

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

Deborah Bem Borges

**FAMÍLIA E ESCOLA: UMA ANÁLISE CRÍTICA ACERCA DE COMO ESSAS
DUAS INSTITUIÇÕES SE RELACIONAM NA CONTEMPORANEIDADE**

Campo Grande, MS
2022

DEBORAH BEM BORGES

FAMÍLIA E ESCOLA: Uma análise crítica acerca de como essas duas instituições se relacionam na contemporaneidade

Dissertação apresentada Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Faculdade de Educação como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Processos Formativos, Práticas Educativas, Diferenças. Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação.

Orientadora: Josiane Peres Gonçalves

Campo Grande, MS
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Coordenadoria da Biblioteca Central – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil).

BORGES, Deborah Bem. 2022

Família e escola: Uma análise crítica acerca de como essas duas instituições se relacionam na contemporaneidade. / Deborah Bem Borges. Campo Grande, MS, 2022. 162 f.

Orientadora: Professora Doutora Josiane Peres Gonçalves.

Trabalho de Dissertação (Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Campo Grande, 2022.

1. Família e Escola; 2. Relação Família-Escola; 3. Novos Arranjos Familiares; 4. Novas Configurações Familiares; 5. Escola na Contemporaneidade. I. BORGES, Deborah Bem. II. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Campo Grande. III. Família e escola: Uma análise crítica acerca de como essas duas instituições se relacionam na contemporaneidade.

Deborah Bem Borges

FAMÍLIA E ESCOLA: Uma análise crítica acerca de como essas duas instituições se relacionam na contemporaneidade

Dissertação apresentada Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Faculdade de Educação como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Campo Grande, MS, 08 de fevereiro de 2022

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Josiane Peres Gonçalves (Presidente)
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof^a.. Dr^a. Jacira Helena do Valle Pereira Assis (Titular)
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Giovani Ferreira Bezerra (Titular)
Faculdade de Educação
Universidade Federal da Grande Dourados

Prof^a.. Dr^a. Célia Beatriz Piatì (Suplente)
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Dedico este trabalho à minha mãe, às minhas irmãs Giovanna e Larissa e à minha prima-irmã Emily.

AGRADECIMENTOS

Uma coisa que me chamava muita atenção na infância eram os créditos que apareciam no final dos filmes. Me lembro de achar surpreendente a quantidade de pessoas envolvidas em uma única produção, mas com o passar da minha vida compreendi que, na realidade, tudo que a gente faz tem o suporte, a influência e o auxílio de um montão de gente.

Com este trabalho não foi diferente, mas estou certa de que, ainda que eu me esforçasse muito, não seria possível citar todos os nomes que contribuíram para esta produção. Assim, deixarei meus agradecimentos a todos e todas que sabem a importância que tiveram na minha trajetória até aqui, vocês foram e são fundamentais! Também preciso agradecer aos que não tem nem ideia do papel que ocuparam nesse processo, porque sem os toques sutis de vocês eu não teria conseguido esse resultado. Muito obrigada, pessoal!

Supressão da família! Até os mais radicais se indignam com esse propósito infame dos comunistas [...] O palavreado burguês sobre a família e a educação, sobre os laços que unem a criança aos pais, torna-se cada vez mais repugnante à medida que a grande indústria destrói todos os laços familiares dos proletários e transforma suas crianças em simples artigos de comércio e instrumentos de trabalho.

Karl Marx e Friedrich Engels

RESUMO

Essa pesquisa tem como questão investigativa como se estabelece a relação entre família e escola na contemporaneidade, levando em consideração, sobretudo, os determinantes que marcam a condição de existência dessas instituições na sociedade brasileira de classes regida pela lógica da acumulação de capital. Parte-se do pressuposto que tanto a família quanto a escola não existem de forma isolada da esfera social e, exatamente por esse motivo, estão sujeitas às influências da sociedade que fazem parte. Desse modo, o objetivo geral dessa investigação é analisar como se estabelece a relação entre família e escola e como essas duas instituições se articulam na sociedade capitalista contemporânea. Os objetivos específicos, por sua vez, são: retomar as transformações históricas ocorridas na família e na escola, com ênfase em suas existências a partir da consolidação da sociedade capitalista; identificar a importância e, ao mesmo tempo, os limites dos novos arranjos familiares no rompimento com a cultura patriarcal que sustenta a família nuclear burguesa e, por fim, investigar como se estabelece a relação entre família e escola, considerando as percepções dos envolvidos nesse relacionamento. Essa investigação fez uso tanto da revisão bibliográfica quanto da pesquisa de campo e o método que orientou o processo investigativo e sua exposição foi o materialismo histórico-dialético. O ponto de partida foi uma retomada histórica das transformações ocorridas em ambas as instituições, com ênfase em suas existências no modelo societário capitalista e posteriormente foram realizadas entrevistas com representantes de famílias e profissionais da educação básica pública de Campo Grande (MS). Os dados da pesquisa de campo foram organizados em três categorias: 1) Para cada 10 mães tem $\frac{1}{2}$ pai; 2) O que esse aluno tinha era problema de estrutura familiar mesmo; e 3) Minha expectativa é que na escola meus filhos realmente aprendam viver em sociedade. A primeira categoria discorre sobre as relações de gênero no relacionamento da família com a escola, apontando que o acompanhamento escolar das crianças é um trabalho atribuído, majoritariamente, às mulheres. A segunda versa sobre as exigências da escola para a família, inferindo que a instituição escolar cria e impõe um padrão idealizado de família que não corresponde às condições concretas e materiais de boa parte da população brasileira. Já a terceira debate sobre as finalidades da escola a partir das expectativas das famílias, colocando sob perspectiva a função social da educação escolar. Vale sinalizar que os resultados encontrados foram fortemente marcados pela crise pandêmica causada pela COVID-19, sendo possível notar como esse ideal normativo de família nuclear e a divisão sexual do trabalho que o acompanha afetaram as condições de vida e de trabalho das mulheres em tempos de distanciamento social. Portanto, a pretensão dessa pesquisa é contribuir para a reflexão das contradições históricas que permeiam as instituições sociais investigadas e como suas existências são marcadas pelas determinações do modelo societário vigente.

Palavras-chave: Família e Escola. Relação Família-Escola. Novos Arranjos Familiares. Novas Configurações Familiares. Escola na Contemporaneidade.

ABSTRACT

This research has as investigative question how the relationship between family and school is established in contemporaneity, considering, above all, the determinants that mark the condition of existence of these institutions in the Brazilian class society governed by the logic of capital accumulation. It assumes that both the family and the school do not exist in isolation from the social sphere and, precisely for this reason, they are subject to the influences of the society they are part of. Thus, the general objective of this investigation is to analyze how the relationship between family and school is established and how these two institutions are articulated in contemporary capitalist society. The specific objectives, in turn, are: to resume the historical transformations that took place in the family and in the school, with an emphasis on their existence from the consolidation of capitalist society; identify the importance and, at the same time, the limits of new family arrangements in breaking with the patriarchal culture that sustains the bourgeois nuclear family and, finally, investigate how the relationship between family and school is established, considering the perceptions of those involved in this relationship. This investigation made use of both literature review and field research, and the method that guided the investigative process and its exposition was historical-dialectical materialism. The starting point was a historical review of the transformations that took place in both institutions, with an emphasis on their existence in the capitalist societal model, and later interviews were carried out with representatives of families and professionals of public elementary education in Campo Grande (MS). The field research data were organized into three categories: 1) For every 10 mothers, there is 1/2 father; 2) What this student had was a problem of family structure; and 3) My expectation is that at school my children will really learn to live in society. The first category discusses gender relations in the relationship between the family and the school, pointing out that the school monitoring of children is a job mostly attributed to women. The second deals with the demands of the school on the family, inferring that the school institution creates and imposes an idealized pattern of family that does not correspond to the concrete and material conditions of a large part of the Brazilian population. The third debate on the purposes of the school is based on the expectations of families, putting the social function of school education under perspective. It is worth signaling that the results found were strongly marked by the pandemic crisis caused by COVID-19, and it is possible to note how this normative ideal of a nuclear family and the sexual division of work that accompanies it affected the living and working conditions of women in times of social distance. Therefore, the aim of this research is to contribute to the reflection of the historical contradictions that permeate the investigated social institutions and how their existence is marked by the determinations of the current societal model.

Keywords: Family and School. Family-School Relationship. New Family Arrangements. New Family Settings. School in Contemporaneity.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultado da busca.....	27
Gráfico 2 – Quantidade de trabalhos selecionados por base de dados.....	28
Gráfico 3 – Trabalhos divididos por ano de publicação.....	29
Gráfico 4 – Trabalhos divididos por cidade de publicação.....	29
Gráfico 5 – Resultados da busca em Mato Grosso do Sul.....	37
Gráfico 6 – Trabalhos selecionados em Mato Grosso do Sul.....	38

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APE – Auxiliar Pedagógico Especializado

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CNJ – Conselho Nacional de Justiça

ESH – Escola sem Homofobia

FAED – Faculdade de Educação

GEPDGE – Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação

GEPASE–Grupo de Estudos e Pesquisa em Antropologia e Sociologia da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia Estatística

IFMS– Instituto Federal de Mato Grosso do Sul IFMS

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros

MEC – Ministério da Educação

NUDEM – Núcleo de Defesa dos Direitos da Mulher

ONG – Organização não Governamental

OMS – Organização Mundial de Saúde

OSFE – Observatório Sociológico Família-Escola

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGEDU – Programa de Pós-graduação

PPP– Projeto Político Pedagógico

PT – Partido dos Trabalhadores

REME – Rede Municipal de Educação

SciELO – *Scientific Electronic Library Online*

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

STF – Supremo Tribunal Federal

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
<i>1.1 Lugar teórico e conceitual desta análise.....</i>	<i>17</i>
<i>1.2 Contexto de realização desse estudo.....</i>	<i>20</i>
<i>1.3 Objetivos desta investigação</i>	<i>22</i>
<i>1.4 Procedimentos metodológicos desta pesquisa em uma breve síntese.....</i>	<i>22</i>
<i>1.5 Estrutura</i>	<i>23</i>
2. PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE O OBJETO DESTA PESQUISA	25
<i>2.1 Busca de Produções em âmbito nacional</i>	<i>27</i>
<i>2.2 O que dizem as produções encontradas em âmbito nacional?.....</i>	<i>31</i>
<i>2.3 Busca de Produções em Mato Grosso do Sul</i>	<i>37</i>
<i>2.4 O que dizem as produções encontradas em Mato Grosso do Sul?.....</i>	<i>39</i>
3. FAMÍLIA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA	46
<i>3.1 O modelo de família nuclear: da burguesia ao proletariado</i>	<i>46</i>
<i>3.2 Família na sociedade de classes: uma criação do capital para o capital</i>	<i>59</i>
<i>3.3 Considerações finais da seção</i>	<i>66</i>
4. FAMÍLIA TRADICIONAL BRASILEIRA? QUE FAMÍLIA É ESSA?	67
<i>4.1 Gilberto Freyre: o ideólogo da família tradicional brasileira.....</i>	<i>68</i>
<i>4.2 Repensar o Brasil colônia.....</i>	<i>71</i>
<i>4.3 Des(cons)truir a ideia de família tradicional brasileira</i>	<i>73</i>
<i>4.4 Família na sociedade de classes: as especificidades do contexto brasileiro.....</i>	<i>75</i>
<i>4.5 Considerações finais da seção</i>	<i>82</i>
5. A QUEM SERVE A EDUCAÇÃO “PARA TODOS”?	84
<i>5.1 Política e educação: a neutralidade ilusória da escola</i>	<i>86</i>
<i>5.2 Pedagogia histórico-crítica: breve reflexão sobre possíveis caminhos.....</i>	<i>91</i>
<i>5.3 Considerações finais da seção</i>	<i>96</i>
6. PERCURSO METODOLÓGICO	97
<i>6.1 O método.....</i>	<i>97</i>
<i>6.2 Local da pesquisa</i>	<i>98</i>
<i>6.3 A crise da pandemia ou a pandemia da crise?.....</i>	<i>99</i>
<i>6.4 Operacionalização da pesquisa</i>	<i>100</i>
<i>6.5 Descrição da técnica de coleta de dados</i>	<i>101</i>

6.6 Participação na pesquisa	102
6.6.1 As participantes	103
6.7 Organização e análise dos dados.....	105
6.8 Considerações finais da seção	106
7 FAMÍLIA E ESCOLA: RELATOS DE VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DOS SUJEITOS INSERIDOS NESSA RELAÇÃO	107
7.1 Resultados e discussões.....	107
7.1.1 “Para cada 10 mães tem ½ pai”: relações de gênero no relacionamento da família com a escola	107
7.1.2 “O que esse aluno tinha era problema de estrutura familiar mesmo”: as exigências da escola para as famílias	115
7.1.3 “Minha expectativa é que na escola meus filhos realmente sejam preparados para viver em sociedade”: diálogos sobre a função da escola	121
7.2 Considerações finais da seção	126
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS.....	132
APÊNDICES	140
APÊNDICE A – LISTA DOS TRABALHOS SELECIONADOS EM ÂMBITO NACIONAL.....	140
APÊNDICE B - REFERÊNCIAS DOS TRABALHOS ANALISADOS EM ÂMBITO NACIONAL.....	143
APÊNDICE C – LISTA DOS OS TRABALHOS SELECIONADOS EM MATO GROSSO DO SUL	146
APÊNDICE D - REFERÊNCIAS DOS TRABALHOS ANALISADOS EM MATO GROSSO DO SUL	148
APÊNDICE E – PARECER CONSUBSTENCIADO DO CEP	150
APÊNDICE E – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO	158
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	159
APÊNDICE G – ROTEIRO PRÉVIO DAS ENTREVISTAS COM FAMÍLIAS	161
APÊNDICE H – ROTEIRO PRÉVIO DAS ENTREVISTAS COM A ESCOLA	162

1. INTRODUÇÃO

Um tema recorrente no campo educacional é a relação entre família e escola. Isso é compreensível porque ao refletir sobre temáticas inerentes à escola, em algum momento se torna imprescindível pensar nas famílias que compõem essa instituição, já que a comunidade escolar é formada pelos profissionais da educação em parceria com as famílias. Além disso, é impossível isolar o aluno de seu meio de convívio social primitivo.

Dessa maneira, é possível inferir que família e escola são instituições sociais de extrema relevância no modo de organização da sociedade brasileira, ocupando um papel essencialmente privilegiado no desenvolvimento do gênero humano e na formação das novas gerações.

É necessário pontuar *a priori* que a escola enquanto instituição social é reflexo e refletora das dinâmicas sociais existentes em determinada sociedade, o que significa que não é possível compreender os fenômenos educacionais de forma isolada e alheia à estrutura social vigente. Esse posicionamento é assumido logo de início por considerar que para realizar uma investigação acerca da educação escolar brasileira é necessário, antes de tudo, ter claro as controvérsias que marcam a vida estruturada pelo modo capitalista de produção.

Já no que tange a família, pode-se assumir que esse meio de convívio abrange diferentes significados. Sua definição pode ser associada a relações de afeto, acolhimento e produção de identidades; em geral, é nela que se estabelecem os primeiros vínculos e se inicia o processo de socialização dos indivíduos. Todavia, convém salientar que ela também é uma instituição social e como tal está condicionada por mecanismos políticos, culturais e históricos (BIROLI, 2014a).

Por utilizar como recorte a contemporaneidade, o enfoque dessa investigação se dará no âmbito dos novos arranjos familiares. Esse é um fenômeno que rompe – pelo menos em partes, como será discutido posteriormente – com a lógica da família nuclear (união conjugal heterossexual com filhos) e passa a ser frequente no cenário mundial a partir da segunda metade do século passado, representando uma boa parcela da sociedade brasileira na atualidade.

As “novas configurações”, “novos arranjos” ou “novas famílias” compreendem um leque muito abrangente de modelos familiares, cabendo ressaltar as famílias chefiadas por mulheres, chefiadas pelos avós, as homoparentais com filhos (as), as que possuem filhos (as) de uniões anteriores e aqueles em que só há um adulto (com laços de consanguinidade ou não) que é responsável por uma ou mais crianças.

A opção pela utilização dos termos “novos” e “novas” se dá para pontuar a forte expressividade desses modos de organizações familiares na contemporaneidade, mesmo que esses modelos não sejam exclusivos desse período; já que o modelo de família nuclear, embora tenha sido utilizado como normativa no contexto ocidental moderno, nunca foi o único modo de organização familiar existente.

Tendo anunciado tais pressupostos, essa dissertação tem como questão investigativa como se estabelece a relação entre família e escola na contemporaneidade, levando em consideração, sobretudo, os determinantes que marcam a condição de existência dessas instituições na sociedade brasileira de classes regida pela lógica da acumulação de capital.

Esse estudo está vinculado à Linha de Pesquisa 3, intitulada Processos Formativos, Práticas Educativas, Diferenças do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEDU/ FAED/ UFMS). A investigação foi desenvolvida em curso de Mestrado e sua viabilização se deve às reflexões teóricas realizadas no Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE).

1.1 Lugar teórico e conceitual desta análise

Um dos pressupostos basais do materialismo histórico-dialético é a consideração que o ser humano é reflexo de um percurso histórico advindo das relações sociais acumuladas no decorrer do processo civilizatório. Por essa razão, em 1852 no texto “O 18 Brumário de Luís Bonaparte” Karl Marx aponta que os indivíduos “fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo sua livre vontade em circunstâncias escolhidas por eles próprios, mas nas circunstâncias imediatamente encontradas, dadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 2008, p. 207).

Partindo dessa afirmação, para compreender a relação entre família e escola na contemporaneidade é necessário primeiramente revisar as transformações históricas ocorridas nessas duas instituições sociais. É pertinente que esse percurso seja realizado por intermédio da categoria trabalho, porque a divisão do trabalho na sociedade de classes implicou profundas transformações nos modos de organização da família e da escola, assim como em suas finalidades e funções.

Inicialmente, para definir o sentido de trabalho adotado aqui, será tomado como referência uma breve contextualização dos estudos de György Lukács encontrados na obra “Para uma ontologia do ser social”, escrita pelo autor ao longo da década de 1960. De acordo

com seu pensamento, o desenvolvimento do ser social requer um distanciamento das bases naturais, contudo sem as abandonar totalmente. É esse movimento realizado pelo ser humano de transformação da natureza e de si mesmo, o sentido ontológico de trabalho (LUKÁCS, 2012).

O trabalho funciona, segundo a perspectiva de Lukács (2012), como mediador de uma relação dialética entre as condições objetivas de desenvolvimento do ser social e sua explicitação no ser natural. Em outras palavras, trata-se de uma atividade intencional de transformação da natureza que cria condições para sua própria existência e esse processo faz aparecer uma nova esfera – que é social. Mas, para que isso ocorra, é preciso partir de uma necessidade dada por condições reais objetivas – daí o caráter dialético.

Essa elaboração teórica tem como aporte os estudos marxianos. Em 1867, no livro “O Capital”, Marx aponta que o desenvolvimento desse processo pode ser explicado da seguinte maneira:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem¹ e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza [...] A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 2017, p. 255).

Em síntese, é por meio desse processo que o ser orgânico se transforma em ser social. Todavia, em uma sociedade de classes, o trabalho adquire um valor social e funciona como regulador da ordem estabelecida. Em virtude disso, para haver a reprodução das condições de dominação, são acionados fatores ideológicos capazes de manter a estrutura imposta pela divisão social do trabalho (MÉSZÁROS, 2004).

Nesse contexto, a divisão sexual do trabalho, ancorada na instituição família, surge como um fator basal na regulação desse sistema. Isso porque, desde que se constituiu a relação monogâmica na sociedade ocidental, todas as mudanças pela qual a família passou aconteceram sob uma divisão hierárquica e desigual do trabalho do homem sobre o trabalho da mulher, o que viabilizou a possibilidade de manutenção da dominância e da reprodução estrutural da ordem social vigente (MÉSZÁROS, 2002).

Seguindo a linha de pensamento de Silvia Federici (2021), o ponto fulcral na

¹ O autor emprega o termo “homem” como sinônimo de ser humano. Apesar dessa utilização não ser coerente com o posicionamento feminista assumido ao longo desse trabalho, optou-se por manter a citação devido à sua relevância na discussão pretendida. Todavia, em outros momentos, sempre que possível, foi feita a substituição de “homem” para “ser humano”.

interpretação desse sistema é reconhecer a centralidade do trabalho doméstico não remunerado das mulheres na produção e reprodução da força de trabalho. Com efeito, sem o trabalho doméstico de milhões de mulheres que se dedicam a servir aos trabalhadores física, emocional e sexualmente, garantindo que estejam prontos para o trabalho e que seu desempenho esteja de acordo com o que é exigido pelo capitalismo, a produção e reprodução da base essencial do capital, a mercadoria força de trabalho, seria fortemente prejudicada (FEDERICI, 2019).

Logo, se conclui que foi graças ao ideal da família nuclear burguesa que a divisão sexual do trabalho foi evidenciada pelo capital e forneceu subsídios para a expansão capitalista. Portanto, “a família, como a conhecemos no Ocidente, é uma criação do capital para o capital, como uma instituição que deveria garantir a quantidade e a qualidade da força de trabalho e o seu controle” (FEDERICI, 2019, p. 72).

Assim, em uma perspectiva materialista histórico-dialética, Heleieth Saffioti (2013) afirma que os determinantes das condições de existência da instituição social família não podem ser analisados de maneira isolada, porque são consequências de um regime de produção que se sustenta pela opressão de um ser humano por outro.

Corroborando com essa afirmação, István Mészáros (2002) considera que o sistema capitalista precisa da desigualdade para se reproduzir e as relações travadas em seu seio são de poder e controle antagônicos. Assim, “[...] a família está entrelaçada às outras instituições a serviço da reprodução do sistema dominante de valores, ocupando uma posição essencial em relação a elas, entre as quais estão as igrejas e as instituições de educação formal da sociedade” (MÉSZÁROS, 2002, p. 272).

