito e solidariedade entre os amigos, faremos um "Lanche da Compartilhado" na quinta-feira dia 19 de maio durante o horário de aula. Pedimos que sua criança participe trazendo um lanche que possa ser compartilhado com os colegas. Seu (a) filho (a) deverá trazer para o lanche da Partilha:

( ) um prato de salgado    ( ) um prato de doce    ( ) suco de uva    ( ) suco de qualquer sabor

Desde já agradecemos sua colaboração.  
Atenciosamente,

Professoras e Equipe pedagógica

É evidente que reconhecemos a dimensão da proposta escola aberta, assim como reconhecemos o como são falhas as propostas de aproximar escola e família, fato constatado em grande parte da literatura desse trabalho de Mestrado. No entanto, acreditamos veementemente na construção de outra educação possível.

No texto do projeto escola aberta estão explícitas questões sobre a forma de pensar essa outra escola, necessariamente envolvida com a realidade dos jovens que a frequentam. Uma escola capaz de dialogar com seus sujeitos e se adequar as necessidades apresentadas. Uma escola que se propõe em uma construção contínua e comunitária. Tinoco e Silva (2007) apresentam essa escola em síntese no fragmento abaixo:

O programa tem como aspectos preponderantes questões sociais. Entretanto, e até mesmo por isso, a intencionalidade educativa necessariamente está presente na proposta, pois não se concebe como ação suficiente apenas retirar os jovens das ruas e oferecer-lhes atividades variadas sem relacioná-las ao contexto sociopolítico e econômico em que eles se encontram e às situações concretas das experiências que eles vivenciam e sem promover uma reflexão sobre os valores que adotam. Reduzir a educação à escolarização corresponde a ignorar que ela está presente nas expressões culturais e sociais dos grupos humanos (TINOCO; SILVA, 2007, p. 4).

Diante dessa proposta de repensar o espaço escolar, torna-se inevitável não mencionar as ocupações de escolas. Entre novembro e dezembro de 2015, escolas da cidade de São Paulo (SP) foram ocupadas por alunas secundaristas. Tal estratégia representou uma forma de

resistência da política do Governo Estadual de Geraldo Alckmin (PSDB) para reestruturar a rede de ensino, o que ocasionaria o fechamento de várias unidades escolares. No ano de 2016, as ocupações das escolas se espalharam por todo o Brasil, entre as principais pautas desse movimento de secundaristas<sup>24</sup>.

O que chama atenção nessa maneira de luta social é a forma com que as alunas encontraram de transformar essas escolas em espaço de aprendizagem. No documentário “Lute como uma menina” (2015), direção de Beatriz Alonso e Flávio Colombini, torna-se evidente o prazer com o qual as alunas frequentam a escola. Em geral, as alunas que ocupavam as escolas se dividiram em comissões. Cada comissão era responsável por um grupo de tarefas, por exemplo, a comissão de alimentação era responsável por preparar a comida de todas as estudantes. O documentário mostra a autogestão dessas estudantes e o cuidado com o espaço escolar. As atividades diárias eram montadas e organizadas também por alunas. Entre essas atividades existem oficinas, minicursos, atos nas ruas, entre outras. Essa maneira de aprendizagem e apropriação dos espaços vivenciadas nas ocupações muito se aproximam da proposta da Escola Aberta como podemos observar no trecho do projeto, descrito a seguir.

A instituição escola, ao invés de funcionar como instrumento reprodutor da realidade em que predominam os interesses hegemônicos como verdades universais e absolutas, precisa oferecer espaços para a reflexão crítica e a criatividade, a fim de contribuir para a construção e a reconstrução da realidade por meio da redistribuição: das riquezas, dos saberes, historicamente construídos e, conseqüentemente, dos acessos (TINOCO; SILVA, 2007, p. 27).

Precisamos nos atentar para a capacidade incontestável de alunas pensarem e construir os espaços que querem frequentar, assim como o que tem interesse. A Escola Aberta e as ocupações vibram na mesma sintonia de uma reestruturação escolar que valoriza a convivência, o debate, a cultura e uma educação de qualidade para todas.

Todos os documentos mencionados nesse capítulo fazem referências à relação família e escola como estratégia para a melhoria do ensino. No entanto, poucos caminham em propostas efetivas para isso, nem exploram melhor como essa relação vem sendo exercida.

Ao finalizar esse capítulo, reconhecemos que pequenos reparos são feitos sistematicamente na relação família e escola, porém, a macroestrutura continua a mesma. Pouco se caminha no reconhecimento da escola pertencente à comunidade e como amplo

---

<sup>24</sup> Alunas estudantes do Ensino Médio e que se organizam com um movimento social inserido dentro do movimento estudantil.

espaço de vivência, uso e conservação. Aproximar família e escola pode estar mais perto de reconhecer essa escola como parte da comunidade do que frequentar esse espaço para solucionar problemas, com ações sugeridas pelo corpo docente. Em diálogo com Carvalho (2009), o que estamos propondo é um passo para a horizontalização dessa relação, compreendendo todas as envolvidas como sujeitas capazes de pensar em conjunto em soluções para transformar a realidade vivenciada e não só quando existem problemas de disciplina ou aprendizado.

## 5 COMO ESSA RELAÇÃO SE EXPRESSA?

Durante a palestra de Luciane Mochi (2016)<sup>25</sup> foram mostrados alguns bilhetes escolares. Então, percebemos a potencialidade dessa frente de análise e, com o amparo das referências bibliográficas, decidimos investir na pesquisa dos bilhetes escolares. Entendemos que os bilhetes eram uma fonte de pesquisa pouco explorada e muito potente por representar um documento escrito de como a relação entre família e escola é exercida. Estamos chamando de bilhetes todo o material produzido pela escola endereçado a um coletivo de responsáveis.

Partindo de um compromisso assumido dentro de um campo de esquerda, entendemos a demanda do que pertence ao Estado, portanto público, como uma necessidade primordial e prioritária. Assim, sendo uma pesquisa feita e financiada pelo poder público, reforçamos o compromisso de “devolver”, de forma horizontal, essa análise e pensamento sem a construção para esses espaços públicos.

Nosso esforço caminha na direção de contribuir para uma escola e sociedade que não feche os olhos para as desigualdades de gênero. Portanto, a investigação da relação da família e escola segue com o firme propósito de entender as questões de gênero presentes nesse elo, pois fingir que elas não existem em nada contribui para eliminá-las. Como um dos horizontes, buscamos que essa pesquisa se some a outras ações que vibram na mesma sintonia e reverberem em políticas públicas, ações governamentais e formações continuadas que desemboquem nas escolas e famílias, assim como o caminho reverso pode e deve ser feito. Daniela Auad (2004), em sua tese **Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de coeducação**, enfatiza essas pretensões quando explicita a importância da categoria gênero nas práticas escolares.

[...] conhecer as relações de gênero nas práticas escolares. Por mais pueril que possa parecer, penso que não há porque conhecer esse objeto senão para contribuir para o término das desigualdades de gênero na escola e, mais, para o término da hierarquização das diferenças entre o masculino e o feminino na sociedade (AUAD, 2004, p. 35).

Percebemos a partir da análise bibliográfica, que as pesquisas investigavam, principalmente, o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, portanto, o segundo ciclo e o Ensino

---

<sup>25</sup> Palestra realizada pelo grupo de pesquisa Flores Raras – Educação, Comunicação e Feminismos, no dia 2 de maio de 2016, na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora. O tema da palestra foi “Família femeafetivas e a ruptura da (hetero)normatividade nas escolas”, a partir da dissertação de Luciene Celina Cristina Mochi, cujo o título é **Afinal do que é feita uma família?** Famílias homoafetivas femininas: da (in)visibilidade às percepções hetero/naturalizadas de profissionais da educação básica.

Médio se mostraram pouco examinados. Como esse texto é escrito por uma professora de Geografia, que leciona apenas para alunas do segundo ciclo do Ensino Fundamental e Ensino Médio, percebemos que a relação da família e escola desses ciclos conta com marcantes especificidades, como relatam Saraiva e Wagner (2013), por serem estudantes mais velhos, em geral entre 11 e 18 anos. As escolas municipais de Juiz de Fora não atendem ao Ensino Médio. Assim, a opção de examinar as escolas estaduais se mostrou mais coerente, diante dessas marcações.

Investigaremos bilhetes de duas escolas estaduais de bairros diferentes. Uma instituição está localizada próxima ao Centro e ocupa um lugar de prestígio junto à rede de escolas que a classifica como referência em ensino e qualidade. A outra escola está localizada em um bairro periférico, onde reside uma camada da população da classe média e baixa. As duas foram ambientes de trabalho da pesquisadora que aqui escreve. Essa proximidade, com as escolas e suas agentes, facilitou tanto a conversa com coordenadoras e diretoras para obter o material a ser analisado, quanto às conexões que serão traçadas para estudar o território e sua influência na relação família e escola.

Todo esse trabalho de pesquisa é perpassado pelos limites de uma pesquisa de Mestrado, que também, por questões temporais, não tem o objetivo de adotar uma perspectiva quantitativa. Dentro das fronteiras da pesquisa qualitativa, buscamos compreender nosso cenário, suas autoras e sujeitas por vários ângulos como bem elucida Cláudia Fonseca (1999, p. 64):

[...] ao cruzar dados, comparar diferentes tipos de discurso, confrontar falas de diferentes sujeitos sobre a mesma realidade, constrói-se a tessitura da vida social em que todo valor, emoção ou atitude está inscrita. Sem estes recursos, é fácil o neófito descambar para uma visão simplificada da realidade em que, por exemplo, o informante é visto como sendo “falso” ou “verdadeiro”. Quando existe uma empatia entre os dois, o pesquisador chega a quase entregar ao seu interlocutor a tarefa analítica. Transcreve as palavras deste como sendo a versão definitiva da realidade.

Nessa perspectiva, cercamos a relação da família e da escola por alguns ângulos que consideramos inabituais. Desviamos das entrevistas com as profissionais, mães e estudantes, estratégia que foi e ainda é exaustivamente acionada. Esse desvio foi pensado graças à análise bibliográfica que representa um importante suporte, nos orientando pelos caminhos mais percorridos e inusitados, que também podem ser exitosos.

O segundo ciclo do Ensino Fundamental e o Ensino Médio carregam diferenças brutais quando pensamos na relação família e escola. Tais diferenças já foram abordadas e

voltam a ser mencionadas para que fiquem explícitas essas especificidades. Quando a criança passa para o segundo ciclo do Fundamental, uma professora (a pedagoga) dá lugar a várias professoras de áreas específicas. Nesse sentido, o contato das familiares, que antes era direto com a principal professora da criança, passa agora pelo auxílio da coordenadora ou regente de turma. Essa inserção da coordenadora é justificada pela quebra do conhecimento das responsáveis por estudantes da rotina das professoras, como explicam Saraiva e Wagner (2013) no fragmento abaixo.

Quando as crianças chegaram ao 5º ano, a comunicação com qualquer um dos professores passou a ser mediada pelo regente da turma, uma espécie de representante dos professores. Sendo assim, apenas nos momentos de entrega de avaliação é que os demais professores estão disponíveis para atender aos pais, mas nesses momentos é quase impossível acessar qualquer um deles (SARAIVA; WAGNER, 2013, p. 760).

No primeiro ciclo, por ser uma pedagoga responsável pela turma, as mães ou responsáveis sabem a rotina de trabalho e os horários, portanto, se for necessário uma conversa com a professora, basta abordá-la nessa rotina ou marcar um encontro com a própria professora. Já no segundo ciclo do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, existem várias professoras com rotinas de aulas em várias turmas, diferentes horários e, frequentemente, em diferentes escolas. Assim, a intervenção da coordenadora representa um auxílio na conciliação de horários. Outro fator importante é pensarmos que a coordenadora representa um olhar mais panorâmico da turma, olhar esse que uma professora especialista, que acompanha a turma em alguns horários por semana, muitas vezes não tem. Escutam-se nas escolas, entre as professoras, frases como essa: “Na minha aula fulana é ótima”. O que significa que essa rotina é segmentada e pode sofrer alterações de disciplina para disciplina. Portanto, o contato com a coordenadora representa uma saída para a relação nessa fase da escolarização.