Em face desse entrelaçamento, a trajetória histórica da educação escolar apresenta uma perspectiva muito semelhante à da família. Utilizando como referência os apontamentos de José Lombardi (2011), desde o início, a escola foi percebida como uma ferramenta para garantir a dominação ideológica e um poderoso componente para consolidar a hegemonia da classe dominante. Tal situação torna possível inferir que a relação entre divisão do trabalho e a educação e o ensino não é uma ligação casual ou uma mera consequência lógica, mas uma profunda conexão que explicita claramente a dinâmica dos processos educativos. Logo, o estado de classe está intrinsecamente relacionado com o ensino de classe (LOMBARDI, 2011).

Com o passar do tempo, de acordo com Mészáros (2008), as instituições de educação foram se adaptando às demandas reprodutivas do sistema do capital. A educação passou, assim, a ser utilizada como forma de “internalização” das determinações do sistema, criando no indivíduo uma sociabilidade adequada ao capital e o induzindo à sua aceitação passiva. O autor

conclui que:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008, p. 35-36).

Tendo claro tais pontos, pode-se assumir que, tanto a educação escolar quanto a família nuclear burguesa, embora não sejam “a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45), têm o papel nesse modelo societário de “produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

1.2 Contexto de realização desse estudo

Em março de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou que o mundo enfrentava uma situação pandêmica causada pela disseminação do coronavírus SARS-CoV-2. Diante desse acontecimento, por conta da mobilidade reduzida em respeito às medidas de distanciamento social, o desenvolvimento dessa pesquisa foi afetado em diversos aspectos e um deles foi a impossibilidade de selecionar a escola ou os sujeitos que participariam da investigação.

Assim, a escolha da instituição se deu pela conveniência de sua localização, sendo de fácil acesso para a pesquisadora. Já a seleção das participantes ficou sob a incumbência da equipe técnico-pedagógica da escola que selecionou os perfis que teriam disponibilidade, habilidade e interesse em participar de uma entrevista por videoconferência.

Para além das questões relativas à operacionalização e realização da pesquisa de campo, todos os dados obtidos foram marcados por esse momento histórico. Corroborando para a construção de um quadro extremamente delicado, a crise sanitária imposta pela pandemia foi especialmente agravada por uma crise econômica e política que já se arrastava no Brasil desde 2015.

Nesse cenário, foram as mulheres que tiveram suas condições de vida e de trabalho mais gravemente afetadas. Ao considerar que a divisão sexual do trabalho impõe à mulher a responsabilidade pelo trabalho doméstico, a intensificação do cuidado provocada pela necessidade de distanciamento social acirrou a tensão entre trabalho doméstico e trabalho

formal. Desse modo, explicitou vulnerabilidades do modo de organização social brasileiro, colocando em evidência conflitos que o estruturam.

Além da pandemia, temática que será retomada em diversos outros momentos desse estudo, outro ponto que merece destaque no contexto de realização dessa pesquisa é o local em que ela foi realizada. Em concordância com o posicionamento teórico-político feminista assumido nesse texto, refletir sobre as questões relativas às condições de vida da mulher no estado de Mato Grosso do Sul é um movimento imprescindível.

Em virtude disso, um fato pertinente para essa reflexão é que Campo Grande é a capital brasileira com maior taxa de denúncias na central de atendimento à mulher e que o estado de Mato Grosso do Sul contabiliza um estupro a cada sete horas. Essa foi a motivação para que em 2015 a cidade ganhasse a primeira Casa da Mulher Brasileira, um projeto que reúne no mesmo espaço físico diversos serviços de atendimento à mulher que sofre violência (TV BRASIL GOV, 2015).

Segundo os dados da Subsecretaria de Políticas Públicas para Mulheres do Estado de Mato Grosso do Sul (2021), no ano de 2020 houve uma redução dos registros de denúncia de violência contra mulheres, mas o número de feminicídios ocorridos aumentou em 33,33% quando comparado ao ano anterior. Das quarenta mulheres mortas nesse estado, doze foram em Campo Grande e em 75% dos casos a violência foi intrafamiliar.

Somente nos primeiros seis meses de 2021, o Núcleo de Defesa dos Direitos da Mulher (NUDEM) já havia computado mais de 4.000 atendimentos de violência contra mulheres em Campo Grande. A defensora pública responsável pelo núcleo afirmou que durante a pandemia houve um aumento de violência psicológica e sexual dentro das unidades domésticas. Para ela, isso está associado à naturalização desses tipos de violência na sociedade brasileira (DOMINATO, 2020).

É diante dessa realidade que essa investigação foi desenvolvida. Portanto, o processo de reflexão e análise empreendido ao longo dessa dissertação tem a pretensão de ser útil para repensar as relações estabelecidas na sociedade contemporânea. Com efeito, colocar sob perspectiva o ideal normativo do modelo de família nuclear torna-se essencial não só para romper com a cultura patriarcal que permeia esse modo de organização, mas também para o rompimento com a lógica de desigualdade e exploração que mantém o sistema regido pelo capital funcionando.

1.3 Objetivos desta investigação

Levando em conta que a questão que impulsiona essa pesquisa é a relação entre família e escola na contemporaneidade, colocando sob perspectiva a estrutura das relações sociais determinadas e condicionadas pelo modo de organização capitalista, o **objetivo geral** dessa investigação é analisar como se estabelece a relação entre família e escola e como essas duas instituições se articulam na sociedade capitalista contemporânea.

Os **objetivos específicos**, por sua vez, são: retomar as transformações históricas ocorridas na família e na escola, com ênfase em suas existências a partir da consolidação da sociedade capitalista; identificar a importância e, ao mesmo tempo, os limites dos novos arranjos familiares no rompimento com a cultura patriarcal que sustenta a família nuclear burguesa e, por fim, investigar como se estabelece a relação entre família e escola, considerando as percepções dos envolvidos nesse relacionamento.

1.4 Procedimentos metodológicos desta pesquisa em uma breve síntese

Essa investigação faz uso tanto da revisão bibliográfica quanto da pesquisa de campo. O método empregado nesse processo investigativo e em sua exposição foi o materialismo histórico-dialético. A divisão entre método de investigação e método de exposição foi anunciada por Marx (2017) nos seguintes parâmetros:

Sem dúvida, deve-se distinguir o modo de exposição segundo sua forma, do modo de investigação. A investigação tem de se apropriar da matéria [*Stoff*] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexo interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Se isso é realizado com sucesso, e se a vida da matéria é agora refletida idealmente, o observador pode ter a impressão de se encontrar diante de uma construção *a priori* (MARX, 2017, p. 128-129).

Em um primeiro momento, a bibliografia sobre a temática foi utilizada como forma de expor a trajetória histórica da família e da escola e, na mesma medida, propor reflexões sobre a condição de existência de cada uma dessas duas instituições na sociedade contemporânea. Essa retomada se justifica porque o cenário atual não apareceu espontaneamente; ao contrário, é reflexo de uma trajetória histórica, teórica, social, cultural e política marcada pelas contradições que fundamentam a sociedade de classes, cabendo ressaltar que não se trata de um processo linear, contínuo e nem universal.

Posteriormente, na pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas com 4 representantes de

famílias e 4 profissionais da educação básica pública que atuam na etapa letiva de 1º a 3º ano do ensino fundamental. O intuito dessas entrevistas foi aprofundar a investigação sobre como essas duas instituições se articulam na contemporaneidade e como se estabelece a relação entre elas, tendo como base a percepção das envolvidas. Assim, a escolha desse recorte se deu por supor que nessa fase escolar haveria uma aproximação maior entre família e escola por conta do processo de adaptação que a criança está sujeita ao iniciar o ensino fundamental.

A técnica empregada para organizar os dados coletados foi a análise de conteúdo. Assim como na investigação, a exposição dos resultados também se orientou pelo materialismo histórico-dialético. Esse processo ocorreu por meio da articulação de diferentes fatores relevantes para compreensão da estrutura significativa que compõem o objeto dessa pesquisa (relação entre arranjos familiares e escola).

1.5 Estrutura

Incluindo a introdução já detalhada, a estrutura de exposição dessa dissertação está organizada em **oito seções** que, de forma articulada, pretendem alcançar os objetivos anunciados anteriormente.

Na seção **Produção do conhecimento sobre o objeto desta pesquisa** foi exposto e analisado o estado da arte/ do conhecimento sobre a relação entre arranjos familiares e escola. A partir desse levantamento foi possível constatar que há uma significativa gama de produções sobre a temática e que nas discussões sobre esse objeto costumam ser mobilizados saberes das mais diversas áreas (com ênfase na Sociologia da Educação e na História da Educação). Apesar disso, grande parte dessas investigações chegam à conclusão que não foi possível esgotar essa problemática, o que faz com que continuem surgindo novas possibilidades de pesquisa.

A terceira seção foi intitulada **Família: uma perspectiva histórica** e versa sobre a construção do conceito de família na sociedade ocidental moderna. O intuito desse texto é investigar as transformações na configuração das famílias e compreender como surgiu o ideal de família nuclear burguesa. Para tanto, foi traçado um panorama acerca da trajetória histórica da família frequentemente descrita pela literatura específica e, em seguida, colocou-se sob análise essa mesma temática com base no referencial feminista marxista.

Já a quarta seção, que recebeu o título **Família tradicional brasileira? Que família é essa?**, teve como objetivo analisar se realmente é possível definir um único modelo como a representação da família tradicional brasileira e como esse ideal normativo de família pode

contribuir para colocar os demais arranjos e modos de organização familiar em uma posição periférica e marginalizada. Diante disso, esse texto reflete sobre a importância e, ao mesmo tempo, os limites das novas configurações familiares no rompimento com a lógica conservadora e com a cultura patriarcal que sustenta o modelo nuclear.

A seção **A quem serve a educação “para todos”?**, por sua vez, teve o intuito de refletir sobre a situação atual da educação brasileira levando em conta sua existência em uma sociedade regida pelo capital, bem como a sua estruturação histórica – estabelecida por marcadores de exclusão social como racismo, desigualdade de gênero, marginalização e outros – e sua intrínseca relação com a conjuntura política do país. Com a pretensão de ultrapassar a mera exposição desse quadro, foram pontuados possíveis caminhos para uma educação emancipadora com base no referencial da pedagogia histórico-crítica.

Na seção denominada **Percurso Metodológico** foi descrito detalhadamente o caminho teórico-metodológico percorrido nesse processo investigativo. Desse modo, foram expostas questões relacionadas ao método e à metodologia empregada, assim como à operacionalização da pesquisa, seu contexto de realização e dados pertinentes para delinear o perfil das participantes e do local de realização dessa investigação.

A sétima seção foi chamada de **Família e Escola: relatos de vivências e experiências dos sujeitos inseridos nessa relação** e destinou-se a fazer a exposição e a análise da pesquisa de campo. Com o intuito de aprofundar as discussões apresentadas nas primeiras seções, foram trazidas ao debate as vivências e experiências individuais de representantes tanto da escola quanto da família.

Em vias de conclusão dessa dissertação, nas **Considerações Finais** foi realizado um movimento de retomada e de fechamento das discussões e reflexões levantadas ao longo dessa pesquisa.

2. PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE O OBJETO DESTA PESQUISA

A investigação é um exercício inerente à pesquisa científica para qualquer que seja o pesquisador ou o assunto pesquisado. Assim, conhecer outros estudos que já foram produzidos sobre essa mesma temática é um fator basal para identificar o que ainda carece de estudo ou de que outra forma o objeto pode ser trabalhado.

Dessa maneira, há duas terminologias que vêm sendo exploradas nas últimas décadas: trata-se do “estado da arte” e do “estado do conhecimento”. Embora na literatura específica haja discussões com relação a distinção desses dois termos, aqui opta-se por tomar como referência os estudos de Norma Ferreira (2002), que os considera sinônimos.

A autora explica que os termos se referem a um conjunto de pesquisas que tenta mapear uma determinada área do conhecimento e destacar os aspectos que são privilegiados na produção acadêmica sobre determinado assunto. Esse mapeamento é realizado por meio de categorizações e análises descritivas do material selecionado (FERREIRA, 2002). Nessa seção, portanto, será exposto o estado da arte/ do conhecimento do objeto desta pesquisa: relação entre arranjos familiares e escola.

Todavia, antes de iniciar esse processo, é relevante fazer uma sucinta recapitulação sobre esse campo de estudos. De antemão, sinaliza-se que, embora essa seja uma temática que mobiliza estudos em diferentes áreas, há duas delas que podem ser destacadas: a Sociologia da Educação e a História da Educação. Em geral, essa distinção costuma ser marcada pela utilização do termo relação escola-família para as investigações voltadas à História da Educação e relação família-escola nas produções associadas à área da Sociologia da Educação.

No que diz respeito ao viés sociológico em educação, de acordo com Maria Alice Nogueira (1998), é a partir dos anos 1980 que o conjunto de produções sobre a relação entre família e escola assume novas abordagens. A autora deixa claro que a interface família e escola sempre ocupou lugar de destaque para a Sociologia da Educação, mas a forma de tratamento desse fenômeno ganha contornos diferentes após esse período.

O que propiciou esse outro olhar sobre a temática foi um processo de reorientação da própria Sociologia da Educação – que também aconteceu a partir dos anos 1980. “Trata-se de um novo referencial de análise que ambiciona ir além da já clássica ‘sociologia da escolarização’ – que fizeram das desigualdades de oportunidades uma evidência –, tentando construir uma sociologia das escolaridades” (NOGUEIRA, 1998, p. 94).

Nogueira (1998) sinaliza que não é possível definir com exatidão os motivos que

impulsionaram essa nova perspectiva, mas o fato é que, a partir de então, a ênfase passa a ser as relações estabelecidas no interior do grupo familiar e, na mesma medida, a sua forma de se relacionar com o meio social. Dessa maneira, as dinâmicas familiares são entendidas como mediadoras da posição desse grupo na estratificação social e as relações com a escolaridade dos filhos.

Em suma, pode-se assumir que o surgimento desse novo objeto de pesquisa (relação família-escola) é resultante de “uma nova conjuntura teórica que desloca o olhar sociológico das macroestruturas para as pequenas unidades de análise” (NOGUEIRA, 1998, p. 101). Nesse movimento, a aproximação da Sociologia da Educação com a Sociologia da Família gera outro campo teórico que é a sociologia das relações família-escola.

No caso específico do Brasil, ainda não é possível identificar uma tradição significativa de produções no viés da sociologia das relações família-escola. Apesar disso, na área da Sociologia da Educação existem relevantes estudos sobre a temática. Destaca-se aqui as contribuições do Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE), cujo banco de dados disponibiliza diversos trabalhos sobre esse assunto – incluindo o texto de Maria Alice Nogueira (1998) que subsidiou as proposições postas nessa introdução.

Já na perspectiva da História da Educação, o trecho abaixo pode fornecer uma breve explicação de como e porque os historiadores da educação se relacionam com essa temática:

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. Centrados em uma visão escolarizada do problema, eles não põem em dúvida o lugar construído para e pela escola, em relação às demais instituições sociais, dentre elas a família. É no interior deste debate, antigo e muito mais complexo do que aqui apresentado, que se inscreve a preocupação dos historiadores da educação com o tema. No Brasil, ao longo do século XIX, a instituição escolar vai lenta, mas inexoravelmente, se fortalecendo como o *locus* fundamental e privilegiado de formação das novas gerações, estando diretamente relacionados a este fato a expansão da escolarização, o processo de profissionalização do magistério primário, dentre outros fatores [...] Neste processo, ela desloca [...] outras instituições (família, igreja, etc.) de seus lugares tradicionais de socialização, considerando-as, na maioria das vezes, incapazes de bem educar diante de uma sociedade que se urbaniza e se complexifica, que supõe novas dinâmicas e padrões de comportamento (FARIA-FILHO, 2000, p. 44-45).

É nas primeiras décadas do século XX que o afastamento das famílias da escola começou a gerar preocupação por parte dos defensores da expansão da escolarização. As famílias – sobretudo as das camadas populares – eram alvos constantes das reclamações dos educadores, que consideravam que os pais eram desinteressados e despreparados. Por este motivo, uma série de ações foram projetadas e desenvolvidas para promover a reaproximação

das famílias com a escola. Contudo, para Luciano Faria Filho (2000) essas ações revelaram uma intenção colonizadora da escola com relação à família.

Esse momento e toda essa movimentação foram fundamentais para colocar a escola em uma posição de reformadora da sociedade. Isso se fez valer, em grande parte, a partir de um processo de reeducação das famílias. Tal cenário afetou diretamente a posição social das mulheres, porque como aponta o autor:

Nessa cruzada reformista dos costumes e das pessoas, a mulher é identificada como a grande responsável por garantir a boa ordem no lar e, sobretudo, por possibilitar que a família passe a incorporar, cada vez mais, referências escolares/escolarizadas de gerir o mundo doméstico e a educação dos filhos. Para isso, também, e principalmente, as mulheres precisam ser reeducadas (FARIA-FILHO, 2000, p. 46-47).

Sob esses moldes, a reflexão sobre a relação escola-família na perspectiva da História da Educação revela que a assimetria de poderes e saberes (na qual a escola possui o conhecimento legitimado e a família não), assim como a tendência das instituições escolares de tutelar/ controlar as famílias são situações historicamente instituídas. Estudos dessa natureza também podem corroborar com as análises sobre a realidade contemporânea, ao passo que desvelam o caráter histórico desse objeto.

Longe de ter esgotado o assunto, essas proposições introdutórias tinham como pretensão apresentar e refletir sobre o campo teórico das produções científicas que têm se dedicado à investigação dos elos entre família e escola. Agora cabe conhecer o estado da arte/ do conhecimento propriamente dito.

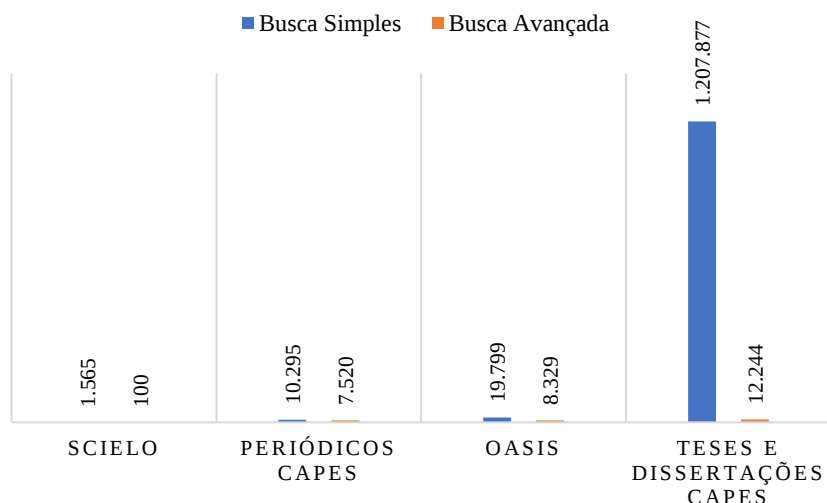
2.1 Busca de Produções em âmbito nacional

A busca das produções que seriam analisadas ocorreu por meio da *internet* e os primeiros critérios para seleção foi que fossem teses, dissertações ou artigos produzidos no Brasil de 2010 até o primeiro semestre de 2020 e que estivessem disponíveis na íntegra. As plataformas de dados utilizadas foram: SciELO (*Scientific Electronic Library Online*); Portal de Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior); Oasisbr e Catálogo de Teses e Dissertações CAPES.

Os descritores utilizados em todas as bases de dados foram: família e escola. Para especificar a busca e compor o sentido da investigação, também foram utilizados – em cruzamento com os descritores citados anteriormente – os seguintes: relação família e escola, novos arranjos familiares, novas configurações familiares e escola na contemporaneidade. Com

o intuito de restringir ainda mais a seleção, foi utilizado o recurso de busca avançada por meio de filtros que selecionassem somente trabalhos na área da educação, concluídos de 2010 até o primeiro semestre de 2020 e vinculados a algum programa de pós-graduação brasileiro.

Gráfico 1: Resultado da busca em âmbito nacional



Fonte: SciELO (2020); Portal de Periódicos CAPES (2020); Oasisbr (2020); Catálogo de Teses e Dissertações CAPES (2020).

Organização: BORGES, 2020.

Muitos trabalhos foram encontrados (como demonstra o Gráfico 1), todavia, após a leitura dos próprios títulos, já foi possível observar que muitos não se relacionavam com o tema. O termo família foi encontrado por diversas vezes relacionado às famílias silábicas, às famílias das rochas e à família enquanto um dado taxonômico. Todas as produções que traziam essas ideias foram descartadas.

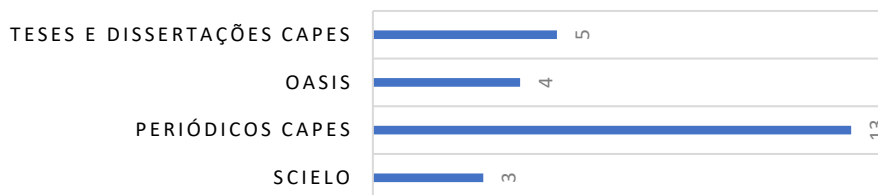
É preciso enfatizar que o processo de busca – por ter utilizado a *internet* como meio de acesso – se sujeitou às limitações próprias do uso das tecnologias. Nesse sentido, encontrar os trabalhos disponíveis esteve ligado à aplicação de filtros e cruzamento de dados que ultrapassaram a autonomia da pesquisadora. Isso significa que é possível que haja outros estudos nessa área que não apareceram nos resultados das buscas e, por isso, não foram analisados.

Também vale sinalizar que essa busca foi realizada durante os meses de maio e junho de 2020, sendo que o Catálogo de Teses e Dissertações CAPES foi consultado durante os dias 02 até 25 de maio, o Oasisbr dentre 27 de maio e 13 de junho, o Portal de Periódicos CAPES nos dias 15, 16, 18, 20 e 21 de junho e o SciELO no dia 25 de junho.

O próximo critério para seleção foi que possuísem aproximação com o estudo que seria desenvolvido e, nesse processo, foram descartadas as produções que não aprofundavam a discussão sobre a relação família-escola. Isso porque muitas investigações mencionavam essa relação para ampliar discussões sobre outras temáticas e nesses estudos não havia uma reflexão rigorosa sobre o referido objeto. Ainda nessa etapa, também foram descartados os trabalhos duplicados, sendo contabilizados apenas uma vez nos dados apresentados mais adiante no Gráfico 2.

No próximo momento, foi lido e analisado o resumo de todos os trabalhos – nesse ponto haviam sido selecionados 25 artigos e 16 dissertações. Dentre os que ainda assim deixavam dúvidas com relação ao critério descrito no parágrafo anterior, foi lido respectivamente: a introdução, o sumário (das dissertações) e por último a conclusão. A partir desse procedimento ficaram definidos os estudos que iriam compor, de fato, esse estado do conhecimento/ da arte (conforme Gráfico 2).

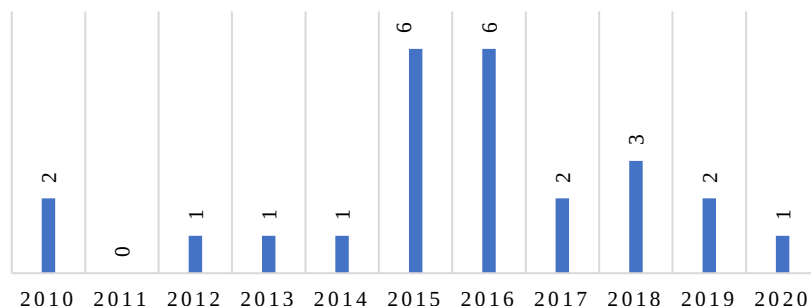
Gráfico 2: Quantidade de trabalhos selecionados por base de dados



Fonte: SciELO (2020); Portal de Periódicos CAPES (2020); Oasisbr (2020); Catálogo de Teses e Dissertações CAPES (2020).

Organização: BORGES, 2020.

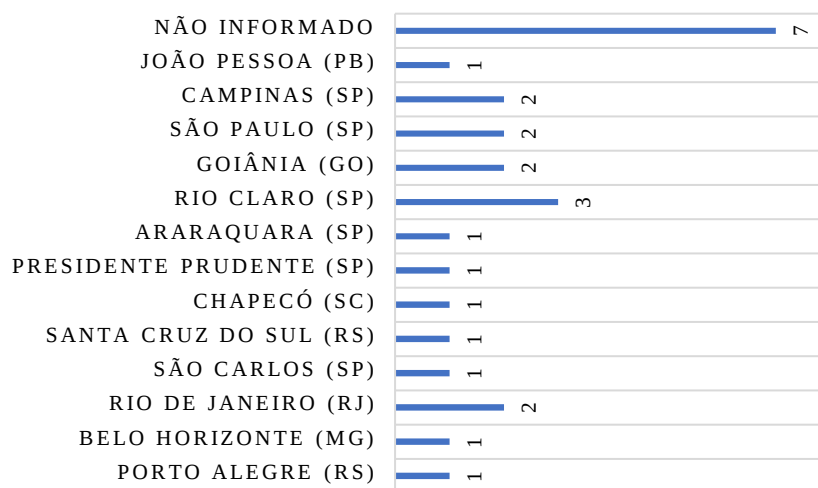
O próximo passo foi separar e quantificar o que era artigo, dissertação ou tese. Não foi encontrada nenhuma tese que respeitasse os critérios de inclusão, enquanto das dissertações 9 foram selecionadas e dos artigos 16. Em seguida, os trabalhos foram divididos por ano de publicação (Gráfico 3) e o que chama a atenção é a alta na quantidade de publicações sobre essa temática nos anos de 2015 e 2016.

Gráfico 3: Trabalhos divididos por ano de publicação

Fonte: SciELO (2020); Portal de Periódicos CAPES (2020); Oasisbr (2020); Catálogo de Teses e Dissertações CAPES (2020).

Organização: BORGES, 2020.

Posteriormente, as produções selecionadas foram divididas por cidade – na qual o trabalho final foi publicado, não necessariamente onde foi realizada a pesquisa – (conforme Gráfico 4). Um dado que merece destaque, nesse contexto, é o volume de publicações no sul e sudeste que, em comparação às demais regiões, é substancialmente superior.

Gráfico 4: Trabalhos divididos por cidade de publicação

Fonte: SciELO (2020); Portal de Periódicos CAPES (2020); Oasisbr (2020); Catálogo de Teses e Dissertações CAPES (2020).

Organização: BORGES, 2020.

As divisões propostas no Gráfico 3 e no 4 contribuíram para ter um desenho de que período e em que região geográfica essa temática foi mais investigada. Convém salientar, contudo, que essas informações serviram somente a título de conhecimento, já que esses dados

não foram colocados sob análise.

Feita a seleção dos trabalhos que seriam analisados, o último passo foi ler as produções e formular eixos temáticos para encaixá-las. Vale ressaltar que só os artigos foram lidos na íntegra, enquanto das dissertações só foi realizada a leitura dos resumos, sumários, introduções, conclusões e capítulos ou itens que tivessem no título referência expressa à relação família-escola. Essa escolha, ainda que possa limitar a análise, se deu por ser inviável realizar a leitura completa de todas as produções dentro do tempo disponível.

A partir dessa análise, os eixos criados foram: 1) Caráter excludente da escola; 2) Família e escola e sua relação com a aprendizagem e 3) Desafios trazidos pela contemporaneidade. A lista dos trabalhos selecionados com o eixo que cada um representa pode ser vista no Apêndice A, já a lista com as referências pode ser consultada no Apêndice B. Após a exposição desse trajeto, convém agora analisar o que dizem essas produções.

2.2 O que dizem as produções encontradas em âmbito nacional?

O eixo com maior número de trabalhos foi o “Caráter excludente da escola”. Nesses estudos, observou-se duas tendências principais: a primeira foi denunciar a escola como uma instituição excludente e a segunda foi propor possibilidades para a construção de uma escola mais inclusiva. As duas apresentam certa similaridade, mas na primeira as problemáticas são postas como estão, enquanto a segunda traz algumas propostas de construção de uma escola diferente para o futuro.

Os trabalhos que se dedicam à denúncia da escola como excludente apontam que a instituição escolar utiliza mecanismos de exclusão contra as famílias com configurações diversificadas, contribuindo assim para a perpetuação das desigualdades. Ao analisar a expressão “tomei um susto”, empregada por uma professora ao se referir à família de um de seus alunos, Anderson Ferrari e Danilo Oliveira (2019) apontam:

Falar da reação da professora e da escola à constituição familiar do menino homossexual como “susto” é pensar em termos do modo de endereçamento. Além de trabalhar com as questões que organizam o endereçamento na escola – quem eu penso que o meu aluno é? Quem eu quero que ele seja? – nós, professores e professoras, também trabalhamos com outros endereçamentos que definem, por exemplo, um modelo familiar. O susto diz de algo que não é esperado, uma constituição familiar que foge do modelo tradicional de mãe e pai numa relação heteronormativa (FERRARI; OLIVEIRA, 2019, p. 11).

A família em questão era composta pela mãe, o avô e o próprio aluno, sendo que os

três eram homossexuais. A professora citada enfatiza o fato de todos serem “assumidamente” homossexuais e alega que considerou esse fato benéfico, já que nesse caso a homossexualidade do garoto não seria motivo para um “conflito familiar”. Segundo Ferrari e Oliveira (2019), isso ocorre porque a tendência da escola é encontrar maneiras de amenizar, minimizar ou excluir o “problema” e, nesse ponto, a família só é acionada para “resolver” a situação.

Esse posicionamento da escola diante da família também foi exposto nos trabalhos de Lisiane Saraiva e Adriana Wagner (2013) e Tania Silva e Elisangela Bernardo (2016). Essas duas produções convergem ao afirmar que a escola cria uma série de exigências e expectativas para os alunos e suas famílias e aqueles que não conseguem se enquadrar nesse padrão são culpabilizados por qualquer eventual dificuldade que os educandos possam apresentar.

Ainda no que concerne a essa ideia, Leandro Alves (2014)² alega que a relação entre família e escola se consolida por intermédio de uma verticalização de poder. As políticas públicas, a formação docente que não leva em conta o contexto social dos educandos e de suas famílias e a falta de disposição dos professores para dialogar com os familiares de seus alunos são apontados pelo autor como os principais motivos para consolidação dessa relação verticalizada. Assim, a escola está permanentemente tentando tutelar a família, dizendo o que ela precisa fazer e como deve agir.

Um outro ponto não menos relevante que alguns estudos desse primeiro eixo fazem menção é a exclusão de famílias advindas de camadas socioeconomicamente mais vulneráveis. No trecho a seguir, essa perspectiva pode ser exemplificada: “as famílias de camadas populares quase sempre são representadas pela escola como omissas, desinteressadas, ausentes, portanto, são culpabilizadas pelo fracasso escolar de seus filhos” (CARVALHO, 2015, p. 103).

Em uma perspectiva semelhante, o artigo de Anita Santos e Maria Carvalho (2010) evidencia as exigências da escola sobre as mães. No texto, é denominado de “violência simbólica” a culpabilização das mães pelo baixo desempenho escolar de seus filhos, por não fazerem lições de casa e até por apresentarem “mau” comportamento. As autoras apontam, ainda, que a ideia da escola é de uma mãe que se dedica exclusivamente ao lar e à família e aquelas que não se encaixam nesse papel são lidas como irresponsáveis.

O estudo de Janaina Antunes (2015) é mais um que denuncia que a escola se coloca como superior à família – sobretudo às famílias pobres –, o que colabora para a reprodução das desigualdades e para a idealização de um modelo de aluno e de família. Essa perspectiva é

² Há dois autores com o mesmo sobrenome publicados no mesmo ano, então quando necessário foi utilizado a letra do primeiro nome de cada um após o sobrenome para distingui-los.

trazida também no trabalho de Larissa Matos et al. (2018) ao afirmar que na escola há a imposição do modelo tradicional de família e os demais arranjos são responsabilizados pelo fracasso escolar de seus entes, situação que tende a ser mais frequente se a família for oriunda de camadas populares.

Em um levantamento acerca das produções sobre o relacionamento entre família e escola publicados em periódicos da área da educação entre 2000 e 2013, a pesquisa de Luana Oliveira (2015) chega a uma conclusão muito parecida com os trabalhos expostos anteriormente. A autora infere que a relação entre essas duas instituições é pautada em uma assimetria de poder na qual a escola está em uma posição hierarquicamente superior à família e, de modo geral, age de maneira autoritária no trato com ela.

Nesse mesmo viés, Anna Oliveira (2016) aponta a escola como uma instituição altamente discriminatória, além de promotora e reprodutora da heteronormatividade (termo empregado para se referir à heterossexualidade como ideal normativo). As novas configurações familiares, por sua vez, são compreendidas pela autora como o ponto de libertação dos moldes tradicionais e conservadores. O antagonismo entre escola excludente e antiquada e novos arranjos familiares como modernos e libertos pode ser percebido nesse e em outros estudos desse eixo. Aliás, essa é uma ideia muito presente em grande parte dos trabalhos analisados em todos os três eixos.

Além da exclusão promovida pela instituição escolar propriamente dita, encaixou-se nesse mesmo eixo um trabalho que analisou as representações de famílias em livros didáticos. Angelica Gouvêa (2016) traz nesse estudo apontamentos interessantíssimos sobre a idealização da família nuclear, o silenciamento da violência familiar, a omissão a respeito das relações de gênero e o total descaso com a diferenciação entre gênero e sexualidade apresentados em livros didáticos.

A autora defende a importância de seu estudo por considerar que o livro didático é, em muitos casos, o único material que o professor utiliza em suas aulas. Mas com essa formulação, ao serem omitidos debates imprescindíveis, acaba perpetuando a reprodução das desigualdades sociais que coloca uma grande parcela da população em posição de marginalização. O estudo aponta também os novos arranjos familiares como fundamentais para abalar o conservadorismo e romper com a lógica social vigente (GOUVÊA, 2016).

Trazendo uma visão relativamente mais otimista, a segunda tendência percebida nos trabalhos desse primeiro eixo é a possibilidade de construção de uma escola mais inclusiva para o futuro. São pouquíssimos os trabalhos que trazem essa noção – especificamente 2. O

posicionamento ainda é de que a escola, tal qual ela está hoje, é excludente, mas são apontadas formas de reverter esse quadro.

O estudo de Vanda Araújo (2016), por exemplo, percebe, na gestão democrática, a possibilidade de construção de uma escola cidadã. A autora aponta que é através da participação da família na escola que se construirá os pilares de uma instituição menos excludente e autoritária. O estudo tece críticas à ideia de educação burguesa e percebe a família como uma construção histórica e social, defendendo que a parceria entre as duas instituições é a chave para a superação do cenário educacional atual.

Em um posicionamento muito próximo a Araújo (2016), Fabiane Cordeiro (2018) também acredita que é na relação família e escola que reside o caminho para a estruturação de uma escola democrática. Na visão da autora, a grande problemática da situação conflituosa entre essas duas instituições na contemporaneidade é que a escola deslegitima a função e as potencialidades da família e, com isso, inibe a participação dos familiares nas atividades relacionadas a educação escolar.

Em seguida, o próximo eixo analisado foi o “Família e Escola e sua relação com a aprendizagem”. Nesse grupo de produções, também foram encontradas duas tendências principais: a ideia de que essa relação pode contribuir para o desenvolvimento das crianças e a percepção de que reside na má relação entre família e escola a causa do fracasso escolar. Embora apresentem aspectos semelhantes, a primeira traz apontamentos sobre o que se considera ideal para o pleno desenvolvimento de uma criança, já a segunda é muito mais determinista e define que é a relação conflituosa entre essas instituições que gera o fracasso escolar. No trecho destacado a seguir é possível perceber essa visão determinista. Nesse caso específico, há a alegação de que crianças inseridas em arranjos familiares diversificados terão “cada vez mais problemas de comportamento” e isso acarretará dificuldades de aprendizagem e subsequentemente o fracasso escolar.

A família tem passado por mudanças ao longo do tempo, acompanhando e/ou tentando acompanhar as novas conformações sociais, dentre as quais se podem citar, a questão da responsabilidade ou a divisão de poder na estrutura familiar que era mais centrada na figura do homem, mas que atualmente tem se destacado na figura das mulheres. Essas mudanças sociais, também se alteraram tanto no que tange aos aspectos da educação quanto nos de manutenção financeira da estrutura familiar. Além disso, a sociedade também promoveu modificações na própria estruturação familiar com o crescente aumento no número de pais separados, o que acarreta alterações no relacionamento entre seus membros, pois algumas figuras da estrutura familiar deixam de existir ou são substituídas, como o pai ou a mãe, isto faz com que a criança tenha cada vez mais problemas de comportamentos (FIRMAN; SANTANA; RAMOS, 2015, p. 127).

O trabalho aponta ainda que se a família não transmite valores éticos e morais para as crianças, a indisciplina tende a ganhar espaço. Nas palavras dos autores, o que acontece é que:

Como resultado mais visível da não participação de pais no processo de ensino e de aprendizagem de seus filhos, tem-se a indisciplina que, pois como abordado nos resultados, à família é a primeira instituição social que irá levar até a criança valores ético e morais e a escola tem o papel de aprimorar todo conhecimento da criança e transformá-lo em conhecimento formal, mas, sem esses valores a criança é presa fácil da indisciplina e de outros problemas dificultadores para a sua aprendizagem (FIRMAN; SANTANA; RAMOS, 2015, p. 128).

Próxima a essa ideia, a pesquisa de Alexandra Campos (2012) assume que a participação das famílias no processo de escolarização de seus entes é um requisito que distingue alunos com alto desempenho dos demais. O viés socioeconômico foi relevante nos dados coletados pela autora, pois em sua amostragem o acompanhamento sistemático e a importância atribuída ao processo de escolarização dos filhos foi maior nas famílias menos vulneráveis e com renda estável. Apesar disso, a autora faz questão de pontuar que seu grupo de investigação era pequeno e que as informações obtidas não permitem generalizações.

Já em um outro artigo que compõe esse eixo, Neide Saisi (2010) sugere que seria pertinente que houvesse uma parceria entre família e escola visando contribuir com o desenvolvimento de crianças da educação infantil. A autora traça um panorama histórico das composições familiares e aponta a divisão sexual do trabalho como um fator que sobrecarrega as mães. O texto aborda ainda a necessidade de a escola incluir as famílias sem promover assimetria de poderes, ou seja, sem querer determinar o que a família deve ou não fazer.

Concepção similar é encontrada nos trabalhos de Idonézia Benetti, Mauro Vieira e Anna Faracco (2016) e Luana Almeida, Luana Ferraroto e Maria Malavasi (2017). Nesses textos é perceptível a ideia de que o bom relacionamento entre escola e família é um fator de extrema relevância na aquisição da aprendizagem pelos alunos, além de representar um pilar na consolidação de uma escola mais democrática. No caso de Benetti, Vieira e Faracco (2016), os autores apontam que o “suporte parental” (termo utilizado por eles para se referir ao apoio familiar nas atividades escolares) é imprescindível para que a criança alcance um desempenho escolar favorável.

Em Almeida, Ferraroto e Malavasi (2017), por sua vez, as autoras afirmam que há pouco espaço para a família na estruturação contemporânea da escola. Além disso, o baixo desempenho escolar dos alunos é comumente atribuído ao desinteresse de seus familiares que em busca de evitar essa culpabilização optam pelo afastamento dos ambientes escolares. Ainda assim, as autoras acreditam no diálogo entre essas duas instituições como ferramenta para

melhoria dos desempenhos escolares.

Nessa mesma linha de raciocínio, os trabalhos de Geraldo Romanelli (2016) e Gilmara Moreno (2018) são enfáticos ao afirmar que a relação entre família e escola pode representar um grande benefício para o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos. Essas duas produções trazem a concepção de que a família é um constructo social e tecem críticas à questão das relações desiguais de gênero no âmbito familiar.

No que tange à escola, uma visão comum nos estudos que compõem esse eixo é a percepção de que a educação escolar deveria ser um complemento da família. A esse respeito, salienta-se os trabalhos de Laura Borges, Danielli Gualda e Fabiana Cia (2015) e Andréia Lima (2020) que pontuam a necessidade dessa complementariedade como fator basal para alcançar o pleno desenvolvimento das crianças. Lima (2020) infere, então, que para promover essa realidade seriam necessárias novas metodologias e um currículo diversificado.

O último eixo de análise foi denominado “Desafios trazidos pela contemporaneidade”. Nesses estudos, há uma ideia de que a relação conflituosa entre família e escola só surgiu, pelo menos com maior notoriedade, atualmente. Aqui, assim como no primeiro eixo analisado, há a marcação de um antagonismo entre família e escola. Mais uma vez, a escola é percebida como retrógrada, discriminatória e reprodutora das desigualdades. As famílias homoparentais aparecem bastante nesse eixo e boa parte das discussões versam no âmbito da sexualidade na escola.

O estudo de João Guilherme Tannuri (2017) ilustra bem essa questão: seu intuito inicial era investigar a percepção de famílias homoparentais sobre a escola; contudo, no decorrer do trabalho, o autor propõe uma discussão acerca da violência sofrida por homossexuais em ambientes escolares, além de discorrer sobre como a escola reprime as diferentes sexualidades e reproduz o preconceito e a discriminação. O principal assunto desse texto é a relação da escola com a homossexualidade, mas o foco recai na aparição do fenômeno e não há uma discussão aprofundada sobre as raízes desse cenário.

Um trajeto semelhante é realizado por Mariana Farias (2015), que assume que as representações sobre famílias homoparentais presentes na contemporaneidade são responsáveis pelas discriminações sociais experienciadas por esses sujeitos. Essa discriminação, de acordo com esse estudo, se expressa também na escola, que devido à sua formulação apenas reproduz as significações imperantes na sociedade.

Já no trabalho de Mariano Narodowski e Maria Eugenia Arias (2019), também desse eixo, os autores apontam que houve uma ruptura da aliança entre família e escola na

contemporaneidade. Isso aconteceu, segundo eles, porque a família se diversificou a partir de novas formas de se relacionar, enquanto a escola permaneceu retrógrada e imutável.

Como pôde ser percebido, de modo geral, há muitos pontos de convergência entre as produções que foram analisadas aqui. Não seria possível abordar tudo o que esses trabalhos dizem, mas foram destacados os dados de maior relevância para a compreensão de que pontos são frequentemente explorados nas pesquisas já em circulação acerca da relação entre família e escola na contemporaneidade.

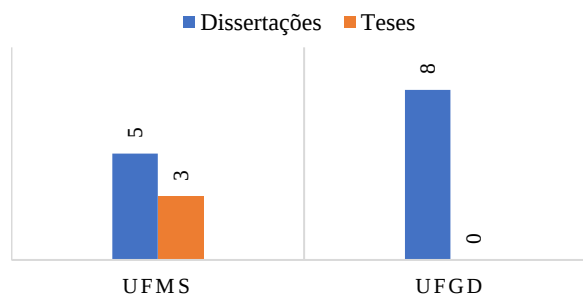
2.3 Busca de Produções em Mato Grosso do Sul

Considerando que na busca anterior não foram encontradas produções desenvolvidas em Mato Grosso do Sul, foi feito um novo levantamento, dessa vez nos repositórios institucionais das duas universidades federais desse estado – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

As duas instituições possuem Programas de Pós-graduação em Educação com cursos de Mestrado e Doutorado e as teses e dissertações já defendidas estão disponíveis na íntegra em bancos de dados na *internet*. Assim, a consulta e seleção dos trabalhos se viabilizou por este meio. O acesso ao repositório da UFMS foi realizado no dia 16 de setembro de 2021 das 11:00 às 21:18 horas e ao da UFGD no dia 18 de setembro de 2021 das 13:00 às 19:45 horas (ambos no horário local de Mato Grosso do Sul).