Antes de adentrarmos na caracterização das escolas, abordaremos pontos-chaves para melhor compreender a cidade de Juiz de Fora (MG). De acordo com o último censo, o município possui 516.247 habitantes e é considerada uma cidade de porte médio. Está localizada entre as principais capitais do país, a 183 km do Rio de Janeiro, a 476 km de São Paulo e a 266 km de Belo Horizonte. Apresentamos essas características espaciais, justamente, por entender que essas transportam a cidade para outro lugar diferente de outras cidades médias, como bem retrata Andréia Rodrigues (2005):

Caminhando nessa direção é que encontramos Juiz de Fora: cidade média, polo econômico e principalmente educacional, além de apresentar-se como a grande concentradora demográfica da Zona da Mata Mineira, região esta deprimida economicamente, cujos municípios, em sua maioria, apresentam decréscimos populacionais. Dentro desse contexto, Juiz de Fora surge como uma cidade que já teve um passado áureo, mas que, durante muito tempo, vivenciou a perda de importância no cenário nacional, mas significando ainda uma possibilidade de melhoria de vida para a população circunvizinha que para ela imigra (RODRIGUES, 2005, p. 36).

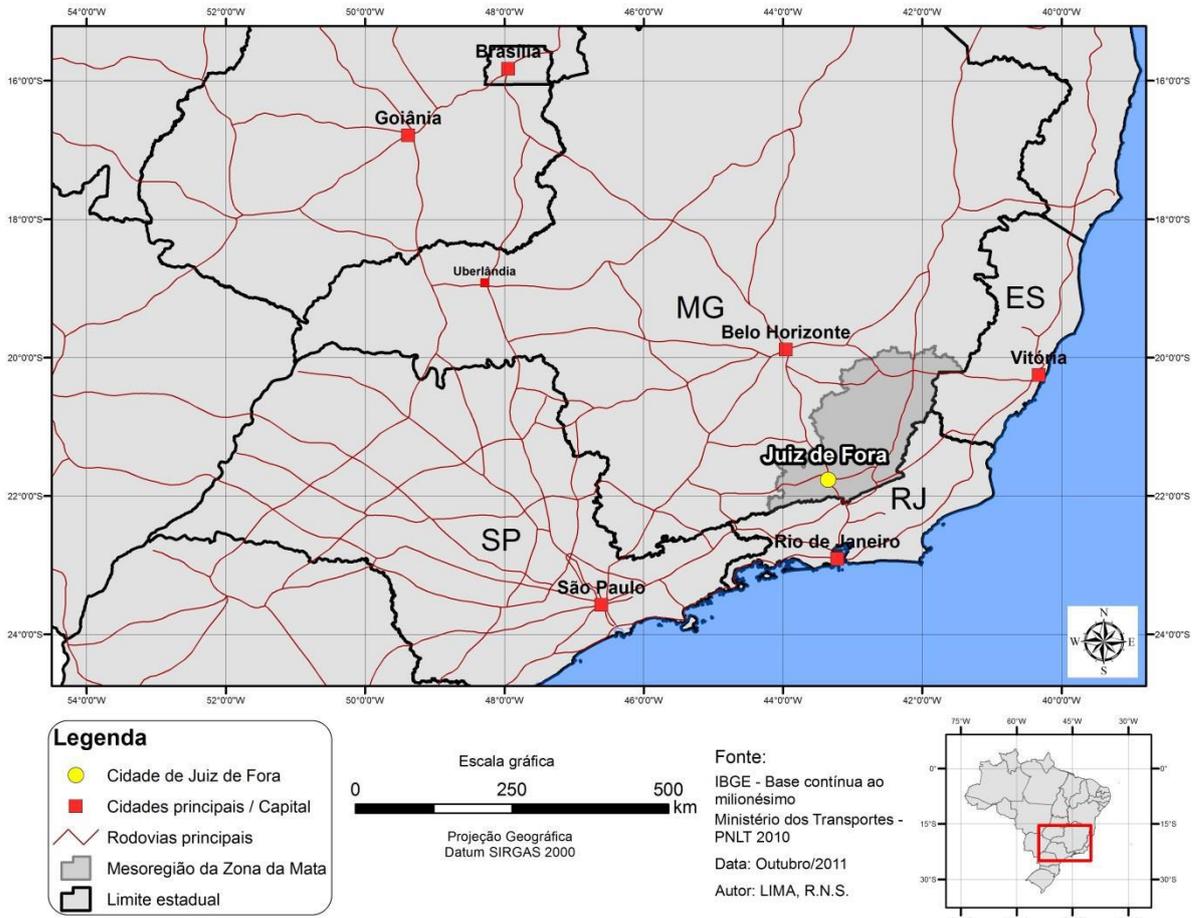
Juiz de Fora enquanto cidade média e polo para outras cidades menores ocupa um espaço importante na área da educação. Característica essa que modifica o perfil de habitantes. A relação desses com a cidade transforma o espaço urbano, como bem relata Andréa Rodrigues (2013, p. 160):

Além dos cursos superiores, os cursos pré-universitários e colégios de ensino médio, inclusive os de formação profissional e técnica, dentre os quais se destacam o Instituto Federal de Educação Tecnológica Sudeste (IFET/Sudeste) e o Instituto de Laticínios Cândido Tostes, referência na América do Sul na formação de mão de obra qualificada, atraem jovens não só das cidades vizinhas, mas também de outras localidades.

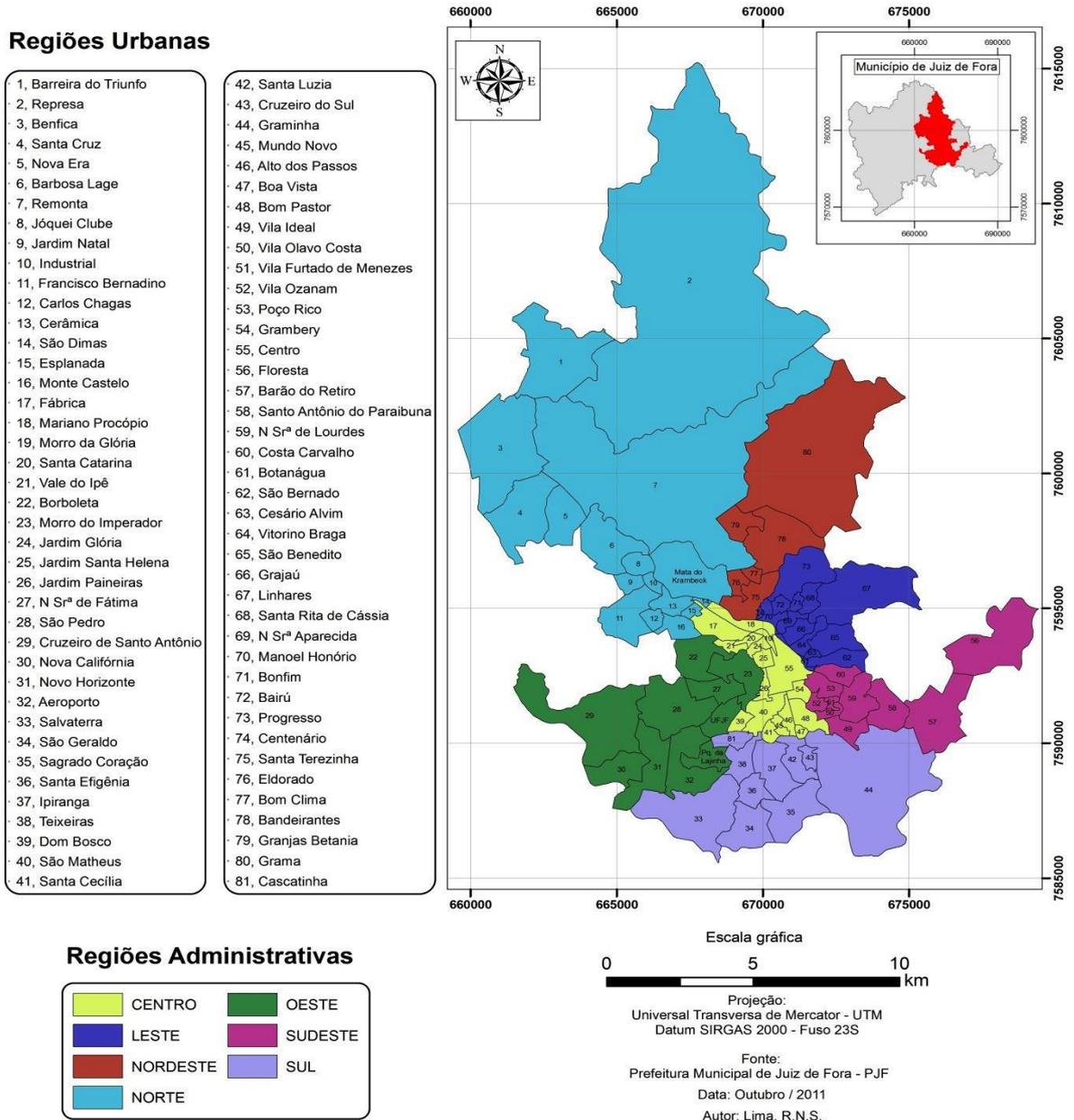
Rodrigues e Barbosa (2010) enfatizam que a polarização de Juiz de Fora em sua região se fazia e ainda se faz muito visível através do setor terciário. Acrescentam que a presença da Universidade Federal de Juiz de Fora e, nos últimos anos, das inúmeras faculdades particulares que têm chegado com seus vários e diferentes cursos oferecidos à população, vem aumentando sobremaneira a importância desse setor em Juiz de Fora, já que atende não só a demanda local por educação superior, mas também populações de sua área de influência.

Diante dessas informações, acrescento um mapa com o objetivo de localizar e ilustrar alguns aspectos de referências espaciais da cidade. Esse mapa produzido pelo IBGE também se encontra na dissertação de Mestrado da professora Andréia Rodrigues (2005). Podemos observar a dimensão espacial da cidade, sua localização dentro de Minas Gerais e a proximidade com as capitais economicamente mais importantes do sudeste: Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte, além das redes rodoviárias que as ligam.

**Mapa 1** – Situação Geográfica de Juiz de Fora/ MG: Principais Eixos Rodoviários



**Mapa 2 – Juiz de Fora: Regiões Administrativas**



No Mapa 2, os bairros estão evidenciados e podemos notar a proximidade geográfica entre os dois bairros das escolas que vamos estudar. A escola Leila Diniz está localizada na região central (amarela), identificada pelo número 18. A escola Carolina Maria de Jesus está localizada na região oeste (verde), identificada pelo número 22. Vale reforçar que o bairro Mariano Procópio é rota de passagem e dá acesso a vários outros bairros, característica que interfere diretamente no público que a escola atende, já que essa recebe alunas de vários

outros lugares. Diferente da escola Carolina Maria de Jesus, que atende, via de regra, apenas alunas do bairro em que está localizado.

Consta no site da Secretaria Regional de Educação do Estado de Minas Gerais que a rede de escolas estaduais de Juiz de Fora é composta por 49 instituições educacionais, entre essas estão o conservatório de música Haideé França Americano e o Colégio Tiradentes da PMMG, instituições essas diferenciadas das demais, já que os outros 47 espaços são instituições convencionais.