Na tentativa de se assemelhar ao processo realizado na busca de produções em âmbito nacional, o primeiro critério foi que essas pesquisas tivessem sido concluídas entre janeiro de 2010 e junho de 2020. Inicialmente, foram utilizados família e escola como descritores no campo de busca, contudo, ao perceber que esse recurso restringiu muito os resultados, essa tática foi abandonada. Optou-se, portanto, por ler os títulos e resumos de todos os trabalhos que respeitavam o recorte temporal.

Nesse primeiro momento, foram encontradas 5 dissertações e 3 teses da UFMS e nenhuma tese e 8 dissertações da UFGD que mencionavam a relação família e escola, o que pode ser visto no Gráfico 5.

Gráfico 5: Resultados da busca em Mato Grosso do Sul

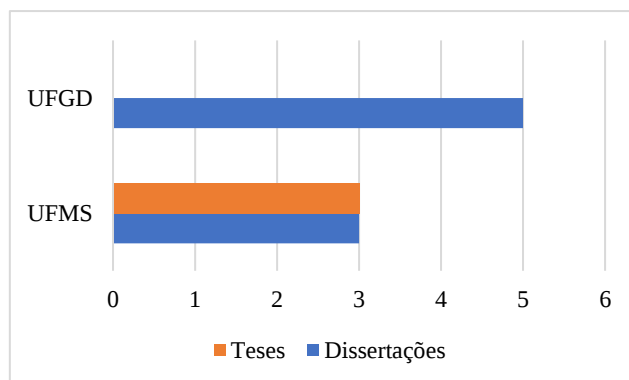
Fonte: Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2021); Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (2021).

Organização: BORGES, 2021.

Em seguida, foi realizada a leitura das introduções e dos sumários desses trabalhos. Nesse processo, só foram selecionadas as produções que aprofundavam a discussão sobre a relação família-escola. Isso porque algumas investigações até mencionavam essa relação em seus resumos, mas não havia uma reflexão mais rigorosa sobre a temática ao longo do texto.

Com relação a isso, pode-se estabelecer um diálogo com Nogueira (1998) quando a autora aponta que tanto os especialistas quanto o senso comum têm pregado nas últimas décadas a necessidade da parceria entre família e escola – fenômeno que ela chama de “ideologia da colaboração”. Por este motivo, é frequente a utilização desse discurso, sem, contudo, representar uma produção sobre esse objeto específico.

Dessa forma, restaram 5 dissertações da UFGD, 3 dissertações e 3 teses da UFMS (conforme Gráfico 6). Todos os trabalhos da UFMS foram desenvolvidos em Campo Grande (cidade em que se localiza o Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação com curso de Mestrado e Doutorado), já os da UFGD a maioria foi desenvolvido em Dourados (cidade em que se localiza o único Programa de Pós-graduação em Educação dessa instituição), com a exceção de um deles que foi desenvolvido em Naviraí-MS.

Gráfico 6: Trabalhos selecionados em Mato Grosso do Sul

Fonte: Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2021); Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (2021).

Organização: BORGES, 2021.

Feita a seleção dos trabalhos que seriam analisados, o último passo foi ler e analisar as produções. A partir dessa análise, foram mantidos os eixos temáticos criados anteriormente, são eles: 1) Caráter excludente da escola e 2) Família e escola e sua relação com a aprendizagem. O último eixo, denominado “Desafios trazidos pela contemporaneidade”, não foi utilizado porque nenhum trabalho se encaixou nele. A lista dos trabalhos selecionados em Mato Grosso do Sul com o eixo que cada um representa pode ser vista no Apêndice C, já a lista com as referências pode ser consultada no Apêndice D. Depois de ter sido exposto esse percurso, vale agora refletir sobre o que dizem essas produções.

2.4 O que dizem as produções encontradas em Mato Grosso do Sul?

Há dois trabalhos pertencentes ao eixo “Caráter excludente da escola”, ambos foram dissertações de mestrado desenvolvidas na Universidade Federal da Grande Dourados. No primeiro deles, Geiliane Teixeira (2013) discute a relação família e escola na perspectiva das famílias. Já no outro, Claudemir Silva (2015) discorre acerca do papel da família na educação infantil. As duas produções apontam que os estabelecimentos escolares se colocam como superiores em relação à família e, por conseguinte, promovem a exclusão e/ou o afastamento da segunda.

Ao expor a percepção de familiares a respeito da relação com a escola, Teixeira (2013) demonstra que as instituições de educação criam exigências que os familiares não conseguem cumprir. As participantes da pesquisa alegaram que o trabalho é o principal empecilho nessa

relação, já que, por conta das atividades remuneradas, elas não têm o tempo necessário para se dedicar ao acompanhamento escolar exigido pela escola, o que gera um clima de tensões e conflitos. Se considerado o fato de que todas as participantes eram mulheres, além do trabalho remunerado, também deve ser somado o trabalho doméstico.

De acordo com a autora, é necessário que a escola repense essa exigência e esteja disposta a propor alternativas para a participação dos familiares que trabalham (como reuniões nos fins de semana, redução das tarefas de casa etc.). Outro aspecto apontado nessa produção é o ressentimento das famílias com o modo como são tratadas pela escola. As participantes afirmaram que se esforçam para conseguir acompanhar as atividades escolares de seus entes, mas esse empenho é quase sempre considerado insatisfatório pelos representantes da instituição escolar (TEIXEIRA, 2013).

Algo semelhante é apontado por Silva (2015). Sua pesquisa revelou que Centros de Educação Infantil utilizam medidas coercitivas na relação com as famílias. Todas as vezes que os familiares não cumprem as exigências da instituição (como buscar a criança no horário correto, “resolver” algum “problema” de comportamento ou até solucionar um caso de piolhos), a instituição ameaça retirar a vaga da criança ou acionar o Conselho Tutelar.

Vale levar em conta que as duas instituições que fizeram parte dessa investigação ficam localizadas em bairros periféricos da cidade de Naviraí-MS e atendem uma população socioeconomicamente vulnerável. Para o autor, é a necessidade desse serviço o que faz com que essas famílias se submetam a essa relação. Em vias de conclusão, o autor infere que esses estabelecimentos de educação estigmatizam, tutelam e deslegitimam as famílias (SILVA, 2015).

O segundo eixo de análise foi o que abarcou o maior número de investigações, trata-se do “Família e Escola e sua relação com a aprendizagem”. Do repositório institucional da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul foram selecionados três dissertações de mestrado e três teses de doutorado que se encaixaram nesse eixo, já do repositório institucional da Universidade Federal da Grande Dourados foram selecionadas duas dissertações de mestrado.

O primeiro estudo é a dissertação de Valquiria Hiraoka (2012), que se propõe a investigar os impactos no rendimento escolar de filhos de *dekasseguis* (imigrantes, a maioria com ascendência japonesa, que vão para o Japão em busca de melhores condições de vida). A hipótese inicial da autora era que o fato de os pais terem se mudado de país e deixado os filhos no Brasil representaria um prejuízo ao rendimento escolar dessas crianças. Contudo, sua pesquisa revelou que isso não aconteceu com o grupo investigado.

A autora centra suas discussões na importância da relação família e escola para a aprendizagem e pressupõe que com a ausência dos pais esse processo seria prejudicado. Hiraoka (2012) aponta que essas crianças possuem cuidadores/ cuidadoras – geralmente avós –, mas até nas considerações finais permanece defendendo que a falta dos pais prejudica a vida escolar dos filhos.

Um ponto que cabe refletir é se os cuidados proporcionados por esses adultos responsáveis realmente não são suficientes, ou se essa questão está associada ao ideal normativo do modelo nuclear que prega que somente os pais que vivem junto com os filhos poderiam lhes oferecer subsídios para um desenvolvimento saudável. Não seria possível definir aqui uma resposta para esse questionamento, porém os resultados da investigação realizada por Hiraoka (2012) demonstram que o rendimento escolar dessas crianças não foi afetado pela mudança de país de seus pais.

Agora será trazido à análise um conjunto de produções da UFMS vinculadas ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Antropologia e Sociologia da Educação (GEPASE). São as dissertações de mestrado de Ewângela Pereira (2016) e Ariadne Teixeira (2019) e as teses de doutorado de Miriam Silva (2018), Solange de Souza (2019) e Leticia Oliveira (2020). À grosso modo, todos esses estudos investigam as estratégias de escolarização de filhos/alunos empreendidas por famílias e instituições de educação. Apesar disso, como se pretende ressaltar nos próximos parágrafos, cada um deles possui suas especificidades.

A pesquisa de Pereira (2016) se propôs a analisar as estratégias utilizadas pelas famílias e pela escola para a escolarização e permanência de jovens e adolescentes em cursos de ensino médio técnico do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS). A autora aponta que as motivações que levam as famílias à escolha do ensino médio profissionalizante, oferecido nessa instituição, e os empenhos para a permanência dos filhos nessa modalidade de ensino variam de uma organização familiar para a outra. Ainda assim, no contexto geral, o que ela percebeu é que essas famílias não medem esforços para manter os filhos nessa instituição.

A autora também constata que, geralmente, as famílias das camadas populares percebem nesse tipo de formação uma oportunidade de ascensão social e consideram que, caso não seja possível cursar uma graduação de nível superior, os filhos ao menos já garantem um “diploma”. As famílias com maior poder aquisitivo, por sua vez, costumam enxergar nessa formação uma maneira de o filho conseguir aprovação em vestibulares de universidades renomadas, o que também demonstra o anseio da ascensão social (PEREIRA, 2016).

No que diz respeito a relação família-escola, as famílias que participaram dessa

pesquisa relataram que têm poucas oportunidades de aproximação com a instituição. Em virtude disso, Pereira (2016) afirma que o IFMS ainda não foi capaz de notar o potencial da parceria entre família e escola para a formação dos alunos. Já na percepção dos representantes da instituição, um ponto que traz prejuízos ao processo de aprendizagem é a diversidade familiar, mas a autora desmonta essa alegação construindo uma linha de argumentação que coloca sob perspectiva o caráter histórico e cultural da instituição familiar.

Já o estudo de Teixeira (2019) teve como pretensão identificar as estratégias de escolarização mobilizadas por famílias pertencentes a grupos do agronegócio de Mato Grosso do Sul. A autora notou que essa camada privilegiada aciona esforços que visam assegurar a posição dos herdeiros na ordem social vigente. A escolarização é fundamental nesse processo, por isso o acompanhamento escolar dos filhos é rigoroso e o contato com a escola é frequente – função comumente atribuída à mãe.

Os resultados desse trabalho revelam que essas famílias buscam as melhores instituições de ensino da cidade, investem uma alta quantia em educação (chegando até R\$7.500) e matriculam os filhos em diversas atividades extracurriculares. O processo de escolarização é percebido por esse grupo como uma possibilidade para que o filho alcance o sucesso profissional e, por conseguinte, mantenha o *status* social da família. As instituições familiares e escolares se articulam para que esse aluno esteja apto para concorrer a uma vaga nas melhores universidades do país – apontado como o maior anseio das famílias.

A análise de Silva (2018), por sua vez, focalizou as estratégias de acesso e permanência de alunos no Colégio Militar de Campo Grande. A partir dos resultados, a autora afirma que é possível identificar uma série de ações praticadas pelas famílias – como investimento em atividades extracurriculares, acompanhamento escolar rigoroso e relacionamento próximo aos agentes de ensino – com vistas a permanência dos filhos nessa instituição.

O colégio empreende esforços para se manter como uma instituição de referência na cidade, se propõe a formar estudantes com alto desempenho em avaliações externas e traz consigo o peso da tradição militar. Todos esses fatores levam as famílias de classe média a visualizar nessa instituição uma forma do filho alcançar uma posição social elevada. Dessa forma, a relação da família com a escola se estabelece diante da união de esforços para que os filhos/ estudantes consigam uma boa nota nos exames vestibulares e garantam uma vaga nas melhores universidades.

Em Oliveira (2020), a autora investiga a relação de famílias com escolas confessionais conveniadas ao poder público. No que diz respeito às motivações que levam os familiares a

buscar uma vaga para seus entes nessas instituições, os resultados evidenciam que as principais são: a prática religiosa e a disciplina rígida. Essas famílias acreditam que os símbolos religiosos e as regras rigorosas contribuem para a construção de valores morais nos estudantes. Em contrapartida, ainda na percepção dessas famílias, a falta desses fatores contribui para a propagação da violência – o que, segundo elas, acontece nas escolas públicas que não são confessionais.

Outro aspecto relevante que a autora destaca é que todas as famílias que participaram da sua pesquisa são professantes da fé católica e possuem a configuração familiar nuclear (união conjugal heterossexual que vive junto com os filhos). Apesar disso, também há na escola famílias que fogem desse padrão. Por este motivo, Oliveira (2020) reflete se essas práticas estão levando em conta a individualidade de todas as famílias e sugere que essa é uma oportunidade para novas investigações.

Já a investigação de Souza (2019) está centrada na internacionalização de estudos de filhos de docentes do ensino superior. Apesar de esse trabalho não tratar da relação família e escola propriamente dita, as discussões sobre as estratégias de escolarização dessas famílias corroboram para as discussões pretendidas nesse tópico. Os dados coletados e analisados pela autora levam a crer que o estudo de línguas estrangeiras e os cursos no exterior são utilizados pelos participantes da pesquisa como manutenção do *status*, uma forma de destacar esses jovens dos demais da classe média. A autora reflete:

A rigor, o processo de intercambiar remete a uma troca – no caso estudantil – da mesma forma que um estudante brasileiro vai ao exterior buscar o aprendizado de outra cultura, estudantes estrangeiros viriam ao país também para aprender com nossas experiências. Em todos os relatos é bastante presente a ideia de que os filhos vão para trazer algo melhor ou de maior valor, o que reforça nosso comportamento, como sociedade, ainda atrelado ao sentido de país colônia, ou seja, o que é bom está lá fora (SOUZA, 2019, p. 186).

Em conclusão, a autora demonstra que o valor que essas famílias atribuem à internacionalização dos estudos dos filhos é a ascensão social, o que corrobora com os trabalhos de Pereira (2016); Teixeira (2019); Silva (2018) e Oliveira (2020). Todos esses estudos convergem ao apontar que as estratégias utilizadas pelas famílias partem do pressuposto de que o processo de escolarização promoverá a ascensão social dos entes. Já no que diz respeito à relação família-escola, esses grupos demonstraram manter um relacionamento harmonioso que visa o sucesso profissional dos filhos/ alunos.

Também pertencentes a esse eixo, há três dissertações de mestrado desenvolvidas na Universidade Federal da Grande Dourados. A primeira delas é de Ana Paula de Sousa (2013) e

investiga os desafios da gestão escolar. Sua análise focaliza o papel do coordenador pedagógico na relação com famílias pobres. Os outros dois trabalhos estão vinculados à Linha de Pesquisa Educação e Diversidade e neles Anye Souza (2016) e Dorcas Brito (2017) se propõem a refletir sobre a relação das famílias de alunos com deficiência e a escola.

No que tange ao lugar da família na escola, a pesquisa de Sousa (2013) revelou que há divergências entre o que está escrito no Projeto Político Pedagógico (PPP) e o que de fato acontece nas instituições. Embora os documentos consultados apresentem uma ideia de que os familiares são bem-vindos e que a escola está de “portas abertas” para a comunidade, na prática os entes precisam ser deixados no portão, pois é proibida a entrada de não-alunos. A autora argumenta que essa parceria, se existisse, seria importantíssima para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Ao pensar sobre o papel do coordenador pedagógico na relação com famílias pobres, a autora aponta que se trata de uma relação verticalizada e baseada em queixas da escola para a família. A maior participação dos familiares na instituição escolar acontece em reuniões de entrega de notas, momento que costuma ser marcado por reclamações de “mau” comportamento ou de dificuldades de aprendizagem. Isso gera uma relação tensa que, de acordo com a autora, pode afetar o desenvolvimento escolar do aluno. Apesar disso, a pesquisa também demonstrou que a família atribui aos coordenadores um saber legitimado, considerando que esses profissionais são mais aptos para educar seus entes do que ela (SOUSA, 2013).

Esse ponto de vista também foi percebido nos estudos de Souza (2016) e Brito (2017). Ambos apontaram que a família busca na escola orientações sobre a deficiência de seus entes, sobre como lidar com eles em casa e sobre serviços públicos e/ ou amparos legais dos quais possam usufruir. A escola é percebida por essas famílias como essencial para o desenvolvimento dos alunos com deficiência e os profissionais aqui também são vistos como mais aptos para decidir como o aluno deve ser educado.

Tanto Souza (2016) quanto Brito (2017) argumentam que a parceria entre família e escola é essencial no desenvolvimento e na aprendizagem desses alunos. Nessas investigações, a relação entre essas duas instituições sociais se mostrou harmoniosa, especialmente com as famílias mais vulneráveis socioeconomicamente que recorrem constantemente à escola em busca de orientação e direcionamento.

2.5 Considerações finais da seção

Levando em consideração a significativa gama de produções sobre a relação família-escola, pode-se perceber que há diferentes enfoques e formas distintas de abordar essa temática no campo científico. Nas discussões sobre esse objeto, costumam ser mobilizados saberes das mais diversas áreas (Psicologia, Políticas Públicas, Educação Especial e as já citadas Sociologia da Educação e História da Educação). Apesar disso, grande parte dessas investigações chegam à conclusão que não foi possível esgotar essa problemática, o que faz com que continuem surgindo novas possibilidades de pesquisa.

Dada a complexidade do tema e a importância dessas duas instituições na sustentabilidade do gênero humano e no modo de organização social brasileiro, é provável que a relação família-escola continue sendo alvo de diferentes investigações. No que tange a esta dissertação, como já anunciado anteriormente, parte-se do pressuposto que tanto a família quanto a escola possuem um caráter histórico, político e cultural e, por este motivo, não podem ser analisadas de forma isolada e alheia à estrutura social que fazem parte.

Assim, a próxima seção versará sobre a construção do conceito de família na sociedade ocidental moderna. O intuito desse texto é investigar as transformações na configuração das famílias e compreender como surgiu o ideal de família nuclear. Para tanto, foi traçado um panorama acerca da trajetória histórica da família frequentemente descrita pela literatura específica e, em seguida, colocou-se sob análise essa mesma temática com base no referencial feminista marxista.

3. FAMÍLIA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

A família é uma instituição de extrema relevância no modo de organização da sociedade ocidental contemporânea, sendo uma das principais responsáveis pela socialização das crianças e desempenhando forte influência na produção das identidades dos sujeitos. É possível encontrar diversas interpretações sobre o significado de família, mas essa seção colocará sob análise seu caráter histórico, político e cultural a partir de um recorte feminista e marxista.

Nesse viés, considera-se que as diferentes funções e configurações que a família assumiu no decorrer da história foram reflexos das transformações ocorridas ao longo do processo civilizatório. Por esse motivo, é impossível assumir que haja um modelo universal de família que se adeque a qualquer lugar, tempo e cultura.

Ainda que a análise esteja limitada a um mesmo tempo e lugar, há diferentes modos de se organizar em família que são reflexos das condições concretas de existência e das diversas maneiras de se relacionar das pessoas. Partindo desse pressuposto, esse texto apresentará reflexões acerca da instituição família sob óticas específicas, enfatizando características relevantes para as discussões propostas, porém sem considerar que exista uma narrativa única e incontestável.

O objetivo dessa seção é, portanto, traçar um panorama acerca da trajetória histórica da família frequentemente descrita pela literatura específica. Em seguida, colocar-se-á sob análise essa mesma temática com base no referencial feminista marxista, considerando o papel da família na sociedade de classes e a posição da mulher no modo de organização capitalista.

3.1 O modelo de família nuclear: da burguesia ao proletariado

A compreensão da família enquanto uma construção social leva a maior parte dos pesquisadores da temática à realização de um levantamento da trajetória histórica dessa instituição, delimitado, majoritariamente, da Idade Média até a consolidação da sociedade capitalista. Esse recorte se deve, em geral, pelas contribuições do historiador francês Phillipe Ariès, grande referência nessa área de estudos. Sua obra, intitulada “História Social da Criança e da Família”, foi publicada pela primeira vez em 1960 na França e em 1978 no Brasil.

Ao investigar a história social da família na Europa, o autor centra sua análise nas discussões sobre as concepções de infância, posto que o modo de se relacionar com a criança

possui uma íntima ligação com a organização familiar. Segundo ele, a imagem da infância e o papel que ela ocupa em uma dada sociedade é marcada por influências e relações temporais, sociais, econômicas, políticas e culturais. Nessa perspectiva, a trajetória dessas diversas concepções traz à tona a elucidação que a infância, tal qual se concebe atualmente, é uma invenção da Idade Moderna (ARIÈS, 2019).

Antes disso, de acordo com a interpretação de Ariès (2019), não havia distinção entre o “mundo dos adultos” e o “mundo das crianças” dentro de uma mesma classe social. Assim, ele considera que a imagem que se tinha da infância era de um adulto em miniatura. Somente após o período medieval que surgiria o sentimento de infância que, para o autor, é a percepção das particularidades do mundo infantil, a tomada de consciência sobre as individualidades que distinguem a criança do adulto.

Analisando os registros iconográficos medievais, Ariès (2019) constata que as representações artísticas até o século XII não retratam a infância. O autor supõe que isso não se deva à falta de habilidade dos artistas e sugere que o mais provável é que não houvesse lugar para a infância nessa sociedade. Isso porque, ainda de acordo com a análise proposta pelo historiador, é possível que essa falta de interesse pela representação da imagem da infância seja, na realidade, reflexo de como essa fase era encarada nas relações sociais estabelecidas na vida real.

O autor levanta duas hipóteses para justificar a falta de atenção para com as crianças nesse momento: a primeira é que essa ausência poderia estar associada ao alto nível de mortalidade infantil da época e a segunda é que o grau de dependência das crianças atribuída a essa fase da vida um caráter transitório, que sendo superada significaria a inserção completa no mundo dos adultos e, por este motivo, não desprendia interesse de tal sociedade (ARIÈS, 2019).

Por volta do século XIII se expande um sentimento mais próximo da concepção de infância presente na modernidade – que Ariès (2019) denominou de sentimento de infância. Apesar disso, até o século XIV a representação encantadora da tenra infância geralmente ficou restrita à imagem do menino Jesus. Assim, o autor aponta que:

No início, Jesus era, como as outras crianças, uma redução do adulto: um pequeno Deus-padre majestoso, apresentado pela *Theotókos*. A evolução em direção a uma representação mais realista e mais sentimental da criança começaria muito cedo na pintura: em uma miniatura da segunda metade do século XII, Jesus em pé veste uma camisa leve, quase transparente, tem os dois braços em torno do pescoço de sua mãe e se aninha em seu colo, com o rosto colado ao dela. Com a maternidade da Virgem, a tenra infância ingressou no mundo das representações. No século XIII, ela inspirou outras cenas familiares [...] esses casos, porém, eram raros (ARIÈS, 2019, p. 19).

Apesar de a figura da criança, a partir desse período, ter começado a ser retratada, ela era apresentada sempre de uma forma angelical, como se não fosse vista como real. Mais adiante, por volta do século XV e XVI, as iconografias passam a retratar as crianças em diversas cenas acompanhadas pelos adultos. Embora ainda não haja um retrato exclusivo da infância propriamente dita, as fases da vida passam a ser representadas e a infância ganha relativo destaque nessas obras (ARIÈS, 2019).

Em vias de regra, para Ariès (2019), o sentimento de infância não existiu no período medieval; todavia o autor ressalta que isso não significa que a criança era negligenciada ou desprezada. A definição do conceito de sentimento de infância não tem a ver com afeição para com as crianças, mas diz respeito à percepção das particularidades que distinguem a criança do adulto. De acordo com o historiador, era essa percepção que não existia na sociedade medieval.

A título de contextualização, é importante assinalar que a Idade Média (século V a XV) era organizada socioeconomicamente segundo o feudalismo. Nesse regime, havia uma rígida hierarquização da sociedade, na qual os senhores feudais eram a classe dominante e os camponeses eram os responsáveis pelo trabalho servil. No que se refere à economia, o modelo agrário de subsistência era a base predominante.

Já em meados do século XV, a Europa vivencia uma série de mudanças que implicam na transformação do modo de organização social vigente até então. Com a finalidade de mediar as relações de troca e equivalência que se tornavam mais frequentes nesse período, surge a burguesia. O sistema mercantil começa a se estruturar dando início aos primeiros aglomerados urbanos, o que vai gerar mais adiante um impacto no âmbito familiar inaugurando uma nova maneira de se relacionar com a infância.

Ariès (2019) sinaliza a aparição de dois momentos em que se pôde perceber o despertar do sentimento de infância. O primeiro foi o sentimento de paparicação, que surgiu entre os séculos XVI e XVII, no qual a criança passou a ser entendida como fonte de distração e relaxamento para os adultos. O autor supõe que isso sempre existiu entre as mães e amas, mas permaneceu, até então, na dimensão dos sentimentos não expressos. Entretanto, a partir desse período, os adultos começaram a manifestar abertamente a sensação prazerosa causada pela figura encantadora das crianças.

Já o segundo momento é o da moralização, que se expande no final do século XVI e durante todo o século XVII, e surge como o polo negativo do sentimento anteriormente descrito. Dessa forma, os moralistas se preocupavam com a disciplina das crianças e consideravam a paparicação e os mimos excessivos extremamente prejudiciais ao desenvolvimento moral do

infante. Esse pensamento é altamente disseminado entre os educadores dessa época, ideia partilhada e difundida no meio educacional até o século XX (ARIÈS, 2019).

Nesses moldes, a revisão embasada no estudo de Ariès torna possível inferir que a infância começou a ser percebida no século XIII de maneira muito tímida e singela e sua manifestação mais significativa só foi expressa nos séculos XVI e XVII. Contudo, é preciso enfatizar que a investigação proposta por esse autor abordou grupos dominantes sob óticas pontuais, descartando a possibilidade de afirmar que as descrições se aplicam de forma homogênea para todos os indivíduos que viveram nesse mesmo período.

A partir dessa nova maneira de se relacionar com a criança, modifica-se também o modo de se organizar em família. Nesse contexto, os séculos XVI e XVII marcam o surgimento de um novo sentimento de família que se atrela de forma inseparável ao sentimento de infância. A mudança drástica no âmbito familiar ocorre depois do século XVII, porque até esse período, ainda que os documentos iconográficos passem a representar com maior frequência a vida familiar, essas representações se davam sempre na esfera da vida pública. Depois do século XVII, a família passou a ser um sentimento embasado nos valores íntimos e privados (ARIÈS, 2019).

Até então, a casa da classe dominante reunia um agrupamento muito numeroso de moradores, sendo uma mistura de parentes, criados, empregados, clérigos, caixeiros, aprendizes, auxiliares e outros. Essas habitações eram grandes casas e possuíam vários aposentos, assim, mesmo sozinhas já formavam um verdadeiro grupo social. Ariès (2019) ainda afirma que não havia espaço íntimo ou privado: o mesmo ambiente podia ser utilizado para comer, confraternizar, fechar negócios ou dormir. Essas casas grandes desempenhavam, dessa maneira, uma função pública.

A casa dos pobres, por sua vez, era bem menos povoada e seu espaço físico era muito menor. Isso fazia com que, na interpretação do autor, essas habitações não desempenhassem nenhuma função social, não servindo nem mesmo como lar para as famílias que ali habitavam. Partindo dessa linha de pensamento, ele constata que “[...] é preciso haver um espaço mínimo, sem o qual a vida familiar se torna impossível e o sentimento da família, descrito ao longo deste estudo, não pode nem se formar nem se desenvolver” (ARIÈS, 2019, p. 179).

Como forma de explicitar o recorte de sua investigação, o autor ainda enfatiza que “nessas casas grandes [...] encontramos o meio cultural do sentimento da infância e da família. Foi nelas que recolhemos todas as observações que constituem a matéria deste livro. A primeira família moderna foi a família desses homens ricos e importantes” (ARIÈS, 2019, p. 179).

Dessa maneira, do século XV até o século XVII foi possível perceber o nascimento e o desenvolvimento do sentimento de família nas classes abastadas, mas é só a partir do século XVIII que esse sentimento começou a se estender para todas as camadas sociais. Gradativamente, as obrigações coletivas foram sendo substituídas pelo individualismo. Nesse viés, na medida que isso ocorre, a sociabilidade também se modifica e a vida coletiva, baseada nas experiências públicas, começa a ser sucedida pelo ambiente familiar privado (ARIÈS, 2019). Após a exposição dessa trajetória, o historiador conclui que:

[...] chegou um momento em que a burguesia não suportou mais a pressão da multidão, nem o contato com o povo. Ela cindiu: retirou-se da vasta sociedade polimorfa para se organizar à parte, em um meio homogêneo, entre suas famílias fechadas, em habitações previstas para a intimidade, em bairros novos, protegidos contra toda contaminação popular [...] A procura da intimidade e as novas necessidades de conforto que ele suscitava (pois existe uma relação estreita entre o conforto e a intimidade) acentuavam ainda mais o contraste entre os tipos de vida material do povo e da burguesia. A antiga sociedade concentrava um número máximo de gêneros de vida em um mínimo de espaço, e aceitava — quando não procurava — a aproximação barroca das condições sociais mais distantes. A nova sociedade, ao contrário, assegurava a cada gênero de vida um espaço reservado, cujas características dominantes deviam ser respeitadas: cada pessoa devia parecer com um modelo convencional, com um tipo ideal, nunca se afastando dele, sob pena de excomunhão (ARIÈS, 2019, p. 196).

É nesse meio cultural que se consolida uma nova compreensão da infância: trata-se da percepção do estado de vulnerabilidade infantil, na qual a criança começa a ser vista como alguém que requer cuidados extremos. Corroborando com os apontamentos de Ariès, Sonia Kramer (1995) acredita que essa mudança de paradigma só pôde se concretizar a partir da ascensão da sociedade capitalista urbano-industrial, quando o papel social da criança e da família se modificaram.

Enquanto na sociedade feudal a criança que passava da fase de alta mortalidade era inserida diretamente no “mundo dos adultos”, na sociedade burguesa ela passa a ser um sujeito que necessita de preparação para uma atuação futura. A problemática de definir essa concepção como universal é que existem classes sociais diversas e o papel desempenhado pela criança em cada uma delas não se expressa da mesma maneira. Assim, esse ideal abstrato de infância moderna refere-se exclusivamente à criança burguesa (KRAMER, 1995).

Levando isso em consideração, Kramer (1995) defende que é fundamental compreender que não existe uma definição única de criança, a inserção social dos indivíduos de pouca idade está delimitada por diferentes fatores que afetam suas existências (como: condições econômicas, sociais e culturais). Nesse sentido, o ideal implícito no conceito de infância moderna desconsidera a relação com a produção da vida material dessa criança e de

sua família.

Por esse motivo, apesar de Ariès ter sido inovador nas suas fontes e de possuir uma capacidade de evidenciar a questão da infância e da família, o retrato que ele faz é restrito à classe dominante (nobreza/ aristocracia e emergente burguesia), tendo em sua obra pouquíssimas referências sobre a situação da criança e da família pertencente às classes dominadas. Essa limitação, embora tenha sido anunciada pelo próprio autor, cria uma narrativa desvinculada das condições de existência da maior parte da população nesse período, já que o número de pessoas pertencentes à classe dominante era muito pequeno quando comparado às classes dominadas.

Utilizando como ponto de partida essa defasagem na literatura específica, Jorge Fernando Hermida (2020) se propõe a narrar uma trajetória que tenha como categoria central a situação da criança proletária. O principal aporte teórico utilizado pelo autor é o estudo de Friedrich Engels sobre a situação da classe trabalhadora na Inglaterra, publicado originalmente em 1845, e o período histórico enfatizado em sua análise é a Revolução Industrial e a consolidação da sociedade capitalista. Os próximos parágrafos, portanto, serão destinados à discussão dessa temática.

Cabe contextualizar, inicialmente, que antes do surgimento das máquinas a tecelagem e a fiação eram realizadas na casa do trabalhador. Toda a família era envolvida nesse processo e o que ganhavam com a venda dos fios lhes assegurava a subsistência. As famílias tecelãs viviam nos campos e, em alguns casos, conseguiam economizar para arrendar um pedaço de terra e cultivar nas horas livres – escolhidas pelo próprio tecelão, já que era ele quem determinava a duração de seu trabalho. Apesar desse trabalhador ser um pobre camponês, Engels (2010) afirma que ele não era um proletário e sua condição era superior à dos operários ingleses, acrescentando que:

[...] os trabalhadores sobreviviam suportavelmente e levavam uma vida honesta e tranquila, piedosa e honrada; sua situação material era bem superior à de seus sucessores: não precisavam matar-se de trabalhar, não faziam mais do que desejavam e, no entanto, ganhavam para cobrir suas necessidades e dispunham de tempo para um trabalho sadio em seu jardim ou em seu campo, trabalho que para eles era uma forma de descanso; e podiam, ainda, participar com seus vizinhos de passatempos e distrações - jogos que contribuía para a manutenção de sua saúde e para o revigoramento de seu corpo. Em sua maioria, eram pessoas de complexão robusta, fisicamente em pouco ou nada diversas de seus vizinhos campônios. Seus filhos cresciam respirando o ar puro do campo e, se tinham de ajudar os pais, faziam-no ocasionalmente, jamais numa jornada de trabalho de oito ou doze horas (ENGELS, 2010, p. 46).

De modo geral, esses trabalhadores nutriam boas relações com as classes mais altas,

não refletiam criticamente sobre suas condições, não se manifestavam politicamente e mantinham uma existência cômoda e pacata. Por este motivo, Engels (2010) declara que estavam mortos intelectualmente e suas existências beiravam o estado vegetativo, condição esta que seria drasticamente abalada mais tarde pela Revolução Industrial.

Em 1764 foi dado o primeiro passo da profunda transformação que ocorreria na Inglaterra: a criação de uma máquina que, embora ainda fosse manual, possuía até dezessete fusos a mais que a roda de fiar convencional. Dessa forma, a produção foi ampliada e seu custo diminuiu. Nesse contexto, muitas famílias abandonaram as atividades agrícolas para se dedicarem exclusivamente à tecelagem, cumprindo jornadas mais longas de trabalho e abandonando totalmente a ilusão da propriedade que o trabalho agrícola lhes conferia – tornam-se, portanto, proletários (ENGELS, 2010).

Segundo Engels (2010), mais adiante, alguns capitalistas começaram a alugar prédios e colocar várias dessas máquinas para funcionar com a fonte energética da força hidráulica. Devido à redução do número de operários necessários para esse processo, o custo do fio ficou substancialmente menor que o dos tecelões que acionavam a máquina manualmente. O sistema fabril que já estava começando se formar foi então impulsionado pela criação de uma nova máquina em 1767 que funcionava totalmente com força motriz mecânica, uma das invenções mais importantes do século XVIII.

A partir disso, mais máquinas foram criadas e incorporadas no desenvolvimento do sistema fabril. Em 1785 a máquina a vapor – criada em 1764 – começou a ser utilizada para acionar as máquinas de fiar. Todas essas inovações ocasionaram “uma rápida redução dos preços de todas as mercadorias manufaturadas, o florescimento do comércio e da indústria [...] o crescimento veloz dos capitais e da riqueza nacional” (ENGELS, 2010, p. 50), na mesma proporção que causaram “o crescimento ainda mais rápido do proletariado, a destruição de toda a propriedade e de toda a segurança de trabalho para a classe operária, a degradação moral, as agitações políticas” (ENGELS, 2010, p. 50) e tantos outros fatores arrolados à sociedade industrializada.

Os avanços tecnológicos nas máquinas e em suas fontes de energia se expandiram para os diversos ramos da indústria e fizeram com que a força de trabalho de mulheres e crianças passasse a ser empregada no setor fabril. A implicação disso foi a entrada de todos os membros da família proletária no trabalho operário (HERMIDA, 2020). Essa situação gerou graves consequências na condição de vida da classe trabalhadora, o que Engels (2010) explica da seguinte maneira:

Numa família em que todos trabalham, cada um pode contentar-se com um pagamento proporcionalmente menor e a burguesia, com vistas na redução dos salários, aproveitou-se largamente da oportunidade, propiciada pela mecanização, de empregar mulheres e crianças. Naturalmente, nem todas as famílias têm todos os seus membros em condições de trabalhar e uma família assim encontraria muitas dificuldades se aceitasse o mínimo salarial calculado para aquelas que têm todos os seus membros empregados. Por isso, o salário acaba por nivelar-se numa média, com base na qual uma família em que todos trabalham vive razoavelmente bem, ao passo que aquela que conta com poucos membros empregados vive bastante mal. Mas no pior dos casos, o operário, para subsistir, preferirá renunciar ao grau de civilidade a que estava habituado: preferirá morar numa pocilga a não ter teto, aceitará farrapos para não andar desnudo, comerá batatas para não morrer de fome. Preferirá, na esperança de dias melhores, aceitar metade do salário a sentar-se silenciosamente numa rua e morrer na frente de todo mundo, como já aconteceu com tantos desempregados. É esse pouco, quase nada, que constitui o mínimo de salário. E se há mais operários que aqueles que à burguesia interessa empregar, se, ao término da luta concorrencial entre eles, ainda resta um contingente sem trabalho, esse contingente deverá morrer de fome, porque o burguês só lhe oferecerá emprego se puder vender com lucro o produto de seu trabalho (ENGELS, 2010, p. 119).

Assim, o principal motivo para o grande número de mulheres e crianças procurando um posto no mercado de trabalho era proporcionar relativas melhorias materiais para sua família. Além disso, de acordo com Hermida (2020), alguns especialistas também evidenciam os dados demográficos da época como elemento importante para a compreensão dessa questão, porque em meados do século XIX dois de cada cinco europeus eram crianças.

No que tange a vida familiar da classe operária, Hermida (2020) pontua que sua situação beirava à miséria total. Viviam em péssimas moradias, sem o mínimo de condições sanitárias, de higiene ou de conforto. Nessa mesma perspectiva, segundo os relatos de Engels (2010), era comum encontrar vivendo em um minúsculo cômodo: o homem, sua mulher, quatro ou cinco filhos e ainda o avô e a avó. Isso sem contar que muitas dessas famílias recebiam hóspedes ou pensionistas em troca de dinheiro. O autor sintetiza esse quadro declarando que:

Não é possível a vida em família numa casa inabitável, suja, inapropriada até como abrigo noturno, mal mobiliada, raramente aquecida, onde a chuva penetra com frequência, com cômodos cheios de gente e imersos numa atmosfera sufocante. O homem trabalha todo o dia, assim como a mulher e talvez os filhos mais velhos, todos em lugares diferentes e só se veem à noite [...] como pode, nessas circunstâncias, haver vida familiar? E, no entanto, o operário tem de viver em família, não pode escapar a ela e essa necessidade traz consigo desacordos e brigas que afetam de modo moralmente negativo os cônjuges e, pior, os filhos. A negligência [...] especialmente no que diz respeito aos cuidados com os filhos, é comum entre os trabalhadores ingleses e as grandes culpadas são as instituições da sociedade atual (ENGELS, 2010, p. 167).

O trabalho feminino, tema relevante para essa discussão, cumpria jornadas de doze a treze horas por dia e, como consequência, a supervisão das crianças ficava prejudicada, o que fez aumentar o índice de mortalidade infantil e de acidentes domésticos. Diante disso, algumas

mulheres se propunham a receber uma quantidade em dinheiro para propiciar relativos cuidados aos filhos das operárias, mas a grande quantidade de crianças sob a supervisão de uma única pessoa favorecia a utilização de narcóticos como forma de sossegar os ânimos dos pequenos (ENGELS, 2010).

Levando em conta as observações de Engels (2010), os efeitos nefastos do trabalho excessivo agiam de forma intensificada no organismo das mulheres grávidas. Essas operárias trabalhavam sem nenhuma regalia até o dia do parto – que muitas vezes ocorria prematuramente devido às atividades desempenhadas pelas gestantes. Depois de parir, costumavam retornar ao trabalho em três ou quatro dias e o bebê recém-nascido era aleitado nos curtos intervalos de refeição da mãe. Nessas condições, esses bebês eram privados dos cuidados mais elementares e, em muitos casos, seu desenvolvimento era gravemente afetado.

Uma outra situação, também comum nesse período, foi o que o autor denominou de “desorganização” da família. Esses casos se referiam aos grupos familiares em que a mulher era responsável por prover o sustento da casa e o homem – geralmente desempregado ou mal remunerado – ficava incumbido dos afazeres domésticos. Apesar do autor inicialmente afirmar que essa condição “tolhe o caráter viril do homem e a feminilidade da mulher” (ENGELS, 2010, p. 184), mais adiante ele propõe uma interessante reflexão:

Temos de reconhecer que uma tal subversão na situação dos sexos deriva necessariamente do fato de eles estarem colocados, desde o princípio, numa posição falsa diante do outro. Se a supremacia da mulher sobre o homem, inevitavelmente provocada pelo sistema fabril, é inumana, **a do homem sobre a mulher, tal como existia antes, também o era.** Se a mulher pode hoje, como antes podia o homem, reclamar a supremacia porque contribui com a maior parte, quando não com a totalidade, dos bens comuns da família, segue-se inevitavelmente que essa comunidade familiar não é verdadeira nem racional, pois que um de seus membros ainda pode reclamar por ter dado um contributo maior. Se a família da sociedade atual se desagrega, essa desagregação mostra justamente que, no fundo, não é o amor familiar que constitui seu vínculo substantivo, mas sim o interesse privado, necessariamente conservado nessa falsa comunidade de bens (ENGELS, 2010, p. 184, grifo nosso).

Essa temática será retomada de forma mais aprofundada no próximo tópico em um momento oportuno. Por ora, o que precisa ser enfatizado é que, diante de todas as circunstâncias descritas, Engels (2010) declara que pensar em vida familiar era algo improvável para a classe operária inglesa. Tendo posto essas questões em evidência, cabe agora refletir sobre a situação vivenciada pela criança proletária dentro desse modo de organização.

As pequenas dimensões das máquinas na nova indústria favoreceram a utilização da força de trabalho infantil. Os donos das fábricas “alugavam” os pequenos em casas de

assistência às crianças pobres e os colocavam em alojamentos coletivos na condição de “aprendizes”. Suas jornadas eram extremamente exaustivas, durando de catorze a dezesseis horas por dia (com horários de refeição não inclusos). Além disso, os espancamentos e outras formas de punições ou castigos eram frequentemente empregados contra essas crianças (ENGELS, 2010).

Segundo Engels (2010), por volta de 1796 a opinião pública começou a se manifestar contra essa situação, implicando no aparecimento de alguns mecanismos legais que, ao menos em teoria, impediam ou reduziam esses abusos. Aos poucos, a utilização da força de trabalho dos “aprendizes” foi desaparecendo e o trabalho infantil passou a ser regulamentado somente para crianças com pelo menos oito anos de idade.