Segundo informações da direção e da coordenação, a escola Leila Diniz possui em 2016, 1.172 estudantes. Existem 34 turmas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, sendo 18 turmas de Ensino Fundamental II e 16 de Ensino Médio, cada turma com 35 alunas e alunos em média. A escola funciona nos três turnos. A escola Carolina Maria de Jesus, nesse mesmo ano, possui 526 estudantes, menos da metade da escola Leila Diniz. Existem oito turmas de Ensino Fundamental II e quatro turmas de Ensino Médio, totalizando 12 turmas desses ciclos. Em média, existem 30 alunas e alunos por sala. Essas turmas estão concentradas no turno da manhã e da tarde. A escola Leila Diniz realiza sorteio para alunas e alunos que queiram ingressar nas turmas do 2º ano do Fundamental em diante, devido à tamanha procura pelas vagas.

Alimentados dessas informações, analisaremos a ficha de matrícula que precisa ser preenchida pelos responsáveis ao matricular as estudantes na escola. Essa ficha é padrão para todas as escolas estaduais pertencentes à Secretaria Regional do Estado – Juiz de Fora.

**Ficha escolar – Escola Carolina Maria de Jesus e Leila Diniz**

		SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS - SEE/MG											
		FICHA DE MATRÍCULA DO ALUNO											
DENOMINAÇÃO DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO		CÓDIGO											
MUNICÍPIO		S R E											
<b>BLOCO I - IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO</b>													
1	NOME DO ALUNO		2	CÓDIGO DO ALUNO									
3	DATA NASCIMENTO	4	SEXO	5	NACIONALIDADE	5.1	RAÇA	5.2	COR	6	NATURALIDADE	7	UF
7.1						7.2							
CART. IDENTIDADE						CERT. NASCIMENTO							
8						9							
NOME DO PAI						NOME DA MÃE							
10						11							
NOME DO RESPONSÁVEL						GRAU DE PARENTESCO							
<b>ENDEREÇO DO ALUNO</b>													
12						13		14		15		16	
AVENIDA, RUA, PRAÇA						N.º		COMPLEMENTO		TELEFONE			
16				17		18		19		20			
BAIRRO				DISTRITO		MUNICÍPIO		UF		CEP			
<b>(SÓ PREENCHER SE HOUVER ALTERAÇÃO DE ENDEREÇO)</b>													
12						13		14		15		16	
AVENIDA, RUA, PRAÇA						N.º		COMPLEMENTO		TELEFONE			
16				17		18		19		20			
BAIRRO				DISTRITO		MUNICÍPIO		UF		CEP			
<b>BLOCO II - PROCEDÊNCIA DO ALUNO (PREENCHER APENAS QUANDO O ALUNO INGRESSAR NO ESTABELECIMENTO DE ENSINO)</b>													
21		22		23		24							
LOCAL DE ORIGEM DO ALUNO		REDE DO ESTABELECIMENTO DE ORIGEM DO ALUNO		SITUAÇÃO DO ALUNO NO ANO ANTERIOR		SITUAÇÃO DO ALUNO NA SÉRIE ATUAL							
<input type="checkbox"/> MESMO MUNICÍPIO <input type="checkbox"/> OUTRO MUNICÍPIO DO ESTADO <input type="checkbox"/> OUTRO ESTADO <input type="checkbox"/> OUTRO PAÍS		<input type="checkbox"/> FEDERAL <input type="checkbox"/> ESTADUAL <input type="checkbox"/> MUNICIPAL <input type="checkbox"/> PARTICULAR <input type="checkbox"/> NUNCA FREQUENTOU ESCOLA		<input type="checkbox"/> FOI APROVADO <input type="checkbox"/> FOI REPROVADO <input type="checkbox"/> ABANDONOU <input type="checkbox"/> NÃO FREQUENTOU		<input type="checkbox"/> PRIMEIRO INGRESSO NO TIPO DE ENSINO <input type="checkbox"/> NOVATO NA SÉRIE <input type="checkbox"/> REPETENTE POR TER SIDO REPROVADO <input type="checkbox"/> REPETENTE POR TER SE AFASTADO POR ABANDONO <input type="checkbox"/> REPETENTE APESAR DE TER SIDO APROVADO							
25													
TIPO DE ENSINO CURSADO NO ANO ANTERIOR													
<input type="checkbox"/> EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR <input type="checkbox"/> ENSINO FUNDAMENTAL <input type="checkbox"/> ENSINO MÉDIO <input type="checkbox"/> CURSO REGULAR DE SUPLÊNCIA / ENSINO FUNDAMENTAL <input type="checkbox"/> CURSO ESPECIAL DE SUPLÊNCIA / ENSINO FUNDAMENTAL				<input type="checkbox"/> CURSO REGULAR DE SUPLÊNCIA / ENSINO MÉDIO <input type="checkbox"/> CURSO ESPECIAL DE SUPLÊNCIA / ENSINO MÉDIO <input type="checkbox"/> EDUCAÇÃO ESPECIAL <input type="checkbox"/> OUTRO TIPO DE ENSINO									
<b>BLOCO III - EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>													
26													
TIPO DE EXCEPCIONALIDADE DO PORTADOR DE NECESSIDADES ESPECIAIS													
<input type="checkbox"/> DEFICIÊNCIA MENTAL <input type="checkbox"/> DEFICIÊNCIA DA VISÃO <input type="checkbox"/> DEFICIÊNCIA AUDITIVA <input type="checkbox"/> DEFICIÊNCIA FÍSICA				<input type="checkbox"/> DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA <input type="checkbox"/> ALTAS HABILIDADES ( SUPERDOTADOS ) <input type="checkbox"/> CONDUTAS TÍPICAS (PROBLEMAS DE CONDUTA) <input type="checkbox"/> OUTRAS									
<b>BLOCO IV - ASSINATURAS</b>													
27		28		29		30							
PAI / MÃE OU RESPONSÁVEL		DIRETOR(A)		SECRETÁRIO(A)		DATA							

Alguns aspectos merecem ser destacados ao analisar essa ficha. Podemos notar que existe um espaço em aberto para que a responsável possa anotar a cor e raça da estudante. Diante de todos os problemas já debatidos nessa dissertação, sobre a dificuldade das brasileiras e brasileiros em reconhecerem sua raça, causa estranheza espaços separados para raça e cor. Causa ainda mais curiosidade pensar quais são as possíveis respostas encontradas nesses espaços. Existe também um espaço para que a responsável preencha o nome do pai e da mãe da criança. Uma primeira constatação diz sobre o conceito de família bem delimitado e fortemente atrelado aos laços sanguíneos, mesmo diante da possibilidade de preencher o espaço do responsável, já que essa precisa explicitar o grau de parentesco com a aluna.

Para pensarmos melhor sobre essas questões presentes na ficha, acrescento aqui um debate sobre os pais brasileiros que deixam de registrar suas filhas e filhos e como essa questão tem forte ligação com o passado também jurídico, como menciona Maria Berenice Dias (2005). Fato esse ilustrado brilhantemente por Ana Liési Thurler (2004, p. 502):

Uma face do Brasil emerge do fato de uma em cada três crianças anualmente aqui nascidas terem, em seus registros, somente filiação materna, o que não pode se configurar como problema administrativo. Interpreto a deserção da paternidade como um fenômeno socialmente construído – por via histórica, política e jurídica – envolvendo questões de cidadania, de relações de gênero e de efetivação da democracia.

Ana Liési Thurler nos apresenta uma realidade já conhecida, mas quando transformada em estatística toma dimensões assustadoras. Existe uma grande parcela de crianças brasileiras sem o nome do pai na certidão. Isso significa uma série de direitos negados, como elucida Ranna Mirthes Sousa Correa (2016) que explica a posição de profissionais de serviço social, psicologia e da área jurídica frente ao alto índice de não registro dos pais brasileiros.

A noção da importância do registro frequentemente aparecia na fala e na prática das profissionais, associada à comprovação legal do vínculo que garantia à criança uma série de direitos. Os documentos surgiam, nesse contexto, como o primeiro passo para preservar direitos, tais como a guarda, a pensão alimentícia e a convivência com o pai.

Ao ser inserido nessa nova família, o novo registro possibilitaria o contato não apenas da/o filha/o com o pai, mas também daquela/e com a família paterna (avós, tios, primos). Nesse sentido, a noção de direito de conhecimento às origens também era compartilhada com as demais psicólogas, permitindo que, mesmo sem qualquer contato com os pais, através do nome, a criança pudesse ter condições de ter acesso à história de vida e de passado da família paterna (CORREA, 2016, p. 83-84).

Em resumo, podemos pensar que o registro paterno abre a possibilidade de compartilhamento de responsabilidades para com essas crianças. Porém, salta aos olhos o não registro paterno como possibilidade real e frequentemente praticada. À mulher resta assumir essa criança com todos os encargos necessários sem pestanejar. A violência contra a mulher está desenhada e legitimada nessa sociedade em casos como esses. O acompanhamento escolar representa mais um encargo necessário para essas mulheres. Diante das referências bibliográficas, podemos dizer que é mais fácil para esse Estado fechar os olhos para essa misoginia estrutural do que investir fortemente em políticas públicas com viés educativo que transforme o imaginário comum que desobriga o pai de suas responsabilidades.

Para ilustrar essas possíveis ações do Estado, a fim de modificar o cenário, podemos pensar na abertura da investigação em busca da paternidade que aconteçam no ato do registro, caso a mãe demonstre interesse. A comprovação viria imediatamente seguida do acerto de pensão e compartilhamento de responsabilidades. Essas ações acontecem no Brasil, no entanto, a mãe precisa encampar uma longa e cara luta jurídica até o efetivo pagamento de pensão, como nos mostra Ranna Correa (2016). Segundo a mesma lógica, a escola se mostra espaço acolhedor aos pais, disposta a modificar sua estrutura para acolhê-los, entendendo sua presença como um esforço extra. Cláudia Paz (2010) ilustra essas questões nesse trecho:

A comemoração para o dia dos pais foi realizada com um almoço, unindo pais e alunos/as dos dois turnos. De acordo com a diretora, em conversa informal, o motivo de fazer o almoço – utilizar o período entre doze e quatorze horas era porque a maioria dos pais teria direito no trabalho – e juntar os dois turnos uma vez que os pais têm menos tempo, ou seja, precisam trabalhar e seria um motivo para unir pais e filhos/as, que muitas vezes não almoçam juntos durante a semana. Na abertura da festa/almoço, a diretora disse que aquele seria um momento breve, que entendia a necessidade dos pais voltarem ao trabalho.

*Rose) esse momento pai, a você dedicado ... breve, né? Prometemos ser breves. Eu tenho dito, então... Nem por isso seremos menos calorosos ou menos amorosos, ou menos apressados ou mais apressados... Sei que cada um tem seu ritmo, cada um tem as suas necessidades e vamos procurar ser o mais breve sim, considerando a necessidade daqueles que têm urgência em voltar ao trabalho (Transcrição – Dia 10 de agosto).*

Na fala inicial da diretora fica clara a visão do pai-homem provedor, que não tem tempo a perder, nem mesmo com uma homenagem feita para ele. A escola modificou o horário para que a homenagem fosse feita, adaptou-se ao que seria melhor para os pais (PAZ, 2010, p. 4).

Para ilustrar a responsabilidade que as mulheres assumem diariamente, diferente dos pais, muito acolhidos nesses espaços, podemos observar a seguir um bilhete produzido pela escola Leila Diniz que relata aos responsáveis uma advertência sofrida por estudantes.