Ainda assim, as exigências do trabalho refletiam diretamente no desenvolvimento físico e intelectual dos infantes. Acrescido a essas questões específicas, essa criança ainda estava sujeita à insalubridade das habitações, a atendimentos médicos deficitários, ao vestuário inadequado para proteção do frio, às implicações nocivas típicas de certos ramos da indústria e incontáveis outras mazelas. Engels (2010) também pontua que era comum o consumo de aguardente e, em alguns casos, de ópio, o que – somado às outras condições – contribuía para o aparecimento de inúmeras doenças.

A alimentação é apontada, ainda por Engels (2010), como mais um fator que agravava as péssimas condições de vida da criança proletária. Os poucos recursos e a falta de informações levavam os operários ao consumo de alimentos de má procedência e prejudiciais ao aparelho digestivo, quadro que poderia ter efeitos ainda mais danosos no organismo infantil. Diante desse cenário, o autor acrescenta:

Outra consequência da alimentação deficiente durante o período de crescimento é o raquitismo (doença inglesa cujos sintomas incluem protuberâncias nodosas nas articulações), muito frequente entre os filhos dos operários: a formação dos ossos torna-se lenta, o desenvolvimento do esqueleto é retardado e, ao lado de afecções raquíticas habituais, são comuns deformações nas pernas e na coluna vertebral. Não é preciso dizer a que ponto esses males são acentuados pelas vicissitudes a que os operários estão expostos em razão das flutuações do comércio, do desemprego e dos salários miseráveis em tempos de crise. A falta temporária de alimentação suficiente, que todo trabalhador experimenta pelo menos uma vez na vida, apenas agrava as consequências de uma alimentação normalmente má. Crianças que, no período em que a alimentação lhes é mais importante, só podem comer metade do que é necessário para matar a fome (e quantas nem isso comem durante as crises e, às vezes, nem mesmo nos períodos mais favoráveis), essas crianças se tornarão quase certamente fracas, escrofulosas e raquíticas - e já seu aspecto o demonstra. O abandono a que está condenada a grande maioria dos filhos dos trabalhadores deixa sequelas indeléveis e tem por consequência o enfraquecimento físico de toda a população operária (ENGELS, 2010, p. 141-142).

Com relação ao desenvolvimento intelectual dessas crianças, Engels (2010) afirma que os meios de instrução da classe operária na Inglaterra eram limitados, havia pouquíssimas escolas e elas só conseguiam atender uma minoria dos trabalhadores. A qualidade dessas poucas instituições era afetada pela má qualificação dos professores – que em sua maioria eram operários impedidos de trabalhar nas fábricas que não possuíam nem os conhecimentos mais rudimentares.

A rotina cansativa dessas crianças as impediam de ir à escola durante o dia e as deixavam muito cansadas para frequentar as instituições que funcionavam das oito às dez da noite. Assim, em síntese, o que ocorre é que “boa parte das crianças trabalha durante a semana, nas fábricas ou em casa, o que não lhes permite ir à escola. E as escolas noturnas, a que deveriam comparecer os que trabalham durante o dia, têm poucos alunos, que, aliás, tiram pouco proveito delas” (ENGELS, 2010, p. 150).

Ainda de acordo com Engels (2010), existiam também as escolas dominicais, mas elas frequentemente careciam de professores e só apresentavam um resultado relativamente positivo para os que já frequentavam as escolas tradicionais, porque a longa pausa de sete dias fazia com que fosse esquecido tudo o que fora ensinado na semana anterior. Nessa perspectiva, de modo geral, a instrução intelectual das crianças da classe trabalhadora inglesa era extremamente precária. Assim, a situação da criança proletária, de modo sintetizado, se expressava nas seguintes condições:

Ao conviver com suas famílias em péssimas moradias, sem condições sanitárias, explorados nas fábricas e mal alimentadas, as crianças sobreviviam sofrendo todo tipo de doenças: tuberculose, tifo, escrofulose, raquitismo, problemas digestivos e malformações físicas. Para piorar as coisas, algumas crianças também eram alcoólicas, consumiam ópio e àquelas que eram hiperativas, os pais lhes subministravam narcóticos para deixá-las sossegadas (HERMIDA, 2020, p. 22).

É preciso ressaltar, ainda, que nem todas as crianças pobres possuíam uma família. Os órfãos e crianças abandonadas além de trabalharem nas fábricas, minas e olarias, também estavam fadados a perambular por praças, ruas e lugares públicos das grandes cidades. Nesse contexto, a situação de vulnerabilidade desses pequenos era ainda mais evidente (HERMIDA, 2020).

Uma outra questão que Hermida (2020) aponta como merecedora de destaque é que essas descrições fazem referência às condições de vida dos operários empregados, dando margem para supor que os desempregados enfrentavam uma situação ainda pior. Dessa maneira, é muito provável que a sobrevivência dos trabalhadores sem emprego estivesse constantemente ameaçada.

Assim como os apontamentos trazidos no estudo de Ariès, os relatos de Engels expõem a situação da criança e da família proletária sob óticas pontuais. O próprio autor afirma que não tenderia à ingenuidade de supor que todas as famílias da classe operária inglesa daquele período vivessem da mesma maneira. Ainda assim, suas observações são relevantes para a compreensão de como a consolidação da sociedade capitalista afetou as diversas instituições sociais, sobretudo nos diferentes modos de se organizar em família.

Vale sinalizar que no período em que Engels realizou essas observações a família – em uma concepção moderna e ocidental – era uma singularidade da classe burguesa. Como aponta Silvia Federici (2021), foi somente no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX que a classe capitalista inglesa empreendeu uma reforma trabalhista que consolidou o modelo de família nuclear para os proletários.

Pressionados pela insurgência da classe trabalhadora e necessitando de uma força de trabalho mais produtiva, os governos e os patrões deram início ao desenvolvimento de um complexo processo de “engenharia social” que, em poucas décadas, conseguiria retirar as mulheres das fábricas – em especial aquelas que fossem mães – e criar a dona de casa de tempo integral (FEDERICI, 2021).

De acordo com Federici (2021), nesse aspecto, os homens proletários somaram esforços com a classe capitalista e reivindicaram a exclusão das mulheres e crianças das fábricas e de outros setores de trabalho assalariado. Os movimentos sindicais do final do século XIX alegavam insistentemente que essa retirada aumentaria o poder de negociação dos trabalhadores. Assim, a ideia de um salário maior para que o homem conseguisse prover sozinho o sustento de toda sua família se tornou um potente elemento do movimento operário.

As mudanças nas fábricas, no lar dos operários e na posição social da mulher trabalhadora se viabilizou a partir do seguinte cenário:

A crise desencadeada pela luta da classe trabalhadora na Inglaterra nos anos 1830 e 1840 – com a ascensão do cartismo e do sindicalismo, o início do movimento socialista e o medo disseminado entre empregadores pela insurgência da classe trabalhadora em toda a Europa em 1848 [...] convenceu governantes de que era necessário melhorar a vida de trabalhadores e trabalhadoras. Se a Grã-Bretanha não estivesse disposta a enfrentar um longo tumulto social ou mesmo uma revolução, a velha estratégia de arrochar os salários ao mínimo e prolongar a jornada de trabalho ao máximo, sem tempo livre para a reprodução, teria de ser abandonada (FEDERICI, 2021, p. 158-159).

Além disso,

Uma grande preocupação entre reformistas eram também os sinais crescentes da insatisfação generalizada entre as mulheres da classe trabalhadora com a família e a

reprodução. Trabalhando nas fábricas o dia todo, recebendo os próprios salários, acostumadas a ser independentes e a transitar em espaços públicos com outras mulheres e homens durante a maior parte do dia, as mulheres da classe trabalhadora inglesa, sobretudo as ‘moças’ das fábricas, não tinham interesse em produzir a próxima geração de trabalhadoras e trabalhadores; elas se recusavam a assumir um papel no trabalho doméstico e ameaçavam a moralidade burguesa com seus modos escandalosos e hábitos masculinos, como fumar e beber (FEDERICI, 2021, p. 159).

A somatória de baixa remuneração, jornadas exaustivas de trabalho e falta de serviços domésticos estava dizimando a força de trabalho. A expectativa de vida era baixa e não se podia esperar que esses indivíduos enfraquecidos fossem bons trabalhadores ou soldados. Por este motivo, a crise na vida doméstica era considerada uma ameaça direta à ordem imperante (FEDERICI, 2021).

Segundo Federici (2021), foi devido a esse contexto que, a partir de 1840, começou a se disseminar uma nova doutrina que recomendava que as trabalhadoras casadas tivessem suas jornadas nas fábricas reduzidas para que conseguissem se dedicar às obrigações domésticas. A criação da dona de casa de tempo integral e da vida familiar, antes restritos à burguesia, acompanhou o surgimento de um novo trabalhador, mais saudável, produtivo e “domesticado”.

Gradualmente, esse novo regime reprodutivo foi se consolidando em todos os países industriais. Tratava-se de um novo “contrato social” que tinha como pressuposto “a dona de casa encarregada de garantir que o salário fosse bem gasto, que o trabalhador estivesse bem cuidado para ser consumido por outro dia de trabalho e que as crianças fossem bem-preparadas para seu futuro destino de trabalhadores e trabalhadoras” (FEDERICI, 2021, p. 166).

Ainda conforme Federici (2021), o surgimento da trabalhadora doméstica não-remunerada e a imposição do modelo de família nuclear para os proletários ingleses foram subsidiados por uma série de leis que regulavam o trabalho das mulheres nas fábricas, pelo aumento significativo dos salários masculinos, pela criação de um sistema nacional de educação para as “ciências domésticas” e por rigorosas medidas sanitárias que acarretavam punições para as cuidadoras que negligenciavam as crianças.

Longe de ser uma instituição natural e imutável, a família nuclear burguesa e a divisão sexual do trabalho que a acompanha foi uma imposição para os proletários. Em resumo, a criação da família nuclear proletária se deu pela necessidade de um centro de produção e reprodução da força de trabalho que fosse capaz de controlar e regular a classe operária.

Diante de todo o trajeto percorrido até aqui, se torna pertinente refletir sobre a impossibilidade de traçar uma linha evolutiva da instituição familiar em que um modelo de família é sucedido/ substituído por outro de maneira homogênea e simplista. Da mesma forma

que a infância, a família é delimitada pelas condições concretas de existência de seus integrantes e uma narrativa que desconsidera essas questões poderá cair no reducionismo.

Com efeito, não seria possível em um único estudo explicitar todos os modos de se organizar como família e de concepções de infância existentes. Isso porque em todos os tempos e em todos os lugares há diferentes maneiras de se relacionar e descrever todas elas seria uma tarefa improvável. Dito isso, a tentativa desse tópico foi abordar as contribuições e limitações de uma das principais referências sobre a temática, bem como ampliar o debate com uma visão crítica sobre o assunto.

3.2 Família na sociedade de classes: uma criação do capital para o capital

No tópico anterior foi exposto o caminho comumente percorrido nos estudos sobre organizações familiares, traçando um panorama geral da gênese da concepção moderna e ocidental de família a partir de seu caráter histórico, social e cultural. Nesse tópico, no entanto, o assunto será colocado sob análise a partir de uma perspectiva feminista marxista, compreendendo a família especificamente na sua condição na sociedade de classes.

Tal pretensão pressupõe a compreensão de como se estabelece a relação entre feminismo e marxismo. Assim, os próximos parágrafos se destinarão ao esclarecimento desse caminho teórico-metodológico para, posteriormente, chegar ao objeto principal desse tópico – a crítica feminista marxista à instituição família.

Como aponta Heleieth Saffioti (2004), estudos feministas são aqueles que têm como fundamento essencial a igualdade para ambas as categorias de sexo. Em um ponto de vista histórico, esses estudos começam sendo sobre mulheres e/ou de autoras femininas e só mais adiante trazem à tona pautas e reivindicações que delineiam o campo teórico-político do feminismo. Há diversas tradições e referenciais que podem orientar essas investigações e uma delas é a vertente marxista.

Segundo Saffioti (2013 [originalmente publicado em 1969]), em todas as expressões do socialismo – do utópico ao científico – houve alguma tentativa de refletir sobre a condição da mulher e pensar possíveis caminhos para sua libertação. No que tange ao marxismo, a autora aponta que as primeiras reflexões de Marx sobre a situação social da mulher são expostas em um artigo publicado em 1842. No texto em questão, o autor tece uma crítica à legislação prussiana referente ao divórcio e defende que o casamento é um fato social e, como tal, pode ser dissolvido, transformado ou substituído.

Apesar de Marx não ter se dedicado exclusivamente ao assunto, esse e outros de seus escritos sugerem que ele considerava a condição da mulher trabalhadora um assunto complexo e intrinsecamente ligado à estrutura social capitalista. Dessa forma, segundo essa perspectiva, é possível inferir que os determinantes da vida social da mulher não podem ser analisados de maneira isolada, porque são consequências de um regime de produção que se sustenta pela opressão de um ser humano por outro (SAFIOTTI, 2013).

Já com relação à família, no célebre “Manifesto Comunista” de 1848, Marx e Engels apresentam a seguinte reflexão: “sobre que fundamento repousa a família atual, a família burguesa? Sobre o capital, sobre o ganho individual. A família, na sua plenitude, só existe para burguesia, mas encontra seu complemento na ausência forçada das famílias entre os proletários” (MARX; ENGELS, 2005, p. 55).

No entanto, ainda que em alguns trabalhos de Marx seja possível encontrar denúncias sobre as desigualdades de gênero e o controle patriarcal na família e na sociedade, para Federici (2021), os apontamentos trazidos pelo autor possuem limitações e há várias observações dispersas que precisam ser reconstituídas sob um enfoque feminista.

Em sua vasta bibliografia, Marx se ocupou apenas brevemente das questões relacionadas à família, ao trabalho das mulheres e à sexualidade. Além disso, as observações que fez sobre essas temáticas foram mais descritivas do que analíticas, mesmo nos momentos mais oportunos – como nas reflexões sobre divisão social do trabalho e salários (FEDERICI, 2021).

Mesmo assim, Federici afirma que:

[...] não há dúvida de que a obra de Marx trouxe uma significativa contribuição para o desenvolvimento da teoria feminista [...] Seu método histórico-materialista não apenas nos ajudou a desconstruir as hierarquias e identidades de gênero, como demonstrou que a natureza humana é produto da ação social. A análise de Marx do capitalismo nos deu ferramentas para pensar tanto sobre as formas específicas de exploração à qual as mulheres têm sido submetidas na sociedade capitalista como sobre a relação entre sexo, raça e classe (FEDERICI, 2021, p. 62).

Nesse sentido, a aproximação do feminismo com o marxismo se dá, *a priori*, porque ambos coincidem na investigação da condição de oprimido/ explorado e na busca por instrumentos teóricos e práticos que viabilizem sua emancipação. Além disso, o movimento social feminista, em geral, coloca em xeque instituições fundamentais para a sustentabilidade do capital – com ênfase na família nuclear burguesa e monogâmica que é pautada na propriedade privada e na divisão sexual do trabalho.

Outro autor relevante para essa reflexão é Engels, já que é na sua obra “A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado”, publicada originalmente em 1884, que podem

ser encontradas – de forma mais sistematizada – as contribuições iniciais sobre a condição da mulher na sociedade a partir do enfoque materialista histórico-dialético. Ainda que os apontamentos trazidos pelo autor também não sejam suficientes para explicar toda a complexidade do tema, seu estudo representou um ponto de partida para as discussões feministas marxistas sobre família.

No livro em questão, o autor defende que a situação vivenciada pela mulher no âmbito doméstico é um reflexo das contradições presentes na estrutura social capitalista. O casamento conjugal, dessa maneira, representa a forma-célula dessa sociedade, sendo possível perceber nesse espaço os antagonismos que marcam o modelo societário de divisão de classes. Nessa analogia, o homem simbolizaria o burguês e a mulher o proletariado (ENGELS, 2019).

Assim, Engels (2019) assume que há uma estreita relação entre a família monogâmica, a propriedade privada e a ordem capitalista. O rompimento com a lógica privada seria, portanto, condição necessária para emancipação humana – incluindo a das mulheres. Nesse movimento de reflexão, Engels sistematiza uma elaboração teórica que já havia aparecido em alguns de seus escritos anteriores. Esse é o caso do trecho citado no tópico anterior, no qual o autor afirma que a família constitui seu vínculo por meio de interesses privados mantidos em uma falsa comunidade de bens (ENGELS, 2010).

As limitações contidas nos estudos desses dois autores podem ser explicadas, ao menos em partes, devido ao contexto histórico em que eles estavam inseridos. Isso porque, como já mencionado no tópico anterior, o surgimento da dona de casa trabalhadora e a imposição do modelo de família nuclear para os proletários só passou a ser uma realidade nas primeiras décadas do século XX. Não obstante a essa questão, “dada a sua sofisticação teórica, é surpreendente que Marx tenha ignorado a existência do trabalho reprodutivo das mulheres” (FEDERICI, 2019, p. 197).

Pensando nisso, feministas dos anos 1970 revisitaram a obra de Marx na pretensão de encontrar uma teoria que explicasse as raízes da opressão das mulheres por meio de uma perspectiva de classe. Diante disso, “o resultado foi uma revolução teórica que transformou tanto o marxismo como o feminismo” (FEDERICI, 2021, p. 81).

A partir daí, estabeleceu-se uma nova perspectiva teórica que redefiniu a natureza do capitalismo e a luta contra ele. Como demonstrou Federici (2021), essa redefinição só se tornou possível por meio do reconhecimento da centralidade do trabalho doméstico não remunerado das mulheres na produção e reprodução da força de trabalho. Com efeito,

O trabalho doméstico é muito mais do que limpar a casa. É servir aos assalariados física, emocional e sexualmente, preparando-os para o trabalho dia após dia. É cuidar das nossas crianças — os trabalhadores do futuro —, amparando-as desde o nascimento e ao longo da vida escolar, garantindo que o seu desempenho esteja de acordo com o que é esperado pelo capitalismo. Isso significa que, por trás de toda fábrica, de toda escola, de todo escritório, de toda mina, há o trabalho oculto de milhões de mulheres que consomem sua vida e sua força em prol da produção da força de trabalho que move essas fábricas, escolas, escritórios ou minas. É por isso que, até hoje [...] o trabalho doméstico e a família são os pilares da produção capitalista (FEDERICI, 2019, p. 68-69).

Logo, se conclui que foi graças ao ideal da família nuclear burguesa que a divisão sexual do trabalho foi evidenciada pelo capital, ao passo que se apropriava do trabalho doméstico, empreendido majoritariamente por mulheres e de forma não remunerada, responsável pela produção e reprodução da base essencial do capital: a mercadoria força de trabalho. Em virtude disso, pode-se assumir que foi essa organização que forneceu subsídios para expansão capitalista.

Nesse cenário, o primeiro contingente de mulheres que é marginalizado do sistema industrial são as esposas dos membros da burguesia ascendente. As mulheres das camadas sociais diretamente ligadas a produção de bens e serviços, por sua vez, precisaram se dedicar à sua subsistência, assim como a de suas famílias e ainda criar a riqueza social. Dessa maneira, esse sistema de inferiorização feminina não é uma estrutura autônoma, pois funciona como um fator auxiliar à ordem imperante (SAFFIOTI, 2013).

O usufruto do trabalho feminino nas indústrias no início da Revolução Industrial permitiu que a sociedade capitalista em formação usurpasse da mulher “o máximo de mais-valia absoluta através, simultaneamente, da intensificação do trabalho, da extensão da jornada de trabalho e de salários mais baixos que os masculinos” (SAFFIOTI, 2013, p. 67). Já no que tange ao grupo familiar, o domínio do homem, na realidade, foi responsável por mediar e camuflar essas relações de produção.

Considerando esse contexto, Federici (2019) afirma emblematicamente que:

Somente após as epidemias e o trabalho exaustivo dizimarem a força de trabalho — e, mais importante, depois de as lutas proletárias entre 1830 e 1840 deixarem a Inglaterra à beira de uma revolução — foi que a necessidade de uma força de trabalho mais estável e disciplinada levou o capital a organizar a família nuclear como o centro de reprodução da força de trabalho. Longe de ser uma estrutura pré-capitalista, a família, como a conhecemos no Ocidente, é uma criação do capital para o capital, como uma instituição que deveria garantir a quantidade e a qualidade da força de trabalho e o seu controle (FEDERICI, 2019, p. 72).

Nesse viés, ainda que o modo de organização social denominado por Saffioti (2004) de patriarcado (sistema em que o homem ocupa uma posição de poder hierarquicamente

superior em relação à mulher) anteceda o modelo capitalista, é em seus ombros – e no seio da família – que o capital encontra subsídios para se ampliar.

Para garantir o funcionamento desse regime, cria-se uma máquina de reprodução ideológica responsável por garantir a manutenção e a reprodução dos mecanismos de perpetuação desse sistema, que “[...] funciona como uma engrenagem quase automática, pois pode ser acionada por qualquer um, inclusive por mulheres” (SAFFIOTI, 2004, p. 101).

Na tentativa de evidenciar a importância e detalhar o papel da ideologia na manutenção da sociedade de classes, Lélia Gonzalez (2020) explica:

Nas sociedades de classes, a ideologia é uma representação do real, mas necessariamente falseada, porque é necessariamente orientada e tendenciosa — e é tendenciosa porque seu objetivo não é dar aos homens o conhecimento objetivo do sistema social em que vivem, mas, ao contrário, oferecer-lhes uma representação mistificada desse sistema social para mantê-los em seu ‘lugar’ no sistema de exploração de classe (GONZALEZ, 2020, p. 55).

Desse modo, ao se remeter à família nuclear enquanto uma instituição social e, na mesma medida, um ideal normativo, a divisão sexual do trabalho é um tema particularmente relevante. Isso porque é por intermédio dessa divisão imposta e naturalizada dentro da família que o capital obscureceu a relevância do trabalho doméstico na reprodução ideológica capitalista, transformando-o em um exercício “genuinamente” feminino (SAFFIOTI, 2004). Nos mesmos moldes, Mészáros (2002) aponta que:

O aspecto mais importante da família na manutenção do domínio do capital sobre a sociedade é a perpetuação – e a internalização – do sistema de valores profundamente iníquo, que não permite contestar a autoridade do capital, que determina o que pode ser considerado um rumo aceitável de ação dos indivíduos que querem ser aceitos como normais, em vez de desqualificados por ‘comportamentos não conformistas’ (MÉSZÁROS, 2002, p. 271).

A partir dessa conotação de “dom” “naturalmente” feminino ao trabalho doméstico e aos trabalhos de cuidado, criou-se uma identificação binária e limitante de valores de gênero. Essa divisão é responsável por expressar padrões de gênero impondo restrições para mulheres e homens. Ela é, portanto, um aspecto fundamental nas identidades socialmente reproduzidas, na produção das preferências e no acesso a recursos simbólicos e materiais que são distintos para homens e para mulheres (BIROLI, 2018).

Nesse ponto, de acordo com Flavia Biroli (2018), ocorre uma fusão do “ser mulher” com o “ser mãe”, que, além de reduzir a mulher a um único exercício possível – ser mãe –, ainda contribui para a idealização de um modelo de maternidade que desconsidera as condições reais da maioria das mulheres. Um outro equívoco contido nessa visão da maternidade é não

levar em conta as variações históricas, culturais e sociais expressas no desempenho dessa função, além de ser pouco específica no que diz respeito à classe, raça e sexualidade.

É preciso ressaltar novamente que o trabalho doméstico de cuidado atribuído às mulheres ultrapassa os limites da maternidade e dos afazeres com a casa, contemplando também todo o trabalho com os idosos e com as pessoas com alguma deficiência, doenças ou condições que requerem tutela (BIROLI, 2018). A autora aponta que, por isso, mesmo quando são inseridas no mercado de trabalho formal, as mulheres acabam limitadas a profissões consideradas femininas, que, geralmente, incluem o cuidado e possuem uma baixa remuneração.

Ainda que desempenhem um trabalho no setor formal, as mulheres não são dispensadas do trabalho doméstico e dos trabalhos de cuidado, o que gera o acirramento entre essas duas jornadas. As que possuem vantagens econômicas, em geral, optam por terceirizar parte desse trabalho a outras mulheres mais pobres e majoritariamente negras, que ficam em uma situação ainda mais vulnerável socioeconomicamente (GONZALEZ, 2020). Esse é um assunto que será retomado de forma mais aprofundada na próxima seção, posto que a raça como um marcador de exclusão ocupa lugar de destaque na formação da sociedade brasileira.

O fato é que isso ocorre porque, como afirma Saffioti (2013), a estrutura de classes é altamente limitativa das potencialidades humanas e, como forma de justificar a não efetivação da liberdade formal, são criadas limitações com base em características que o sujeito não pode alterar. Em outras palavras, trata-se de uma ordem baseada em crenças que limitam certo contingente populacional a partir de seus caracteres naturais, tornando a condição de existência desse contingente mais vulnerável.

Esses marcadores que aparentemente estão desvinculados do sistema capitalista de produção, são, na realidade, mecanismos coadjuvantes de sua formação histórica. O contingente populacional discriminado socialmente não é sempre o mesmo, mas sempre há uma parcela da sociedade que possui desvantagens no processo competitivo, o que é “justificado” por características naturais (como é o caso das diferenças étnico-raciais, por exemplo) (SAFFIOTI, 2013).

Logo, em uma perspectiva materialista histórico-dialética, tanto os determinantes da vida social da mulher como as condições de existência da instituição social família não podem ser analisados de maneira isolada, pois na verdade são consequências de um regime de produção que se sustenta pela opressão de um ser humano por outro (SAFIOTTI, 2013).

Corroborando com essa afirmação, Mészáros (2002) considera que o sistema

capitalista precisa da desigualdade para se reproduzir e as relações travadas em seu seio são de poder e controle antagônicos. Assim, “[...] a família está entrelaçada às outras instituições a serviço da reprodução do sistema dominante de valores, ocupando uma posição essencial em relação a elas, entre as quais estão as igrejas e as instituições de educação formal da sociedade” (MÉSZÁROS, 2002, p. 272).

É por esta razão que Biroli (2014a) alega que apesar dos inegáveis avanços trazidos com a possibilidade do divórcio, do casamento homoafetivo, da adoção legal, com a escolarização das mulheres, a comercialização e popularização dos métodos contraceptivos e os avanços médicos e tecnológicos nos métodos de fertilização, a função da família na reprodução social do capital permanece a mesma.

Por este motivo, Mészáros (2002) aponta que os esforços individuais não são suficientes para promover a igualdade entre os seres humanos ou a emancipação feminina. O autor explica essa situação da seguinte forma:

Pares isolados podem ser capazes de ordenar (o que certamente fazem) seus relacionamentos pessoais em verdadeira igualdade. Na sociedade contemporânea existem até mesmo enclaves utópicos de grupos de pessoas que interagem comunitariamente e podem se afirmar engajados em relações interpessoais não hierárquicas humanamente satisfatórias e em formas de criar os filhos muito diferentes da família nuclear e suas fragmentações. Não obstante, nenhum desses dois tipos de relação pessoal pode se tornar historicamente dominante no quadro do controle sociometabólico capitalista (MÉSZÁROS, 2002, p. 269-270).

Em virtude disso, os esforços individuais poderão até trazer melhorias imediatas para a condição de sujeição da mulher, mas não serão capazes de promover a real emancipação feminina. Dada a relação intrínseca dessa situação com a estrutura social capitalista, a luta pela libertação das mulheres só se efetivará por meio de um esforço coletivo pela superação desse modo de produção que tolhe as potencialidades humanas. Em face disso, o que precisa ser atingido é o grau de consciência das condições de existência de mulheres e homens.

Tais considerações apontam a necessidade de uma reflexão crítica sobre o papel da instituição família na reprodução social do capital, na manutenção da divisão sexual do trabalho e na imposição e naturalização da divisão binária de gênero. Colocar o modelo nuclear burguês de família sob análise passa, então, a ser relevante para reavaliar toda a estruturação do modo de produção capitalista.

3.3 Considerações finais da seção

Diante de tudo que foi exposto ao longo dessa seção, é possível notar que a família é uma instituição multifacetada que pode ser analisada a partir de diferentes óticas. Esse fato revela a impossibilidade de criar uma narrativa que considere a organização familiar como uma instituição imutável. Entretanto, traçar uma linha evolutiva em que um modelo de família é sucedido/ substituído por outro de maneira homogênea e simplista se provou igualmente reducionista.

Assim, é necessário compreender a família a partir das delimitações causadas pelas condições concretas de existência de seus integrantes e, dessa maneira, em todos os tempos e em todos os lugares há diferentes formas de se relacionar entre as pessoas, o que implica diversificações nos modos de se organizar em família.

Mediante a análise dessa temática sob o referencial feminista marxista, foi possível perceber o papel da família na sociedade de classes e a condição da mulher no modo de organização capitalista. A divisão sexual do trabalho e a reprodução social do capital são, portanto, atribuídas à instituição família, que passa a assumir uma posição essencial na sustentabilidade da estrutura de produção capitalista.

Os apontamentos trazidos no decorrer dessa seção podem contribuir, ainda que com as limitações já anunciadas, para a compreensão de como se desenvolveu a história da família na Europa da Idade Média até a consolidação da sociedade capitalista. Cabe agora refletir sobre como essa trajetória se desenrolou no contexto brasileiro, levando em consideração as especificidades do processo formativo desse país. É isso que norteará as discussões da próxima seção.

4. FAMÍLIA TRADICIONAL BRASILEIRA? QUE FAMÍLIA É ESSA?

Recentemente, no Brasil, tem-se ampliado um discurso reacionário que reivindica a primazia de uma suposta “família tradicional brasileira”. Entretanto, faz-se necessário compreender o que é considerado tradicional e, para além disso, o que se entende como família. Tendo tais definições claras, passa-se a refletir se em algum momento na história do país esse modo de organização familiar realmente foi a representação máxima da família brasileira.

Dessa forma, o primeiro ponto a ser pensado é o que os locutores desses discursos querem dizer com “família tradicional” e, para exemplificar, será utilizada uma palestra proferida por Damares Alves – atualmente, em 2021, Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. O título de sua fala é “O objetivo claro de desconstruir a família tradicional” e discorre sobre uma suposta tentativa de impedir a existência da família – entendida por ela como a união de um casal heterossexual que vive com seus filhos (ALVES, D. 2014).

A ministra, que no momento da palestra era assessora parlamentar, argumenta que havia no Brasil projetos de lei que propunham a destruição da heteronormatividade, o que ocasionaria, segundo sua interpretação, a perseguição dos casais heterossexuais e a destruição de suas famílias. De acordo com Alves D. (2014), o que “eles” queriam não era só garantir seus direitos, mas sim acabar com as “famílias tradicionais brasileiras” – embora ela não deixe claro a quem está se referindo com o uso do pronome “eles”.

Além dos discursos reacionários, ao retomar a literatura específica, é possível encontrar uma considerável parcela de intelectuais que se tornaram referências nos estudos sobre famílias no Brasil apontando o modelo de organização familiar patriarcal como a representação da “família tradicional brasileira”. Será enfatizado nesse texto o caso de “Casa-grande & Senzala” publicado originalmente em 1933 pelo sociólogo brasileiro Gilberto Freyre, que, embora já tenha sido contestado por diversos autores, ainda ecoa no ideário do que seria a gênese da família brasileira.

No trabalho referido, Gilberto Freyre defende que, no período colonial brasileiro, havia a predominância da família patriarcal. A composição desse modelo baseava-se no poder do patriarca, dono de engenho, e na submissão de sua mulher, seus filhos e filhas, noras, genros, agregados, parentes e escravos. A narrativa passa a impressão de que esse modo de organização familiar era a única estruturação de família existente nesse período, estando os demais em uniões desregradadas.

Embora divirjam em muitos pontos, tanto o discurso reacionário proferido por

Dameres Alves quanto o estudo de Gilberto Freyre apresentam uma narrativa homogeneizadora e unilateral do que seria a família brasileira. Todos os demais arranjos familiares ficam à margem, como se fossem exceções e frutos de condutas desviantes.

Tendo anunciado tais pressupostos, o objetivo dessa seção é analisar se realmente é possível definir um único modelo como a representação da família tradicional brasileira e como esse ideal normativo de família pode contribuir para colocar os demais arranjos e modos de organização familiar em uma posição periférica e marginalizada.

4.1 Gilberto Freyre: o ideólogo da família tradicional brasileira

Os escritos de Gilberto Freyre sobre família no Brasil tomam como base aspectos formativos da sociedade brasileira (essencialmente o escravismo e o patriarcalismo). Na obra “Casa-grande & Senzala”, o autor coloca a família patriarcal da casa-grande como o principal pilar que estrutura a sociedade colonial, representando, em síntese, o real fator colonizador.

O principal ponto levantado na investigação de Freyre (2003) é a predisposição dos portugueses para a colonização dos trópicos. Para ele, isso se deve ao passado étnico e cultural do povo português. Nessa perspectiva, a Europa e a África teriam exercido influências contrastantes para a formação da sociedade portuguesa, o que proporcionou a esse povo facilidade para adaptação durante a colonização. Esse fator, segundo o autor, colocava os portugueses em uma posição superior aos demais colonizadores europeus.

Convém salientar que, ainda na interpretação do autor, é essa adaptabilidade do colonizador português que tornou possível a miscibilidade. A explicação do que seria essa característica é dada por Freyre (2003) nos seguintes termos:

Foi misturando-se gostosamente com mulheres de cor logo ao primeiro contato e multiplicando-se em filhos mestiços que uns milhares apenas de machos atrevidos conseguiram firmar-se na posse de terras vastíssimas e competir com povos grandes e numerosos na extensão de domínio colonial e na eficácia de ação colonizadora. A miscibilidade, mais do que a mobilidade, foi o processo pelo qual os portugueses compensaram-se da deficiência em massa ou volume humano para a colonização em larga escala e sobre áreas extensíssimas. Para tal processo preparara-os a íntima convivência, o intercurso social e sexual com raças de cor (FREYRE, 2003, s.p).

Nos parâmetros desse estudo de Freyre (2003), uma das razões para o sucesso do processo de colonização brasileira foi a preferência do homem português pelo “amor físico” com as “mulheres de cor”. O autor se ancora no ditado “Branca para casar, mulata para foder, negra para trabalhar” como forma de justificar o seu argumento. Segundo o sociólogo, portanto,

o alicerce da formação da sociedade brasileira foi o intercuro social e sexual com pessoas de raças diferentes.

Essa contextualização sobre o colonizador português e sua relevância para a compreensão da formação social brasileira precede os apontamentos de Freyre (2003) sobre família. Tal caminho se deve à importância que o autor atribui à denominada família patriarcal, chefiada por esses homens portugueses donos de engenho.

Em 1532, o domínio quase exclusivo das famílias rurais ou semirurais representava a característica mais significativa da colonização brasileira. Voltando ao anunciado no início desse tópico, para o autor, é essa instituição familiar o grande fator colonizador do Brasil desde o século XVI. Sua definição pode ser expressa da seguinte forma: “[é] a unidade produtiva, o capital que desbrava o solo, instala as fazendas, compra escravos, bois, ferramentas, a força social que se desdobra em política, constituindo-se na aristocracia colonial mais poderosa da América” (FREYRE, 2003, s.p).

A família patriarcal, latifundiária e escravocrata era o agente ponderador que regulava a vida na colônia, exercendo mais poder do que a própria Igreja. Em razão desse contexto, Freyre (2003) afirma que no Brasil colonial a religião preponderante foi o cristianismo loricamente social no qual os cultos em família eram mais frequentes do que em catedrais ou igrejas. O alto grau de proximidade dos clérigos com essas famílias era algo marcante na composição dessa sociedade, cenário que gerava preocupações por parte dos jesuítas.

Em virtude disso, ainda em meados do século XVI os interesses dessa organização colonial se chocaram com as pretensões da Companhia de Jesus. Os padres jesuítas pretendiam instaurar no Brasil uma “santa república”, na qual os únicos desígnios a serem atendidos deveriam ser os dos ministros do Senhor. Essa intenção atingiria diretamente o domínio da família patriarcal e, por isso, esse projeto foi combatido (FREYRE, 2003).

A base agrária ancorada na força de trabalho escravizada foi o que assegurou o poder de controle da família patriarcal. Assim, o autor conclui que:

Vivo e absorvente órgão da formação social brasileira, a família colonial reuniu, sobre a base econômica da riqueza agrícola e do trabalho escravo, uma variedade de funções sociais e econômicas. Inclusive, como já insinuamos, a do mando político: o oligarquismo ou nepotismo, que aqui madrugou (FREYRE, 2003, s.p).

Alia-se a esse cenário patriarcal o importantíssimo papel da imaculada e submissa mulher branca. Essas senhoras viviam no interior em regime de reclusão parcial e possuíam uma “pureza rara”. De acordo com os apontamentos de Freyre (2003), não se pode perder de

vista que a virtude dessas mulheres se apoiava na prostituição das escravizadas negras, bem como na promiscuidade e lassidão incentivada pelos senhores brancos nas senzalas.

Os escravizados que conseguiam se constituir “cristãeamente” em famílias tendiam a adotar padrões patriarcais, imitando os senhores brancos e vivendo à sombra da casa-grande. A senzala, segundo essa análise, passou a representar uma espécie de extensão da casa-grande, onde a família negra, na tentativa de ascender socialmente, incorporava costumes fidalgos (FREYE, 2003).

Apesar dos evidentes antagonismos existentes no Brasil colonial, o autor afirma que sempre havia alguma condição de confraternização e/ou de mobilidade social que amortecia o choque e amenizava as tensões. De acordo com Freyre (2003), foi em decorrência das características formativas da sociedade brasileira – miscigenação, tolerância moral, hospitalidade a estrangeiros etc. – que propiciou ao Brasil a unidade necessária para seu desenvolvimento.

Considerando os aspectos mais relevantes do estudo de Gilberto Freyre que foram expostos ao longo desse tópico, é possível notar que a trajetória histórica descrita pelo autor é delimitada por pouquíssimos sujeitos e pressupõe uma sociedade colonial harmônica, quase sem contradições e muito bem-sucedida. Diante disso, faz-se a seguinte indagação: será que esse cenário exposto por Freyre realmente corresponde à realidade das relações estabelecidas no contexto histórico-formativo da sociedade brasileira?

Com o intuito de responder esse questionamento, as reflexões contidas nos próximos tópicos serão subsidiadas pelas análises de Marisa Corrêa (1981), Heleieth Saffioti (2013) e Lélia Gonzalez (2020). Ao investigar o contexto histórico-formativo da sociedade brasileira a partir dessas autoras, é possível encontrar um cenário muito diverso do Brasil e da família brasileira que Gilberto Freyre escreveu.

É por isso que Gonzalez (2020) atribui ao autor o título de “ideólogo” da “democracia racial” e da família patriarcal como “família tradicional brasileira”. Na compreensão da autora, Freyre foi o principal responsável por disseminar, nos anos 1930, essas duas ideologias que resultaram em uma distorção da narrativa histórica sobre a formação da sociedade brasileira. Pensando nisso, os tópicos subsequentes têm como pretensão repensar e desconstruir os principais argumentos que sustentam os apontamentos do autor sobre a história da instituição social família no Brasil.

4.2 Repensar o Brasil colônia

Em uma crítica à Gilberto Freyre, Corrêa (1981) aponta que a organização da sociedade no período colonial não era tão achatada e homogênea quanto o autor faz parecer. A história contada por ele refere-se à vida nos engenhos de açúcar e em plantações de café e desconsidera todos os modos de organização existentes em outros espaços.

Ao anunciar a história das formas de organização familiar sob uma única ótica – a família patriarcal da casa-grande –, cria-se a ideia de que se trata de um modelo estático no qual os personagens só são substituídos geração após geração. Nesse retrato de família não aparecem milhões de outros personagens da história, a senzala é interpretada como uma mera sombra da casa-grande e tudo o que foge desse modo de organização é esquecido (CORRÊA, 1981).

Dessa maneira, Corrêa (1981) coloca em discussão a impossibilidade de definir o modo de organização familiar de um grupo dominante que está inserido em um espaço e tempo definidos – engenhos de açúcar no Nordeste entre os séculos XVI e XVII e plantações de café nos séculos XVIII e XIX – como o modelo tradicional da família brasileira. A sociedade não se concentrava nesse único espaço e havia diferentes modos de organização social e familiar em outros territórios da colônia.

Um exemplo disso eram os agentes que viviam no litoral e se responsabilizavam pela fiscalização e comercialização do açúcar. Esses agentes de controle eram substituídos periodicamente e a concentração de vários deles deu origem aos primeiros aglomerados urbanos no Brasil. O modo de organização nesses espaços se distanciava, e muito, da vida nos engenhos (CORRÊA, 1981).

Segundo Corrêa (1981), mesmo a Bahia tendo em seu território os engenhos de açúcar e aguardente, também havia engenhos de tabaco – que em alguns períodos renderam mais lucro que o ouro de Minas – e plantações de algodão. Para essas duas produções não era necessário um investimento inicial tão alto quanto o dos engenhos de açúcar e o trabalho escravizado com frequência era dispensado por ser possível controlar o cultivo pelo produtor e sua família.

Mesmo nos engenhos de açúcar, havia uma grande variedade de força de trabalho e o modo de organização social e familiar dessas pessoas também era substancialmente diferente do cenário casa-grande e senzala. Compondo essa diversidade estavam os lavradores – homens e mulheres que moravam e cultivavam partes da terra de donos de sesmarias que não tinham condições para cultivá-las sozinhos –, técnicos no trabalho do engenho – assalariados e livres, artesões e pequenos proprietários que cultivavam gêneros de subsistência (CORRÊA, 1981).

Além disso, a autora aponta que havia povos indígenas escravizados que eram responsáveis pelo cultivo da terra, utilizados como mercadoria e força de trabalho militar. Corrêa (1981) menciona ainda as fazendas de criação de gado que eram grandes extensões de terra e o seu cultivo era realizado majoritariamente por trabalhadores livres. Também viviam por essas imediações produtores de gêneros alimentícios e posseiros – chamados em virtude de emergência militar.

Um outro equívoco disseminado por Gilberto Freyre foi o mito da democracia racial. Como analisa Gonzalez (2020), os casamentos “inter-raciais” e o processo de “miscigenação” descritos pelo autor não levam em conta as violências sexuais sofridas pelas mulheres negras e indígenas no período da colonização. A articulação desse pensamento leva ao “lusotropicalismo” – a ideia de que os portugueses possuíam vocação para “civilizar” os povos tropicais de uma forma “harmoniosa” por não serem racistas. Com isso, Freyre apaga os incontáveis abusos cometidos por homens brancos (especialmente senhores de engenho e traficantes de escravos). Em suma, o que se pode constatar é que:

O efeito maior do mito é a crença de que o racismo inexistia em nosso país graças ao processo de miscigenação [...] A história oficial, assim como o discurso pedagógico internalizado por nossas crianças, fala do brasileiro como um ser ‘cordial’ e afirma que a história do nosso povo é um modelo de soluções pacíficas para todas as tensões ou conflitos que nela tenham surgido (GONZALEZ, 2020, p. 50).