**Bilhete 7 – Leila Diniz**

Ensino Fundamental e Médio  
Decreto 2988 de 12/06/1909

SRS. PAIS OU RESPONSÁVEIS,  
O ALUNO (A) \_\_\_\_\_ FOI ADVERTIDO POR:

( ) ESTAR FORA DE SALA NO HORÁRIO DE AULA;  
 ( ) NÃO FEZ O PARA CASA SOLICITADO PELO PROFESSOR;  
 ( ) VEIO SEM UNIFORME;  
 ( ) DESRESPEITOU O COLEGA;  
 ( ) DESRESPEITOU O PROFESSOR;  
 ( ) DESRESPEITOU UM FUNCIONÁRIO DA ESCOLA;  
 ( ) NÃO FEZ ATIVIDADE EM SALA, DURANTE A AULA.  
 ( ) CONVERSA EM SALA DURANTE A AULA PERTUBANDO O ANDAMENTO DAS ATIVIDADES  
 ( ) \_\_\_\_\_

CONTAMOS COM SUA COLABORAÇÃO, PARA QUE CONVERSE COM SEU(A) FILHO(A), F  
QUE TAL SITUAÇÃO NÃO SE REPITA.

ATENCIOSAMENTE,  
PROFESSOR (A) - DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2016

ASSINATURA DO ALUNO \_\_\_\_\_

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL \_\_\_\_\_

A linguagem no masculino genérico e com a possibilidade do (A) entre parênteses, coloca o feminino como uma possibilidade distante e que quase nunca acontece, reiterando o masculino como regra. Podemos notar nesse bilhete que, em alguns momentos, o masculino genérico aparece sozinho. Certamente, esse bilhete e sua linguagem mostram concepções dessa relação. À luz de Carvalho (2004), podemos refletir sobre alguns pontos importantes.

Quando se fala na desejável parceria escola-família e se convoca a participação dos pais (termo genérico para pais e mães) na educação, como estratégia de promoção do sucesso escolar, não se consideram:

- as relações de poder variáveis e de mão dupla, relações de classe, raça/etnia, gênero e idade que, combinadas, estruturam as interações entre essas instituições e seus agentes;
- a diversidade de arranjos familiares e as desvantagens materiais e culturais de uma parte considerável das famílias;
- as relações de gênero que estruturam as relações e a divisão de trabalho em casa e na escola (CARVALHO, 2004, p. 42).

Existem oito situações descritas no Bilhete 7 da Escola Leila Diniz que, por estarem pré-determinadas, dão a entender que são recorrentes. Entre essas situações está delimitado a não realização do dever de casa, fato esse já debatido nessa dissertação em conjunto com Carvalho (2004) que elucida as desigualdades legitimadas nesse dever, entendendo que quem

tem acompanhamento em casa o realiza com maior destreza. Mais uma vez, a sobrecarga na vida das mulheres fica evidente, já que são elas as responsáveis por ajudarem essas crianças a realizá-las.

Podemos observar ainda que o bilhete tem cunho educativo, contradizendo as propostas feitas nos anteprojetos do movimento “escola sem partido”, que enfatizam que a educação é tarefa exclusiva da família, proposta que pretende sobrecarregar ainda mais as mulheres. Ao reservar um espaço no bilhete para que a aluna assine, reconhecendo seu “erro” e tomando ciência do diálogo realizado entre família e escola, evidencia o cunho educativo do bilhete que visa informar as partes envolvidas promovendo o diálogo. Existe um nítido pedido de ajuda por parte da escola aos responsáveis para que essa converse com a estudante a fim de conscientizá-la das atitudes “inadequadas” tomadas. Esse bilhete conversa com a perspectiva do ECA e da Constituição Federal de compartilhamento de responsabilidade entre Estado, Sociedade e Família, além de ilustrar as regras dessa escola e demonstrar que a desobediência acarreta consequências. Saraiva e Wagner (2013) nos ajudam a compreender essa relação, suas limitações e alcances:

De fato, por parte dos professores, algumas barreiras são identificadas para o estabelecimento de uma boa relação, tais como a apatia dos pais no que tange aos assuntos escolares e a sua própria limitação de tempo para contatar com a família (CAVALCANTE, 1998). Nessa dinâmica de interação, os encontros entre família e escola tendem a ocorrer, na maioria das vezes, devido a problemas comportamentais – situações nas quais a família é considerada como ineficiente para transmitir adequadas concepções de mundo e valores às crianças (RIBEIRO; ANDRADE, 2006) (SARAIVA; WAGNER, 2013, p. 742).

Tanto a certidão de nascimento quanto a ficha de matrícula estão informando o que é família para o Estado. No entanto, podemos notar que esse conceito deixa de fora uma em cada três crianças brasileiras. Quantas violências estão guardadas na impossibilidade de registrar uma filha ou filho? Poderiam existir outras formas de certidão de nascimento e fichas escolares que não deixem de fora essa parcela de crianças? No entanto, ressalto que, antes de pensarmos em outras formas de certidão de nascimento, precisamos cobrar dessa sociedade extremamente machista que resolvam o problema desses homens nutridos dessa cultura que reafirmam a violência contra as mulheres e seguem suas vidas normalmente. Uma em cada três mães assume sozinha as responsabilidades legais de cuidar de uma criança. Correa (2015) relata as consequências constatadas do não registro paterno.

O constrangimento aparecia como importante elemento para a defesa da importância do registro, pois as profissionais apontavam que as crianças sem o nome do pai no registro começavam a se sentir constrangidas em relação aos demais colegas na escola, passando a sofrer, em razão disso, *bullying*. Ressalto que, para as profissionais, o constrangimento constituía sentimento de destaque não apenas para as crianças, mas também para os adultos (CORREA, 2015, p. 85).

Precisamos pensar em políticas públicas, ações em média e pequena escala que ajudem essa sociedade a compartilhar tarefas. Essa cultura machista deixa marcas no psicológico dessas crianças, além de sobrecarregar mulheres, que constantemente formam uma rede de ajuda com avós que cuidam das netas, tias que cuidam de sobrinhas e assim por diante.

### **5.1 Reuniões de responsáveis e professoras**

A fim de aumentar as possibilidades de análise, decidimos acompanhar reuniões nas duas escolas estaduais aqui estudadas. Devido à época do ano, as duas escolas estavam realizando reuniões com as responsáveis para entrega do boletim do 3º bimestre<sup>26</sup>, além de explicar o funcionamento do 4º bimestre, as recuperações e provas finais. Foram acompanhadas reuniões e, ao final, houve conversas com coordenadoras e professoras. Informações foram anotadas em um caderno de campo. Para entender a importância dessa frente de análise, evocamos Keila Marcondes e Silvia Sigolo (2012), que explicam a importância que a comunicação assume na relação família e escola.

Para melhor compreensão da dinâmica entre os conceitos de comunicação, envolvimento e ajuda, Bhering e Siraj-Blatchford (1999) desenvolveram uma metáfora, segundo a qual buscam explicitar a função de cada uma das três categorias, salientando o papel fundamental da comunicação. Comparam as relações estabelecidas entre família e escola às trocas e negociações entre ilhas, realizadas por barcos e navios. Descrevem que as famílias e as escolas são como ilhas que, para serem eficientes e produtivas, dependem dos produtos umas das outras. Quem auxiliará nos processos de troca dos produtos entre as ilhas serão os navios e barcos, que representam a comunicação, envolvimento e ajuda. A forma como professores e responsáveis (sujeitos ativos das ilhas) estabelecem trocas entre si, portanto, se comunicam, vai determinar a natureza das relações e a utilidade e função dos produtos trocados. Desta forma, a comunicação é um fator essencial (MARCONDES; SIGALO, 2012, p. 93).

---

<sup>26</sup> As escolas estaduais de Juiz de Fora (MG) trabalham organizadas em bimestres. Desse modo, a distribuição de 100 pontos se dá nos 4 bimestres anuais.

A escola Carolina Maria de Jesus realizou uma reunião no dia 28 de outubro de 2016, com responsáveis por estudantes do 7º ao 3º ano do Ensino Médio. A reunião foi chamada, segundo informações do coordenador, com a seguinte pauta: 1) prof. Daniel falará sobre a PEC e a Reforma do Ensino Médio; 2) informes gerais da direção da escola; 3) entrega de boletins e bate papo com os professores nas turmas.

A reunião teve início pontual às 7 horas da manhã no refeitório da escola, pois não existe auditório. As mulheres eram maioria e os homens eram poucos, por volta de oito. Estavam presentes cerca de 35 pessoas, que chegaram durante toda a reunião. A maioria estava de pé na parte de trás do refeitório, apesar de ainda ter espaço para sentar. O refeitório possui algumas longas mesas brancas que são grudadas nos bancos em um espaço semiaberto próximo à entrada da escola, de frente para o pátio/ estacionamento, onde as alunas e alunos usam para correr, brincar e praticar esportes. Na reunião, foi utilizada uma caixa de som e um microfone. Para ilustrar o espaço, acrescento a seguir uma foto ampla da escola.

**Foto1** – Escola Carolina Maria de Jesus



As responsáveis foram chegando junto com as alunas e alunos. Alguns estudantes ficavam na reunião junto com o responsável, outras seguiam para outros espaços. De todo modo, aquela era uma reunião aberta, onde todas as alunas e alunos tinham total acesso. Keila Marcondes e Silvia Sigolo, em uma pesquisa intitulada “Comunicação e envolvimento: possibilidade de interconexões entre família-escola?”, de 2012, buscam explicar a perspectiva

das alunas sobre as reuniões de responsáveis e ressaltam a importância de não apartar essas estudantes desse espaço, como relatam nesse trecho:

Para as crianças, as reuniões são consideradas oportunidades para que os responsáveis conheçam sua escola. Foi possível observar, nos momentos das reuniões, os alunos orgulhosos, apresentando aos familiares os seus colegas, profissionais e o espaço físico da instituição. Apesar de gostarem das reuniões, relatam que são apartados das discussões realizadas nestes encontros, recebendo as informações do que foi tratado somente quando cobradas pelos responsáveis a modificarem o rendimento ou o comportamento. Em algumas situações, quando apresentam melhoras, são elogiados e premiados, descobrindo, dessa forma, o que foi abordado na reunião (MARCONDES; SIGOLO, 2012, p. 96).

A abertura da reunião foi feita com um informe da vice-diretora explicando que o horário de início das aulas é às 7 horas. Essa explicação se fez necessária, pois as alunas estavam usando os 10 minutos de tolerância como horário de entrada, assim chegavam às 7h10 cotidianamente. A vice-diretora informou que isso não poderia mais acontecer e a escola colocaria um limite de quantidades de atrasos. Depois disso, a estudante poderia entrar apenas com a presença da responsável. Assim, a vice-diretora passou a palavra e o microfone para o coordenador que informou a pauta aos responsáveis, explicando que o professor de História iria comentar rapidamente questões sobre a reforma do Ensino Médio e a PEC 55<sup>27</sup>. A vice-diretora, o coordenador e o professor de História tratavam as responsáveis como “pais”. O professor de História fez um breve momento de análise da conjuntura, em que explicou as ocupações das escolas por todo o Brasil, o silêncio da mídia em relação a essas ocupações e o contexto político econômico que estamos vivendo. Depois falou da PEC 55 e o congelamento de gastos, principalmente, na área da educação. Para finalizar, explicou a reforma do Ensino Médio e como ela atingiria as alunas da escola, já que existe uma parcela dessas alunas que fazem outras atividades em outros turnos, incluindo trabalho. As responsáveis ficam aparentemente assustadas e conversaram entre si. As explicações do professor foram coerentes e fruto de reflexões progressistas dentro de um campo de esquerda.

O coordenador explicou que os boletins seriam entregues nas salas. Cada turma deveria se encaminhar para a sala determinada e uma professora estaria entregando os boletins. Assim, os responsáveis se encaminharam para uma sala, alguns aguardavam para conversar com o coordenador e o professor de História. O acompanhamento da reunião pela pesquisadora foi feito na sala do 9º ano, onde a professora de Inglês esperava para entregar os

---

<sup>27</sup> Propostas essas já mencionadas nessa dissertação que são fruto do governo do então presidente Michel Temer (PMDB).

boletins para as responsáveis. As alunas aguardavam fora de sala e observavam a movimentação das responsáveis. Saraiva e Wagner (2013) explicam através de um exemplo empírico as limitações dessa estrutura de reunião de entrega de resultados.

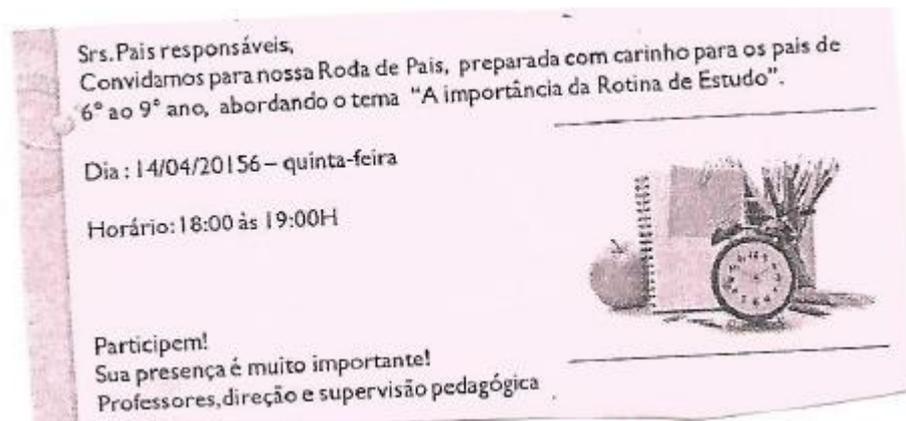
“Tu não chega mais em nenhum outro professor, a não ser na entrega de avaliação. Só que a entrega de avaliações é assim... É cada matéria numa sala... E aí tu vai lá... Bom, português e matemática a fila é gigantesca! E é assim... Se é das 18:30 às 20:30hs, tu fala com duas ou três, porque tu não consegue conversar com mais ninguém, as filas são grandes. Só que é o único momento que tu tens para conversar com o professor diretamente, senão sempre é via regente. Eu acho complicado isso! Eu sei que os professores têm cargas horárias, têm toda uma questão burocrática... Mas quando eu quero falar com o professor de matemática não adianta eu dizer as coisas para a professora de artes, que é a regente! Ela tem ali, ela trouxe algumas anotações... mas ela mesmo chega a te dizer ‘é, comigo ele é diferente’. Bom, né! Então fica difícil a gente conversar” (SARAIVA; WAGNER, 2013, p. 760).

A nítida diferença na relação família e escola no segundo ciclo do Ensino Fundamental é um importante marcador para essa pesquisa de Mestrado que se beneficia das colocações desse artigo. Assim como as crianças crescem e se modificam, a relação da família e da escola também é modificada para atender a especificidades. As diferenças na estrutura do corpo docente interferem diretamente na relação. Desse modo, justificamos a escolha de estudar o segundo ciclo do Ensino Fundamental e o Ensino Médio por entender, dentro da revisão bibliográfica, que esse campo vem sendo pouco explorado e essas diferenças de ciclo precisam de atenção.

A professora entregava o boletim e comentava sobre a situação da estudante em relação às notas, o que deveriam melhorar e fazia comentários pessoais a respeito do comportamento da estudante em sua aula. As responsáveis escutavam atentas, explicavam as possíveis ações que iriam tomar em casa, em geral, explicando que iriam cobrar das crianças maior responsabilidade em alguns pontos. A professora concordava e assim seguiu a entrega de boletins.

Podemos utilizar o bilhete a seguir, produzido pela escola Leila Diniz, para observar as estratégias utilizadas para orientar responsáveis no acompanhamento escolar dessas crianças e adolescentes. Estratégias essas que evidenciam as hierarquizações presentes nessa relação, como reforça enfaticamente Carvalho (2009).

#### **Bilhete 8 – Escola Leila Diniz**



Em geral, sobre as responsáveis, observou-se a presença de mães, dois pais e uma irmã mais velha. Alguns alunos entraram na sala dizendo que vieram receber o boletim. A professora informou que a entrega só seria feita para os responsáveis. Um aluno disse que era responsável por si mesmo e a professora o ignorou. Esse saiu resmungando que daqui a alguns dias a escola entregaria o boletim para os alunos. Nesse comentário, torna-se evidente como as alunas e alunos percebem o desencontro de informações e buscam falhas das escolas que os beneficiem.

Era possível observar da carteira ao fundo da sala, quando as responsáveis pararam de chegar e as entregas finalizaram. Foi informado à professora que entregava os bilhetes que fazíamos naquele momento uma pesquisa sobre a relação da família e da escola. A professora dessa escola se mostrou muito interessada na pesquisa e começou a conversar dizendo que os “pais” que precisavam de fato comparecer, mas não apareciam. Informou que alguns “alunos” já haviam sido reprovados e os “pais” nem estavam cientes. Disse ainda que existia a possibilidade das alunas e alunos não entregarem os bilhetes que informavam das reuniões em casa. Quando questionada sobre o gênero desses responsáveis, a professora disse que a presença de mães e pais eram bem divididas, disse que isso estava mudando. Diante dessa resposta, foi perguntado se os pais vinham às reuniões na mesma porcentagem que as mães. A professora de inglês parou, pensou um pouco e disse que os pais vinham menos, mas que esse número estava crescendo. Ao todo, a reunião durou 30 minutos. Essa pronta resposta que mães e pais comparecem às reuniões evidencia que essa profissional da educação provavelmente nunca parou para refletir sobre essa questão relacionada ao gênero. As colocações dessa professora e sua postura demonstram a vontade de compartilhar com a família a tarefa de educar. No entanto, cobra ações das familiares que estejam de acordo suas concepções. Carvalho (2004) desenha essas contradições entre desejos de família, escola, professoras e responsáveis.

Algumas famílias e pais/mães participam mais do que outras; e se as professoras, por um lado, desejam ajuda dos pais, por outro lado, se ressentem quando este envolvimento interfere no seu trabalho pedagógico e em sua autoridade profissional (CARVALHO, 2004, p. 45).

Ao final, ao cumprimentar o coordenador e agradecer a disponibilidade, duas mães conversavam com ele. Ambas mostravam indignação frente às reformas do governo apresentadas pelo professor de História. Argumentaram com o coordenador que muitas famílias não tinham conhecimento sobre esses fatos políticos que iriam atingir principalmente as mais pobres e diziam da necessidade de se organizarem para barrar essas mudanças. Procuravam no rosto do coordenador expressões de apoio e ao encontrá-las, cresciam em seus argumentos. Quando as mães terminaram foi possível agradecer ao coordenador a receptividade.

## **5.2 Reuniões escola Leila Diniz**

A escola Leila Diniz realizou uma reunião para cada série de forma separada. Foi possível comparecer às reuniões do 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. A reunião do 7º ano aconteceu no dia primeiro de novembro de 2016; a do 8º, dia 3; ambas às 18 horas, uma vez que o dia 2 era feriado. A reunião do 9º ano aconteceu no dia 4 de novembro, às 7 horas da manhã. A coordenadora dos sétimos e oitavos é diferente da coordenadora dos nonos. As três reuniões aconteceram no auditório da escola, com a presença da coordenadora e de algumas professoras. Na reunião da manhã, dos nonos anos, a diretora estava presente até a metade da reunião. A presença das mulheres era maioria, mas, nessas reuniões, era possível observar a presença de casais composto por pai e mãe presentes, diferente da reunião da escola Carolina Maria de Jesus. As reuniões eram feitas em um amplo auditório com ventilador, com cadeira para todas e todos, de modo que nenhum responsável ficou de pé, e as coordenadoras usavam uma apresentação em *slides* para auxiliar a reunião. O contato com essa escola veio através da diretora. Desse modo, as coordenadoras não conheciam a pesquisadora ali presente. Ao chegar para as reuniões, essa pesquisadora se misturava com as responsáveis e, assim, só ao final da reunião era feita uma apresentação para as coordenadoras como professora/ pesquisadora que realiza a pesquisa sobre família e escola. Para facilitar a visualização acrescentaremos duas fotos da escola.

**Foto 2** – Fachada da escola Leila Diniz



**Foto 3** – Auditório da escola Leila Diniz



### 5.3 Reuniões dos sétimos e oitavos anos

Relataremos as duas reuniões juntas, pois a coordenadora explicou que a estrutura era a mesma, assim como foi observado. Sobre a padronização das reuniões, Saraiva e Wagner (2013), mais uma vez, nos ajudam a entender o contexto quando nos relata sobre posicionamento de algumas famílias sobre esse formato de reunião:

As participantes usaram, então, o termo “robô”, para se referirem às atitudes dos diferentes integrantes da escola ao se comunicarem com as famílias. Na avaliação das participantes, esses sujeitos têm um padrão de atendimento, considerado pela instituição como padrão de qualidade, como, por exemplo, no caso da adoção de um discurso único e na forma burocratizada de atenção às demandas familiares. Entretanto, para as famílias esse padrão de qualidade é percebido como distanciamento e não envolvimento real com o problema do qual querem conversar. A comunicação, desde essa perspectiva, é ineficaz, segundo a opinião das participantes. (SARAIVA; WAGNER, 2013, p. 759).

A posição escolhida na sala era uma cadeira ao fundo para melhor observar as movimentações. Às 18 horas, a coordenadora sugeriu que aguardássemos mais dez minutos para que todas pudessem chegar. Assim, depois do tempo determinado, a coordenadora iniciou sua fala apresentando as pautas no *slide* e explicando-as. A primeira pauta se tratava de um resumo de fatos ocorridos no 3º bimestre, para que as responsáveis pudessem acompanhar o que havia acontecido. Um segundo momento de explicações tratou dos procedimentos do 4º bimestre, como recuperação e provas finais, e, um último momento, de entrega dos boletins. A coordenadora sempre se referia aos responsáveis por “mãe”, fato esse identificado e debatido na revisão bibliográfica como podemos constatar no trecho abaixo.

Outro aspecto que elucida também a comunicação padronizada é a forma como os professores, ou coordenadores se dirigem a elas, chamando-as apenas de “mãe” e não pelo nome. Parece, assim, que todas as mães são iguais em suas dúvidas e necessidades e que a escola está em um patamar diferenciado, tendo que ensinar e dar instruções às famílias. O fato de não serem chamadas pelo nome as deixa irritadas, pois distancia a relação com o interlocutor, no caso, o professor (SARAIVA; WAGNER, 2013, p. 761).

Esse incômodo relatado pelo uso de “mães” revela uma percepção de padronização das formas de ser mãe e necessariamente das atitudes que essas mães devem tomar frente a questões da escola. Simone de Beauvoir (2016), no livro **Segundo sexo**, Volume 2, nos ajuda

a compreender as expectativas sociais frente a uma mãe e como essas expectativas constroem a relação entre família e escola, principalmente, no caso relatado.

Uma tal obrigação nada tem de natural; a natureza não poderá nunca ditar uma escolha moral; esta implica um compromisso; dar à luz é assumir um compromisso; se a mãe não o cumpre a seguir comete um erro contra a natureza humana [...] Afirmar que o filho é o fim supremo da mulher tem exatamente o valor de um slogan publicitário (BEAUVOIR, 2016, p. 326).

Enquanto profissionais da educação, precisamos nos atentar para ações cotidianas que constantemente passam despercebidas no intenso dia-a-dia escolar. Cláudia Paz (2010) explicita a importância de compreendermos a naturalização do ser mulher e mãe de uma única forma: “A identidade de gênero feminino parece ser cristalizada no modelo materno, associado aos cuidados da casa e dos filhos/as, pois seu principal papel é ser mãe”.

A apresentação do 3º bimestre se deu através de fotos e explicações das mesmas, igual para as duas séries, onde foram apresentadas fotos de uma premiação de Língua Portuguesa que a escola concorreu e foi premiada com um aluno do 6º ano, fotos do interclasse que trabalhou o tema do futebol e questões de gênero, com ênfase no futebol feminino e atividades extra.

A escola premia semestralmente alunas e alunos por bom comportamento e bom rendimento, de acordo com as notas, por turma. Assim, a aluna ou aluno que participa das aulas de forma ativa, faz as atividades e não conversa em excesso, ganha o título de aluna destaque daquela turma e daquele bimestre. A aluna ou aluno que atingir mais que 60% das notas em todas as matérias, ganha o título de aluna ou aluno estrela. Sobre esse sistema de premiação, Rubens Luiz Rodrigues (2013) nos ajuda a entender de onde surgem essas propostas pedagógicas, para que possamos pensar em suas consequências, continuidades e rupturas:

A cultura construída no interior das instituições escolares é resultado das relações entre os fatores “endógenos e exógenos à escola” e que, por isso, é “uma variável dependente das condições que entram em jogo na organização e funcionamento interior da escola, sendo influenciado pelo contexto social, econômico, político e cultural” (TEIXEIRA, 2003, p.179) (RODRIGUES, 2013, p. 156).

A escola absorve as questões da sociedade, já que essas caminham juntas, desse modo, é possível identificar no sistema de premiação da escola Leila Diniz aspectos que tanto criticamos na sociedade de mercado, que incentiva e valoriza a constante competição, a

hierarquização e a crença na meritocracia. A coordenadora enfatizou o incentivo que as crianças premiadas recebem ao ganharem a premiação. No entanto, não mencionou que as crianças não premiadas se sentem inferiorizadas. Parece-me mais grave o incentivo às notas, já que quem convive nos ambientes escolares percebe que as crianças buscam comparar suas notas por si só, exaltando e inferiorizando suas e seus colegas. A valorização exacerbada das notas deixa em segundo plano o processo de aprendizagem, o cuidado entre alunas e alunos e a valorização das múltiplas inteligências. Transporta as notas pra o *fim* desejado e não o *meio* de se aprender. Louro (2008) explicita essas características dos ambientes escolares quando nos diz:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização [...] é necessário que nos perguntemos, então, como se produziram e se produzem tais diferenças e que efeitos elas têm sobre os sujeitos (LOURO, 2008, p. 57).

A coordenadora explicou para as responsáveis que antes essa entrega de premiação era feita para as responsáveis com a presença das alunas e alunos. No entanto, nesse bimestre a escola decidiu entregar os títulos para as alunas e alunos em sala, entendendo que essa era uma forma de incentivar as outras estudantes que ainda não haviam ganhado a se esforçarem mais. Assim, na reunião, foram mostradas as fotos de cada turma com as alunas e alunos destaque e estrela. As mães comentavam que suas filhas haviam ganhado uma vez, outras comentavam que nunca haviam ganhado e coisas do tipo.

Após esse momento, a coordenadora explicou como seriam os procedimentos de prova final e recuperação no último semestre, pediu para que as mães acompanhassem seus filhos e filhas, cobrando que eles estudassem mais, pois estavam passando por um momento decisivo. Nesse momento, muitas dúvidas surgiram e as responsáveis perguntaram uma serie de questões, a coordenadora se esforçou para respondê-las e, ao final, informou que cada professor iria entregar os boletins de cada turma. Assim, a entrega foi feita e a reunião finalizou.

#### 5.4 Reunião dos nonos anos

A reunião dos nonos anos aconteceu pela manhã. A estrutura da reunião era bem parecida com as reuniões dos sétimos e oitavos anos. Porém, as fotos foram mostradas em forma de vídeo. A coordenadora também apresentou o ato que as alunas e alunos fizeram contra a reforma do Ensino Médio. Explicou que as alunas e alunos procuraram a escola para saber por que escolas estavam sendo ocupada. Diante desse fato, a instituição convidou professores para explicar para as/os estudantes o motivo e, desse modo, ficou decidido entre elas e eles a organização de um ato. A escola apoiou e incentivou as alunas e alunos. Um pai pediu a fala e questionou à coordenadora se as escolas particulares também seriam atingidas pela reforma do Ensino Médio. A diretora, presente nesse momento, se levantou e ajudou a coordenadora a responder o questionamento, dando mais detalhes sobre a reforma. Assim, o pai fez mais algumas ponderações dizendo que entendia como absurda essa reforma. Várias responsáveis concordaram e comentaram sobre alguns aspectos do atual cenário político. Após esse momento, foram mostradas as fotos de alunas e alunos destaques e a explicação sobre o quarto bimestre, provas finais e recuperação, algumas questões foram levantadas e respondidas. Em seguida, foram entregues os boletins. Três professoras se responsabilizaram pela entrega, cada uma responsável por uma turma. Finalizada a reunião, foi possível uma aproximação da coordenadora quando foi explicado a atuação como pesquisadora/professora em pesquisa sobre a relação família e escola. Assim, a coordenadora explicou que havia chegado à escola há pouco tempo e estava reorganizando a estrutura das reuniões. Disse que antes as reuniões funcionavam como espaço de reclamação generalizada, as responsáveis reclamavam de alguns professores e a coordenadora reclamava da indisciplina de algumas turmas e alguns alunos e alunas. Desse modo, ela decidiu organizar a reunião montando um vídeo com os melhores momentos para ilustrar aos responsáveis os momentos alegres e dar ênfase aos pontos positivos. Algumas responsáveis comentaram que haviam gostado mais da reunião dessa forma. Ao ser questionada sobre a presença de homens nas reuniões, a coordenadora afirmou que especificamente nessa escola a presença de pais é mais elevada, já que ela trabalhava também em uma escola da rede municipal e reparava que lá a presença nas reuniões eram quase que exclusivamente de mulheres.

Ponderando essa afirmação da coordenadora e todas as conversas realizadas com as/os profissionais das escolas, aparentemente a presença dos pais (figura masculina) está ligada ao melhor rendimento escolar. No entanto, precisamos considerar que existem múltiplos fatores que interferem nesse aproveitamento, como a localização da escola, público que atende,

estrutura, projeto político pedagógico, questões que estão intimamente ligadas à classe que a escola foi organizada historicamente para receber. Consideramos que a presença desses pais, de maneira geral, representa o somatório desses outros fatores e não simplesmente uma participação maior que acarreta no melhor rendimento. Devemos fugir de avaliações simplistas, principalmente por estarmos no seio de uma sociedade machista que cotidianamente culpabiliza as mulheres.

A coordenadora mostra preocupação com a estrutura da reunião e demonstra que pensa e busca mecanismos para melhorá-la. As autoras Keila Marcondes e Silvia Sigolo (2012) ilustram com base em depoimentos, possíveis desinteresses das mães e responsáveis, apontando problemas que podem ser resolvidos.

Os encontros bimestrais são indicados por todas as responsáveis e docentes como ocasiões para discutirem o comportamento das crianças na sala de aula e seu rendimento acadêmico. Apesar de ser um momento preconizado para as conversas, pressupondo o diálogo, as mães destacam que desempenham mais um papel de ouvinte do que participante ativa, sentindo-se insatisfeitas com as reuniões; referem receber somente críticas em relação aos filhos e nenhuma orientação sobre como auxiliá-los (MARCONDES; SIGOLO, 2012, p. 95).

#### Bilhete 9 – Escola Leila Diniz

Srs. Pais ou responsáveis,

Convidamos para nossa roda de pais direcionada aos pais dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Dia 23 de junho de 2016  
Horário 18:00 às 19:00 horas.

Tema – Juventude e drogas

Sua presença é de grande importância!  
Contamos com vocês!

Professores, direção e supervisão pedagógica

FAMÍLIA ESCOLA

Educação se faz com parceria

O bilhete produzido pela escola Leila Diniz demonstra essa vontade de ensinar das escolas em relação às famílias, pontos debatidos por Carvalho (2009), que mais uma vez

explicitam as hierarquias presentes nessa relação, colocando a família como incapaz de criar e orientar suas filhas e filhos oferecendo “cartilhas” para padronizar essa educação. Ao final desse capítulo, torna-se evidente a necessidade real de reforma dessa estrutura educacional que se ampara em modelos desiguais e hierárquicos.

Cabe mencionar que as observações nas escolas explicitavam um número comparativamente menor de homens responsáveis, mas ainda existente. Dessa observação emergiu um questionamento: esses homens estão presentes no cotidiano escolar, nas tarefas diárias, na solicitação de presença individual feita pela escola? Ou se fazem presentes esporadicamente, apenas nas reuniões de pais? Em diálogo com as agentes da escola, constatamos que essa presença de homens é mais recorrente nas reuniões de pais. Questão essa debatida e confirmadas por Santos e Carvalho (2009) no fragmento a seguir.

Porém, nas perguntas sobre quem do universo familiar, efetivamente, faz o acompanhamento diário das crianças e é contactado/a em caso de necessidade, comparece, representa a família e procura estabelecer contato com a escola, a ampla maioria indicou as mães como resposta, seguidas das avós, confirmando as observações realizadas (SANTOS; CARVALHO, 2009, p. 204).

Cabe mencionar que nessas observações escolares torna-se evidente o engessamento de ações e posturas que a escola espera das mulheres responsáveis por estudantes. Quanto aos homens, a presença no acompanhamento escolar é vista como um “bônus”, um fato que não se espera nem se cobra, mas é festejado quando acontece.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As três citações abaixo dizem muito de como percebemos esta dissertação e o caminho de pesquisa percorrido.

A escola passa a dividir com a família as responsabilidades sobre a infância recém-inventada (LOPES; VASCONCELLOS, 2005, p. 20).

Desde as comunicações com a família e seus responsáveis, até a cobrança do dever de casa, as injunções escolares incidem desproporcionalmente sobre as mães, liberando os pais da participação e responsabilidade na educação escolar dos filhos e filhas. As rotinas de entrada e saída da escola são reveladoras: as mães, em absoluta maioria, trazem os filhos e filhas à escola e conduzem-nos/nas pela mão até a porta da sala de aula, carregando suas mochilas e lancheiras; são elas também que, apressadas ou pacientes, aguardam as crianças na saída, às vezes sentadas no pátio, ou do lado de fora, no caso das escolas públicas (SANTOS; CARVALHO, 2009, p. 199).

Para uma relação família e escola fundamentada em pressupostos de igualdade, é necessário que os pais se aproximem do ambiente escolar. Esta nova visão implicaria, obrigatoriamente, em mudar relações sociais tradicionais e culturalmente construídas. A relação família-escola, habitualmente desenvolvida de forma unidirecional e preconceituosa, imputa aos responsáveis das camadas populares boa parte da responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem das crianças e adolescentes; são vistas como famílias desinteressadas, ausentes das reuniões e do acompanhamento da escolarização de seus filhos (MARCONDES; SIGOLO, 2012, p. 93).

Os três fragmentos ilustram a linha de pesquisa construída nesse trabalho. O primeiro trecho de Jader Moreira e Tânia de Vasconcellos (2005) nos mostra que a parceria entre escola e família surge e permanece com a vontade de dividir a tarefa na educação de crianças e jovens. Em seguida, Santos e Carvalho (2009) nos alerta para a culpabilização e sobrecarga das mulheres dentro dessa relação, constatação essa reforçada por nossa revisão bibliográfica e observações nas escolas. Desse modo, essa relação entre família e escola mencionada e incentivada nos documentos oficiais é exercida por mulheres que, mais uma vez, têm seus trabalhos invisibilizados por essa sociedade historicamente machista. Por fim, Keila Marcondes e Silvia Sigolo (2012) nos mostram o quão hierárquica é essa relação entre família e escola. Tal hierarquia carrega em seu topo a escola, capaz de dar ordens e ensinar a família, principalmente, famílias mais pobres, colocando mulheres pobres como incapazes.

Desse modo, essa dissertação veio escavando essa relação e escancarando diversas violências e subalternizações guardadas. Percebemos que essa relação é tratada como homogenia e coesa, como os documentos oficiais estudados demonstram e os anteprojetos do

“escola sem partido” se empenham em pasteurizar ainda mais essa relação. Assim, surge uma questão: se nem reconhecemos a desigualdade, como podemos tratá-la?

Ao fazer uma comparação, podemos pensar o racismo, no Brasil, e a luta do movimento negro para que a sociedade reconhecesse o racismo existente. Medidas em várias esferas foram tomadas para eliminar essa desigualdade entre negras e brancas, inclusive na esfera de políticas públicas. Portanto, podemos mencionar que as cotas raciais vieram como medida para minimizar a desigualdade racial no país, como uma ação tomada graças ao reconhecimento das desigualdades.

No que se refere às relações de gênero, precisamos reconhecer várias desigualdades para que ações sejam tomadas, entre elas reconhecer as desigualdades que a relação família e escola carregam. Detectados os problemas, podemos pensar em meios de revolvê-los. Nesse sentido, acrescento o debate da espacialidade e como a ressignificação do espaço escolar carrega grande potência para transformações efetivas. Juarez Dayrell (1999) ilustra como crianças e adolescentes tentam ressignificar o espaço escolar cotidianamente. Entretanto, nós, profissionais da educação, e poder público, insistimos em silenciar essas ações, montando e remontando o espaço escolar como foi pensado inicialmente.

Os alunos, porém, se apropriam dos espaços, que a rigor não lhes pertencem, recriando neles novos sentidos e suas próprias formas de sociabilidade. Assim, as mesas do pátio se tornam arquibancadas, pontos privilegiados de observação do movimento. O pátio se torna lugar de encontro, de relacionamento. O corredor, pensado para a locomoção, é também utilizado para encontros, onde muitas vezes os alunos colocam cadeiras, em torno da porta. O corredor do fundo se torna o local do namoro. É a própria força transformadora do uso efetivo sobre a imposição restritiva dos regulamentos. Fica evidente que essa ressignificação do espaço, levada a efeito pelos alunos, expressa sua compreensão da escola e das relações, com ênfase na valorização da dimensão do encontro (DAYRELL, 1999, p. 13).

Um debate muito recorrente dentro do campo geográfico diz de como as formas formam. Desse modo, construímos e reforçamos uma escola voltada para crianças e adolescentes centradas na sala de aula como espaço principal dessas escolas. Todas as vezes que impedimos as crianças e adolescentes de rabiscar na parede e desenhar nas carteiras, estamos reforçando a escola que queremos, escola essa em que as estudantes não são permitidos interferir, muito menos suas responsáveis. Essa escola idealizada precisa ser consumida e, por isso, já vem pronta. Ela não pertence às alunas, não pertence à comunidade, não pertence aos responsáveis.

Por isso, a relação entre família e escola tem marcadores tão hierárquicos. Aos responsáveis cabe o lugar de visitante, mero espectador que pode participar da educação de suas filhas apenas com atividade que lhes são demandadas. Cabe à escola, que se percebe como “dona da casa”, demandar o que os “visitantes” podem fazer e fiscalizar se estão fazendo direito. Portanto, essa relação só funcionará quando a estrutura hierárquica puder ser quebrada, horizontalizando essa relação. Mas como podemos horizontalizar a relação família e escola?

Conforme a LDB, Art. 1º, “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Portanto, o **Programa Escola Aberta**, ao permitir à comunidade o acesso às dependências escolares para a realização de variadas atividades, busca aproximar as instâncias formadoras dos jovens, contribuindo para a construção de vínculos que venham a se traduzir em participação na vida escolar diária, para além dos finais de semana (TINOCO; SILVA, 2007, p. 25).

A proposta do Programa Escola Aberta foi pensada na gestão do ministro da Educação Fernando Haddad (PT), em 2007, com o objetivo de aproximar a comunidade das escolas, entendendo o espaço físico como passível de acolher diversas ações culturais que podem e devem ser organizadas pela sociedade. Essa potente ação busca ressignificar o espaço escolar, dando outros sentidos e usos estendidos para a comunidade.

Afastando-nos dessa lógica cultural em que vivemos, podemos perceber o quão ilógico parece manter um espaço público fechado durante os finais de semana enquanto a comunidade precisa se deslocar de seus bairros para terem acesso a espaços de lazer e cultura em ambientes privados como clubes, *shoppings*, cinemas e teatro. E ainda mais irracional parece manter esse espaço utilizado por apenas um grupo, somente em dias de semana, com um único propósito. O projeto ainda esclarece que o objetivo não é sobrecarregar profissionais da educação e aponta o público alvo.

É necessário explicitar que a expressão “comunidade escolar” aqui referida tem o sentido atribuído pela literatura educacional; inclui, portanto, diretores, coordenadores, professores, assistentes educacionais, pais, alunos e comunidade onde a escola está inserida. Assim, embora os profissionais da escola não sejam obrigados a participar das atividades que se desenvolvem durante os finais de semana, abre-se a possibilidade de aproximação entre o cotidiano da escola e a vida da comunidade, transformando o espaço físico da escola em local de convivência e aprendizagem para as famílias que habitam o bairro em que a escola se encontra (TINOCO; SILVA, 2007, p. 14).

No entanto, para quebrar essa hierarquia presente e estruturante da relação família e escola, precisamos construir outras relações com o espaço escolar. Para a professora que frequenta a escola diariamente e tem naquele ambiente seu local de trabalho, certamente está em uma posição superior que essa mãe ou avó para apontar o que deve ser melhorado. No entanto, podemos pensar em uma escola aberta aos finais de semana que possa receber essas avós para aula de ioga aberta à comunidade, espaço de festas realizadas pela própria comunidade, entre outras atividades. Essa escola se desloca de um espaço afastado e restrito, para um espaço que serve a comunidade e dialeticamente essa comunidade também serve a essa escola, cuidando, propondo espaços, dialogando e construindo-o cotidianamente. Questões essa explicitadas no fragmento abaixo:

O programa contribui para uma ressignificação do espaço escolar e para o enriquecimento da concepção de escola elaborada pelos sujeitos envolvidos quando abre suas portas à comunidade no final de semana para atividades que não sejam necessariamente vinculadas às disciplinas, possibilitando aos professores e alunos vivenciar o ambiente escolar de uma forma mais livre das imposições curriculares e valorizando as características culturais e as demandas da comunidade (TINOCO; SILVA, 2007, p. 21).

Entendemos essa proposta como um primeiro passo para repensar a relação da família e da escola de uma maneira a beneficiar todos os lados e caminhar para um horizonte que elimine desigualdades de gênero, raça, classe, orientação sexual, entre outras. Por isso, o papel do Estado se mantém nessa proposta, a fim de garantir às pessoas que frequentaram essa escola aberta o princípio da laicidade, o respeito à diversidade e a construção de um pensamento crítico de cidadãs capazes de interferir na realidade em que vivem. Portanto, essa troca entre Estado e comunidade precisa ser dialética. Ao mesmo passo que a comunidade mostra suas demandas e construa esse espaço de convivência, ao Estado, cabe garantir os princípios da Constituição e dos Direitos Humanos de igualdade e respeito à diversidade.

Acrescento Maria Eulina Pessoa de Carvalho (2009), que há tanto se debruça sobre a relação família e escola desempenhando pesquisas pautas na categoria gênero, que muito contribuiu para essa pesquisa. A autora compactua com os apontamentos aqui feitos sobre a reconstrução da relação família e escola de uma forma mais horizontal quando diz:

Uma escola efetivamente aberta à família e à comunidade, por meio da oferta de diversas atividades de interesse das famílias, nos fins de semana, feriados e horários em que pais e mães não trabalham. Sei que é difícil a escola ampliar seu funcionamento e dispor de mais pessoal para trabalhar em

dias e horários extraexpediente. Mas as/os educadoras/es escolares e formuladores de políticas educacionais devem levar em conta que é provavelmente mais difícil para pais/mães/responsáveis participarem nas atuais condições restritas de funcionamento escolar. Um cenário de colaboração escola-família mais atraente e inclusivo do que o atual estaria em uma escola acoplada ao centro comunitário, ao centro esportivo, ao polo digital, tornando-se um local de lazer e aprendizagens para as famílias e a comunidade. Já que a dicotomia trabalho/estudo *versus* lazer e a distinção entre educação de crianças/jovens e educação de adultos se desconstroem com a política do dever de casa, que se desconstruam também na escola!(CARVALHO, 2009, p. 105).

Essas iniciativas de escolas em outros formatos já estão sendo redesenhadas. No documentário “Lute como uma menina”, já mencionado nessa dissertação, as imagens das escolas chamam atenção. As escolas ocupadas estão grafitadas com imagens e frases do movimento feminista, do movimento negro e estudantil, que clamam por uma sociedade mais justa. No entanto, se faz necessário esclarecer que esse espaço aberto à comunidade precisa manter as regras republicanas de uma democracia que respeita os Direitos Humanos, ou seja, nenhuma forma de discriminação pode acontecer dentro da escola. Nesse sentido, todas as atitudes que soem desrespeitosas precisam ser debatidas e trabalhadas como bem nos mostra o projeto Escola Aberta.

O que aqui se propõe não é transformar uma oficina de corte de cabelo, por exemplo, em momento de discussão sobre respeito à diversidade, perdendo-se o foco no objetivo da atividade. Entretanto, é possível chamar a atenção das participantes para a necessidade de respeito à diversidade de orientação sexual caso um homossexual deseje participar e a turma se comporte de forma discriminatória.

As atividades do programa, portanto, são ricas de oportunidades para que se reflita sobre a qualidade da relação que cada um estabelece com o outro. Dessa forma a comunidade pode ser beneficiada pela aprendizagem de formas mais pacíficas, mas democráticas e inclusivas de convivência, a partir do rompimento com preconceitos e da reflexão sobre os valores adotados como padrões (TINOCO; SILVA, 2007, p. 39).

As escolas ocupadas estão repletas de cartazes produzidos por alunas. Essa apropriação do espaço é muito sintomática do sentimento de pertencimento que necessariamente estampa a processo de construção daqueles espaços. Assim, a escola passa de espaço pronto para espaço em construção e as alunas passam de espectadoras a autoras. Novamente, o projeto Escola Aberta nos indica ações possíveis para a construção de uma escola mais próxima de sua comunidade.

O exercício de cidadania proposto pelo programa Escola Aberta passa, então, pela democratização do espaço público que é a comunidade e a instituição, estimulada a participação na escolha de novas oficinas, bem como pela resignificação do espaço escolar que possibilita o encontro entre o saber formal e informal e passa a abrigar diversas formas de expressão e de convivência (TINOCO; SILVA, 2007, p. 29).

Essa relação entre escola e comunidade proposta pelo programa Escola Aberta e exercida pelas ocupações das escolas, mexe não só com a relação família e escola mais também outros aspectos como a relação das pessoas com a espacialidade. Nesse sentido, acrescentamos aqui uma postagem produzida pela ocupação do Colégio de Aplicação João XXIII<sup>28</sup>, que propõe outra relação com o espaço. Essa postagem, da página da ocupação na rede social Facebook, indica que essas alunas estão pensando o espaço, a aprendizagem e as metodologias da educação de uma forma crítica, o que indica decisões que são fruto de debate.

---

<sup>28</sup> Colégio de Aplicação Federal, vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora, ocupado no ano de 2016 como forma de protesto contra a reforma do Ensino Médio, cortes de gastos na educação e medidas propostas do governo Michel Temer (PMDB), em 2016.



Vale mencionar que algumas perguntas seguem nos acompanhando no cotidiano escolar. Já que as múltiplas escolas se relacionam com as múltiplas famílias, desse modo, padronizar essa relação seria incoerência. No entanto, essas reflexões estampadas nessas páginas indicam questões que precisam ser reajustadas. São exemplos dessas questões o fato de varias agentes da educação cobrarem das mulheres responsáveis por estudantes uma postura ideal. Torna-se evidente, diante dessa pesquisa que constantemente essas mulheres responsáveis por estudantes se sentem cobradas em excesso e não sabem como reagir diante de tal cobrança. Ou muitas vezes sabem o que querem fazer mas não conseguem, já que também exercem outras tantas tarefas. Percebemos também a escassez de políticas públicas que visam melhorar essa relação entre mulheres cuidadoras. Ao mesmo passo que também são raríssimas leis e políticas que reconhecem na relação família e escola a mão de obra feminina. Porém vale mencionar a solidariedade existente entre as mulheres que criam uma

rede de ajuda para cuidar de suas crianças, são avós que ajudam filhas, tias ajudando irmãs, vizinhas, entre tantas outras possibilidades.

Tais questionamentos eram esperados, já que demonstram a necessidade de continuarmos estudando e pensando sobre essa relação. Uma escola de fato aberta e como instrumento para sua comunidade, um caminho possível para melhorar a relação família e escola, precisa ser melhor pesquisada, para que possamos compreender seus alcances e suas limitações. Desse modo, novos horizontes de pesquisa estão abertos.

Será que pensar em uma relação sem cobrança é possível e exequível? É possível transformar a relação família e escola através de políticas públicas? Que outros instrumentos temos para transformar essa realidade? Em qual período de tempo poderemos esperar mudanças significativas? Existem exemplos de escolas com boa relação com as famílias espalhadas pelo mundo? Como funcionam? Essas escolas já iniciaram suas atividades de forma diferenciada ou transformaram essa relação entre família e escola ao longo do tempo?

Diante de todo esse estudo sobre escola e família na rede de ensino público, finalizamos essa dissertação com a certeza de que caminhos para uma educação mais justa e igualitária estão sendo traçados. Dentre todos os apontamentos que destacamos nessa escrita, o grifo final se concentra na importância do debate e diálogo entre todas as pessoas envolvidas. A construção de uma relação saudável entre escola e família necessariamente passa pelo debate constante e horizontal entre todas as partes. Acreditamos que uma relação plena entre escola e família envolve o repensar das duas instituições e como elas são formadas e reforçadas em nossa sociedade para que ambas possam servir a construção do respeito, cuidado com o outro e quebra de qualquer tipo de discriminação e desigualdade.

## 7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro. LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A.,1981.

AUAD, Daniela. **Relações de gênero nas práticas escolares: da escola ao ideal de coeducação**. 2004. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. do francês Maria Emsantina Galvão G. Pereira. Revisão da trad. Marina Appenzellerl. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Vol. 1. Trad. Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

\_\_\_\_\_. **O segundo sexo: a experiência vivida**. Vol. 2. Trad. Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BENEVIDES, Maria Vitória de Mesquita. Educação para a democracia. **Lua Nova**, n. 38, 1996.

BRASIL. Artigo 227. **Constituição Federal**, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 06 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 06 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Pesquisa nacional qualidade da educação: a escola pública na opinião dos pais: resumo técnico executivo**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 21 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa escola aberta**, 2007.

BRASIL DE FATO. **Países latino americanos não reconhecem gestão Temer**. 2016. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2016/05/16/governos-latino-americanos-nao-reconhecem-gestao-temer/>>. Acesso em: 19 nov. 2016.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O espaço urbano**: novos escritos sobre a cidade. São Paulo: FFLCH, 2007. 123p.

CARTA CAPITAL. **A cobertura das escolas ocupadas silêncio e criminalização**. 2016. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/blogs/intervozes/a-cobertura-das-escolas-ocupadas-silencio-e-criminalizacao>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **O que é o estatuto da família?** Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/o-que-e-o-estatuto-da-familia-6160.html>>. Acessado em: 01 nov. 2016.

CARVALHO, M. E. P. de. Uma difícil e necessária parceria mediada pelo polêmico dever de casa. **Cadernos Cenpec**, V. 6, p. 93-107, 2009.

\_\_\_\_\_. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), São Paulo, V. 34, n.121, p. 41-58, 2004.

\_\_\_\_\_; BURITY, Marta Helena. Dever de Casa: uma questão problemática nas relações família-escola. **Temas em Educação**, V. 15, p. 107-118, 2006.

CASTRO, M. G.. Alquimia das Categorias Sociais na Produção de Sujeitos Políticos: Raça, Gênero e Geração entre Líderes do Serviço Doméstico. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro (UFRJ/CIEC), V. 0, p. 57-73, 1992.

CORREA, Ranna Mirthes Sousa. **Procuram-se pais**: um estudo etnográfico sobre instigações de paternidade para o registro civil. 2016. Dissertação (Mestrado em antropologia social) – Universidade de Brasília, 2016.

COSTA, Ana Alice Alcântara; SANDENBERG, Cecília Maria Bacellar. Teoria e práxis feminista na academia. Os núcleos de estudos sobre a mulher nas universidades brasileiras. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro (UFRJ/CIEC), V. 2, p. 387-400, 1994.

COSTA, Claudia de Lima. Feminismo e tradução cultural: sobre a colonialidade do gênero e a descolonização do saber. **P: Portuguese Cultural Studies**, V. 4, p. 41-65, 2012.

CRUZ, Antonia de La; UZIEL, A. P. Transformações sociais e culturais da família: considerações iniciais a partir de um caso. **Revista Conexões PSI**, V. 2, p. 57-83, 2014.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

DIAS, Maria Berenice. **Manual das Sucessões**. 3. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais Ltda., 2013.

\_\_\_\_\_. ; SOUZA, Ivone M. C. Coelho de. **Famílias modernas: (inter)secções do afeto e da lei**. Disponível em: <[http://www.mariaberenice.com.br/uploads/3\\_-\\_fam%EDias\\_modernas\\_\\_inter\\_sec%E7%F5es\\_do\\_afeto\\_e\\_da\\_lei.pdf](http://www.mariaberenice.com.br/uploads/3_-_fam%EDias_modernas__inter_sec%E7%F5es_do_afeto_e_da_lei.pdf)>. Acesso em: 23 dez. 2016.

**DICIONÁRIO DO AURÉLIO**. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/pupiloconceito>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. Trad. Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2003.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Anteprojeto de lei estadual**. Disponível em: <<http://www.programescolasepartido.org/anteprojeto-estadual/>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

FACEBOOK. **Professores Contra Escola Sem Partido**. Disponível em: <<https://www.facebook.com/contraoescolasepartido/?fref=ts>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

FARIA FILHO, L. M.. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. **São Paulo em Perspectiva** (Impresso), São Paulo, V. 14, n. 2, p. 44-50, 2000.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, jan./abr., 1999.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, V. 47, n. 1, 2004.

HEILBORN, Maria Luiza (Org.). **Família e Sexualidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. Ilustração: Vinicius Rossignol Felipe. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

KNIJNIK, Gelsa; JUNGES, D. B. A Relação Família-Escola e a Prática do Dever de Casa de Matemática: um estudo sobre seus tensionamentos. **Bolema**. Boletim de Educação Matemática (Impresso), UNESP, Rio Claro, V. 28, p. 662-681, 2014.

LACERDA, M. R. Mudanças no comportamento e desenvolvimento do escolar a partir do cuidado à família. **Revista Brasileira de Enfermagem** (Impresso), 2013.

LESSA, Sérgio. **Abaixo à família monogâmica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia da Infância**: reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARCONDES, Keila Hellen Barbato; SIGOLO, Silvia Regina R L. Comunicação e envolvimento: possibilidades de interconexões entre família-escola?. **Paidéia**, USP. Ribeirão Preto (Impresso), V. 22, p. 91-99, 2012.

MARTINS, Priscila Marília. **Tribadismos na prisão**: apagamentos e multiplicidades de cárcere em documentos oficiais que regulamentam os direitos humanos das lésbicas à visita íntima. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, 2015.

MASSEY, Doreen B. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Trad. Hilda Pareto Maciel, Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MINAS GERAIS. **Plano Estadual de Educação de Minas Gerais**. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/acompanhe/eventos/hotsites/2009/planoEducacao/>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

MOREIRA, Jasmine. **Janelas fechadas**: o percurso da pauta LGBT no PNE 2014. 2016. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2016.

**MULHERES NEGRAS**. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/yzalu/mulheres-negras.html>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

MUNCK, Daniela Rodrigues. **Expressões do fundamentalismo cristão no ensino superior: liberdade de expressão ou obstáculo à democracia**. 2016. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Pedagogia, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, PUCCAMP (Impresso), V. 27, p. 99-108, 2010.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinato Evangelista de. **Psicologia escolar e relação família-escola no ensino médio**: estudando as concepções desta relação, 2007. Dissertação (Mestrado em psicologia) – Universidade de Brasília, 2007.

OLIVEIRA, Lindamir C. V.; SARAT, Magda (Orgs.). **Educação infantil** : história e gestão educacional. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2009. p. 204.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchezine de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teóricoprática. 2. ed. Campinas: Papiros, 1997.

PAZ, C. D. A.. Dia das mães e dias dos pais: gênero e família na escola. ...**Anais**, Fazendo Gênero, Florianópolis, 2010. p. 9.

PIZA, Edith; RAMBERG, Fúlvia. Cor nos censos brasileiros. **Revista USP**, n. 40, 1999.

PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

RAGO, Luiza Margareth. **A aventura de contar-se**: feminismo, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

RIBEIRO MENDES, Brahwlio Soares de Moura. **Educação e Direito**: o pleno desenvolvimento da pessoa como finalidade educativa. 2015. 129 p. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

RODRIGUES, Andréia de Souza Ribeiro. **Atuais dinâmicas socioespaciais: a habitação em Juiz de Fora – MG.** 2005. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

\_\_\_\_\_. **A produção do espaço urbano de Juiz de Fora/ MG: dinâmicas imobiliárias e novas centralidades.** 2013. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

RODRIGUES, Rubens Luiz (Org.). **Educação escolar no século XXI.** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1978.

SANTOS, Anita Leocádia Pereira dos; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. O currículo escolar e a culpabilização materna. **Espaço do Currículo**, V. 2, n. 2, p. 196-207, set./mar. 2010.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. **Geografia: além do professor.** Disponível em: <[http://www.miltonsantos.com.br/site/wpcontent/uploads/2012/02/Geografia\\_A1%C3%A9m\\_do\\_professor\\_%20%20MiltonSantos1996.pdf](http://www.miltonsantos.com.br/site/wpcontent/uploads/2012/02/Geografia_A1%C3%A9m_do_professor_%20%20MiltonSantos1996.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2016.

SARAIVA, Lisiane Alvim; WAGNER, Adriana. A Relação Família-Escola sob a ótica de Professores e Pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental. **Ensaio**, Fundação Cesgranrio (Impresso), V. 21, p. 739-772, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** Edição Comemorativa. (Coleção Educação Contemporânea). Campinas: Autores Associados, 2008. 112p.

SCOTT, Joan W. O Enigma da Igualdade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis 13(1) 216, 2005.

SILVA, Roberto da. A construção do Estatuto da Criança e do Adolescente. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, II, n. 6, ago. 2001. Disponível em: <[http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=5554&revista\\_caderno=12](http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=5554&revista_caderno=12)>. Acesso em: 15 nov. 2016.

SIQUEIRA, Lia Maria Manso. **Direitos humanos à educação e as determinantes de raça, gênero, classe e família:** análise sobre a interação entre famílias monoparentais/ chefiadas por mulheres de cor/ preta e instituição escolar, no município de Juiz de Fora – Minas Gerais. 2016. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016.

UZIEL, Anna Paula; RIOS, Luís Felipe; PARKER, Guy Richard (Org.). **Construções de sexualidade, gênero, identidade e comportamento em tempos de Aids.** Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2004.

THURLER, Ana Liési. **Paternidade e deserção.** Crianças sem reconhecimento, maternidades penalizadas pelo sexismo, 2004. Tese (Doutorado em sociologia) – Universidade de Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. **Quem pode fugir do filho indesejado?** Florianópolis: Mulheres, 2009. 366 p.