Ao contrário do que a narrativa de Freyre faz parecer, a história da população negra no Brasil é marcada pela resistência e não pela aceitação passiva da escravidão nas senzalas. Como demonstra Gonzalez (2020), desde 1559 já existiam os primeiros quilombos. Nesses espaços, os modos de se organizar socialmente eram muito distintos do modelo hegemônico e essa formação alternativa de sociedade resultava em famílias também distintas da tradicional.

A partir desse panorama, é possível perceber que o Brasil colonial apresentava uma gama muito abrangente de modos de organização social e, por consequência, distintas formas de família. Dessa maneira, ao se restringir apenas ao espaço casa-grande e senzala e se referir à família colonial brasileira tendo como referência somente a família patriarcal, cria-se uma ideia equivocada de que, nos primórdios, esse era o único modelo de família existente e, desse ponto, emerge a narrativa de família tradicional brasileira.

4.3 Des(cons)truir a ideia de família tradicional brasileira

As elites agrárias do período colonial podem até ter se organizado majoritariamente no modelo da família patriarcal, mas é impossível afirmar que ela “comandou do alto da varanda da casa-grande o processo de formação da sociedade brasileira” (CORRÊA, 1981, p. 10) e, menos ainda, que todas as outras formas de se organizar em família que fugissem dessa seriam reflexo de uma “desordem” social.

Nesse sentido, supor que essa foi a gênese da família no Brasil e que haveria um processo evolutivo, gradativo e linear para posteriormente chegar na família nuclear (pai, mãe e poucos filhos) é um equívoco que desconsidera incontáveis outras formas de famílias existentes desde a formação da sociedade brasileira. Assim, a evocação da tradicionalidade desse modelo não encontra subsídios para se manter na materialidade histórica.

Mesmo quando considerada a organização familiar denominada por Freyre de família patriarcal, é possível perceber que a estruturação e as diferentes formas de se relacionar dentro dessa família não eram tão fixas e predeterminadas quanto o autor faz parecer. A imagem do pai silencioso e sombrio, da mulher dócil e obediente e dos filhos amedrontados não pode ser utilizada para retratar todas as famílias da elite agrária no período colonial (CORRÊA, 1981).

De acordo com Corrêa (1981), essa estruturação era utilizada de forma estratégica a fim de favorecer os que possuíam o poder de manipular os argumentos. Assim, muitas mulheres ocuparam posições de destaque no comando de grandes propriedades e filhos “ilegítimos” ou “bastardos” foram integralizados em ilustres famílias sempre que conveniente.

É necessário sinalizar que realmente há uma série de relatos de fazendeiros que encarceravam suas mulheres quando iam viajar, além dos recolhimentos em que as adúlteras ou filhas sem dotes tinham de passar o resto da vida e os incontáveis assassinatos de mulheres que o período colonial contabilizou (CORRÊA, 1981). Com efeito, o antagonismo hierárquico homem versus mulher encontrava um campo fértil nos moldes coloniais.

Apesar disso, embora formalmente a posição da mulher fosse inferior à do homem, com toda certeza a situação das mulheres ricas e brancas era mais confortável que a de suas contemporâneas que não partilhavam do mesmo *status*. Em uma visita ao convento do Desterro na Bahia, por exemplo, um bispo fica horrorizado com a quantidade de escravas e bens materiais que as mulheres que estavam internadas ali possuíam (CORRÊA, 1981).

Em contrapartida, em relação à mulher negra no sistema escravocrata, é possível inferir que sua situação enquanto mucama se expressava da seguinte maneira: “[...] cabia-lhe a tarefa

de manter, em todos os níveis, o bom andamento da casa-grande: lavar, passar, cozinhar, fiar, tecer, costurar e amamentar as crianças nascidas do ventre ‘livre’ das sinhazinhas” (GONZALEZ, 2020, p. 53). Acrescido a essas funções, ainda havia o cuidado com os próprios filhos e a assistência aos companheiros chegados do trabalho nas plantações e engenhos.

Uma outra atividade possível para as mulheres escravizadas era a de escrava de eito – força de trabalho nas plantações. A autora aprofunda essa discussão constatando que, em termos gerais, o papel desempenhado pela mulher negra no modo de organização colonial foi:

Enquanto a escrava de eito foi utilizada para, com o seu trabalho, enriquecer os senhores escravistas e fortalecer o tipo de sistema econômico imposto pelos portugueses, a mucama foi utilizada para garantir o lazer e o bem-estar de seus senhores: de sua senhora, na medida em que lhe cabia todo o trabalho doméstico, além de cuidar das crianças brancas desde o seu nascimento (foi por aí, enquanto ama de leite e babá, que ela se transformou na famosa mãe preta); de seu senhor, na medida em que era utilizada como objeto de sua violência sexual (GONZALEZ, 2020, p. 202).

No que tange à figura da “mãe preta”, Gonzalez (2020) afirma que há uma distorção da narrativa histórica hegemônica em relação à sua posição na sociedade colonial. A passividade perante a escravidão, imagem comumente associada a essas mulheres, desconsidera a falta de opções dadas a elas. Em geral, seus filhos recém-nascidos eram retirados de seus braços para que amamentassem as crianças brancas com exclusividade e “aquelas que não aceitassem eram ‘cordialmente’ torturadas ou simplesmente liquidadas” (GONZALEZ, 2020, p. 203). Considerando esse contexto, Saffioti (2013) sintetiza esse quadro da seguinte maneira:

Na medida em que a exploração econômica da escrava, consideravelmente mais elevada que a do escravo, por ser a negra utilizada como trabalhadora, como mulher e como reprodutora de força de trabalho, se fazia também através de seu sexo, a mulher escrava se constituía no instrumento inconsciente que, paulatinamente, minava a ordem estabelecida, quer na sua dimensão econômica, quer na sua dimensão familiar (SAFFIOTI, 2013, p. 236).

Isso porque, apesar da distinção de *status* jurídico-social e de posições diferentes no sistema produtivo para mulheres brancas e negras, não era possível manter a estratificação em camadas rigidamente separadas e nem tornar a família patriarcal da casa-grande imune às influências da camada escrava – sendo que a mulher escravizada, por todos os motivos já mencionados, era a principal responsável por propagar essa influência (SAFFIOTI, 2013).

Partindo desses pressupostos, é possível constatar que não há um modelo familiar universal, estático e pré-estabelecido. Mesmo quando os holofotes estão sob uma mesma classe social, em um mesmo período e em uma mesma região, ainda assim há diferentes modos de se organizar e de se relacionar em família. Dessa maneira, ao se referir à história da família no

Brasil, o mais adequado seria empregar sempre o plural.

4.4 Família na sociedade de classes: as especificidades do contexto brasileiro

Se essa “família tradicional brasileira”, historicamente, nunca foi a representação máxima de família no Brasil, por qual motivo ela se tornou o ideal normativo imposto socialmente? Para responder a esse questionamento, será colocado sob análise a instituição familiar brasileira considerando seu caráter histórico, político, cultural e social. De antemão é necessário levar em conta que:

A família é constituída por relações de poder, que organizam e justificam as formas que assume, assim como é afetada por decisões políticas e normas institucionais. Corresponde, assim, a arranjos e relações que variam historicamente. As diferentes formas que assume são desdobramentos das normas socialmente definidas e, certamente, dos valores e das práticas que organizam as relações de gênero em uma sociedade (BIROLI, 2016, p. 126).

A partir desse pressuposto, com o advento da modernidade, o modo de organização familiar que passa a ser normatizado é o da família nuclear burguesa – que supostamente representaria o ponto de chegada da linha evolutiva traçada desde a família extensa (expressa no Brasil pela família patriarcal de Gilberto Freyre). O modelo de família moderna possui uma intrínseca relação com a unidade doméstica e privada, pontos fundamentais para a manutenção da sociedade regida pelo capital e para a ampliação capitalista.

Assim, a ascensão desse ideal familiar se estabelece por intermédio das transformações modernas nas relações de produção e de trabalho, fatores imprescindíveis para a compreensão da organização dos arranjos familiares e de seus condicionantes. Por isso a unidade doméstica pode ser interpretada como um anteparo necessário para as formas capitalistas de exploração do trabalho. Ainda que essa conexão não se estabeleça de forma simples, é possível assumir que a burguesia foi a principal responsável pela articulação e difusão da família enquanto ideologia (BIROLI, 2014a).

Como já foi discutido em seção anterior desse estudo, é por meio do ideal da família nuclear burguesa que a divisão sexual do trabalho foi evidenciada pelo capital, ao passo que se apropriava do trabalho doméstico não remunerado, empreendido majoritariamente por mulheres, responsável pela produção e reprodução da base essencial do capital: a mercadoria força de trabalho. No Brasil, esse modo familiar de se organizar e a divisão dos papéis de gênero que o acompanha foram amparados pelo Código Civil de 1916.

O documento em questão tinha como fundamento a proteção dos bens da família. No artigo 230, o marido recebeu a incumbência de chefiar a sociedade conjugal, enquanto os deveres da mulher foram expostos no artigo 240: se dedicar ao cuidado dos filhos e do lar. No artigo 242 foi destituída da mulher qualquer autoridade sobre os filhos, sendo essa responsabilidade exclusiva do pai – a tomada de decisões da mãe só era permitida na falta de seu marido. Diante da suposta incapacidade da mulher, o documento colocava como necessidade a autorização do marido para a prática de qualquer atividade civil realizada por sua esposa (BRASIL, 1916).

Esse ideal moderno da vida familiar não teve uma aceitação passiva pela unidade massiva das mulheres; um exemplo disso são os movimentos feministas que consideravam que o casamento era o dispositivo primordial da opressão feminina. Apesar disso, essa era uma crítica resultante do dilema de mulheres brancas da classe média, desconsiderando as privações e explorações vivenciadas por outras mulheres em suas experiências familiares e nas relações de trabalho que estavam submetidas (BIROLI, 2014a).

Em vias de fato, como demonstra Biroli (2014a), a rigidez desse modelo só foi alcançada por poucas unidades domésticas no Brasil. Isso porque sua implantação se subordina ao fato de o marido receber um salário suficiente para prover a família sozinho. Nesse sentido, “a família ideal, que serviu e em certa medida continua a servir como referência [...] sempre foi uma quimera para a maior parte da população” (BIROLI, 2014a, p. 16). Contudo, enquanto ideologia, ela é capaz de legitimar a posição de homens e mulheres na esfera doméstica e de trabalho.

Além dessa divisão sexual do trabalho, uma outra questão não menos relevante para a compreensão do caso brasileiro é a raça. Essa situação se explica em razão do processo formativo dessa sociedade, que se consolidou a partir da escravização da população negra. Em virtude disso, é possível inferir que “na medida em que existe uma divisão racial e sexual do trabalho, não é difícil concluir sobre o [...] lugar [da mulher negra] na força de trabalho” (GONZALEZ, 2020, p. 56).

Sobre essa questão, Saffioti (1987) afirma que no Brasil o sistema patriarcado-racismo-capitalismo se dá em uma relação simbiótica que se retroalimenta. A autora denomina essa relação de “teoria do nó” que exemplifica como essas três estruturas estão interligadas na sociedade brasileira. Assim, ela aponta que:

É impossível isolar a responsabilidade de cada um dos sistemas de dominação-exploração fundidos no patriarcado-racismo-capitalismo pelas discriminações diariamente praticadas contra as mulheres. De outra parte, convém notar que a referida simbiose não é harmônica, não é pacífica. Ao contrário, trata-se de uma unidade contraditória (SAFFIOTI, 1987, p. 62).

Isso significa que é necessário possuir uma visão analítica para a compreensão dessa fusão. Para a autora, não há hierarquização dessas estruturas e é esse “nó” o fator estruturante da sociedade brasileira e, ao mesmo tempo, a chave para a reflexão sobre a situação da mulher nesse sistema (SAFFIOTI, 1987). Avançando nessa perspectiva, ela afirma mais tarde que:

Não se trata de somar racismo + gênero + classe social, mas de perceber a realidade compósita e nova que resulta dessa fusão [...] uma pessoa não é discriminada por ser mulher, trabalhadora e negra. Efetivamente, uma mulher não é duplamente discriminada, porque, além de mulher, é ainda uma trabalhadora assalariada [...] não se trata de variáveis quantitativas, mensuráveis, mas sim de determinações, de qualidades, que tornam a situação das mulheres muito mais complexas (SAFFIOTI, 2004, p. 115).

A partir dessa interpretação, chega-se no “nó frouxo”, entendido como a percepção da mobilidade dessa estrutura a depender de seu contexto. Nesse viés, nas brechas deixadas por esse “afrouxamento” passam outros “fios” que contribuem para a discriminação de determinados grupos em contextos específicos. Nesse complexo processo, os fatores macroestruturais se entrecruzam com os microestruturais e geram novas formas de desigualdades (SAFFIOTI, 2004).

Nesse ponto, é viável retomar as discussões já realizadas na seção anterior. Utilizando como referência os apontamentos de Saffioti (2013), pode-se assumir que devido ao caráter altamente limitativo das potencialidades humanas expresso na estrutura de classes, são criadas crenças que limitam certo contingente populacional a partir de características que o sujeito não pode alterar, situação que torna a condição de existência desse contingente mais vulnerável. Esses marcadores que aparentemente estão desvinculados do sistema capitalista de produção, são, na realidade, mecanismos coadjuutores de sua formação histórica.

Por isso, é importante destacar que as mudanças trazidas pela contemporaneidade são muito mais notáveis para as mulheres brancas de classes mais altas, que passam a ocupar níveis superiores de escolarização e são inseridas no mercado formal de trabalho. Isso porque a situação das mulheres pobres, negras ou não brancas e imigrantes não se alterou drasticamente, já que elas sempre tiveram de trabalhar e sua situação de vulnerabilidade socioeconômica sempre esteve manifesta (BIROLI, 2018).

Ainda assim, “isso não apaga as desvantagens associadas ao gênero, isto é, o fato de

que nascer mulher ou nascer homem continue a ser determinante para as possibilidades dos indivíduos” (BIROLI, 2014a, p. 35). Para a autora, trata-se, portanto, de um fator basal nas identidades socialmente reproduzidas, na produção das preferências e no acesso a recursos simbólicos e materiais que são distintos para homens e para mulheres.

Em razão dessa situação, é sobre o tripé de raça, classe e gênero que a família brasileira adentrou a contemporaneidade, momento que propiciou maior evidência ao que se convencionou chamar de “novos arranjos”, “novas configurações” ou simplesmente “novas famílias”. Tal cenário pode ser comprovado pelo sistema de indicadores sociais do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) que em 2010 apontou que no Brasil havia cerca de 19 “novos arranjos” familiares, o que representava 50,1% da população (IBGE, 2010).

É em face dessa realidade social que a definição de família ganha novos contornos, movimento que já dava seus primeiros passos na Constituição Federal de 1988. A organização familiar monoparental, por exemplo, ganha pela primeira vez o *status* jurídico de família, pois no Art. 226, § 4º lê-se: “entende-se também como entidade familiar a comunidade formada por quaisquer dos pais e seus descendentes” (BRASIL, 1988, s.p).

A esse respeito, é preciso enfatizar que a maior parte dessas famílias são compostas por mulheres que vivem com seus filhos. Isso pode estar associado a inúmeros fatores, mas há que se destacar o número elevado de ocorrências de divórcios nos quais a responsabilidade com os filhos recai exclusivamente sobre a mãe. De acordo com Biroli (2014a), o número de casais divorciados quase duplicou de 2003 a 2011 e em 87,6% dos casos em que havia algum filho menor de idade, foram as mulheres que ficaram incumbidas pela tutela da prole.

Um outro arranjo familiar muito comum na contemporaneidade é a família reconstituída, uma união em que um dos envolvidos, ou ambos, possui pelo menos um filho de um relacionamento anterior. Essa situação é impulsionada a partir da Lei do Divórcio (Lei n. 6.515) de 1977, porque até então, no contexto jurídico, não era possível postular um novo casamento. A separação já ocorria – o chamado desquite –, todavia não tinha um amparo legal e nem aceitação social (BIROLI, 2014a).

O fato é que a mudança de paradigma no âmbito do que é família está relacionada a uma série de transformações oriundas da contemporaneidade. Uma delas é, sem dúvidas, “a posição de mulheres e homens [...] tanto nas relações sociais em sentido mais amplo quanto na esfera doméstica” (BIROLI, 2014a, p. 24). Isso implica em maneiras diversas de relações afetivas, além de diferentes arranjos nos cuidados com os filhos e formas distintas de se organizar financeiramente.

Diante desse contexto, ainda segundo Biroli (2014a), o homem que outrora ocupava a posição de chefia da família, sobretudo pelo seu papel como provedor, perde esse posto. Há o aumento significativo de mulheres provedoras do lar, que com seus salários mantêm a família – inclusive o marido – ou vivem só com seus filhos. Sobre essa situação, cabe salientar que é somente em 1962 que a mulher brasileira adquire capacidade civil plena, o que lhe assegurou a possibilidade do exercício profissional sem precisar da permissão do marido (Lei n. 4.121, conhecida como Estatuto da Mulher Casada).

Outro arranjo destacável no contexto contemporâneo é a família homoparental. A noção de uniões homoafetivas enquanto uma forma de organização familiar é um pensamento que só passa a ser difundido no final do século XX, sobretudo a partir dos avanços tecnológicos reprodutivos que redefiniram a parentalidade ao desvinculá-la da procriação sexuada e da consanguinidade. Assim, Biroli (2014a) aponta que já na década de 1990 a reinvidicação da união entre pessoas do mesmo sexo e, posteriormente, do direito de se casarem tornou-se uma realidade em vários países.

No Brasil, uma série de decisões judiciais favoráveis ao casamento homoafetivo precedeu o poder legislativo. Em maio de 2011, os ministros do Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceram a união estável entre homossexuais, e em maio de 2013 uma nova decisão regulamentou o casamento civil entre pessoas do mesmo sexo. Em seguida, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) tornou obrigatório, para todos os cartórios em território nacional, a realização desses casamentos e a conversão de antigas uniões estáveis em casamento (BIROLI, 2014a).

De maneira sintetizada, a contemporaneidade afetou a família brasileira nos seguintes termos: no ano de 2010 já era possível contabilizar cerca de 60 mil pessoas que dividiam as atividades domésticas com alguém do mesmo sexo; em 2011 havia 1 divórcio para cada 3,8 casamentos; e em 2012 cerca de 38% das famílias eram chefiadas por mulheres; além dos incontáveis arranjos e modos de organização familiar e de um número sem fim de novas práticas afetivas (BIROLI, 2014a).

Ao considerar esse cenário, é possível concluir que defender o modelo nuclear como natural e reivindicar a sua tradicionalidade significa desconsiderar a realidade vivenciada por grande parte dos brasileiros. Apesar disso, ainda que com a contemporaneidade tenham aparecido com maior frequência diversificações nos modelos de famílias, a referência normativa que ecoa socialmente permanece no âmbito da tradicionalidade da configuração nuclear. Assim, a estruturação da família se torna cada vez mais privada, se transformando em

um dos principais dispositivos na legitimação das desigualdades sociais (BIROLI, 2014a).

Essa situação tem se acentuado nos últimos anos mediante um ativismo neoconservador que coloca em xeque avanços relativos às agendas de gênero e direitos das pessoas LGBTQ³. No Brasil, a já citada ministra Damare Alves e o próprio presidente Jair Bolsonaro servem de exemplo desse posicionamento. Esses agentes políticos mobilizam a sociedade por meio da promoção de um discurso de “defesa” da família que se ampara na expansão da “esfera privada protegida” (BIROLI, 2020).

A articulação desse pensamento coloca a família como única possibilidade de laços duradouros e o espaço privado é entendido como o lugar protegido das mazelas da vida contemporânea. Dessa maneira, essa agenda “pró-família” tem se tornado o principal instrumento na “mobilização positiva, que produz identidades religiosas e nacionalistas, e para a construção negativa dos oponentes, ativando o racismo, a homofobia e o antifeminismo” (BIROLI, 2020, p. 152).

Nesses moldes, a família tem uma única configuração possível: pai, mãe e filhos que vivem juntos. Biroli (2020) esmiúça esse quadro da seguinte maneira:

O neoconservadorismo defende as tradições morais, mas o faz de modo a instrumentalizá-las na disputa política [...] Um dos aspectos dessa defesa é o louvor a uma antiga ordem na qual os papéis de gênero seriam ‘mais claros’ e as mulheres cuidavam das demandas da vida familiar cotidiana enquanto os homens podiam ‘assumir os encargos da masculinidade’ [...] Os defensores das tradições morais aderem em graus distintos a abordagens repressivas à diversidade e mobilizam visões antipluralistas, nas quais a aceitação e a naturalização de papéis e desigualdades sexuais funcionariam como respostas a um suposto declínio da ordem moral [...] A apologia à ‘família convencional’ também está relacionada à maneira como é percebida a divisão do trabalho e das responsabilidades – em outras palavras, à reprodução social (BIROLI, 2020, p. 149).

Essa noção vem acompanhada por uma redefinição do sentido de coletivo, tendo a família como o centro do processo de privatização a partir da lógica da “esfera privada protegida”. De acordo com Biroli (2020), a popularização desse pensamento tem como chave a “defesa” das crianças da “doutrinação” das minorias, reivindicando que os pais têm direito de educar seus filhos segundo seus próprios valores. No Brasil, essa ideia é amplamente difundida a partir, sobretudo, do movimento “escola sem partido”⁴ – tema que ocupará as reflexões

³ Recentemente, mais letras vêm sendo acrescentadas à sigla LGBTQ com o intuito de englobar identidades e orientações que também fogem do padrão normativo, mas não correspondem à sigla já existente. Esse é um importante movimento na busca por visibilidade das pautas de diversos grupos identitários. Apesar disso, nesse estudo optou-se pela sigla LGBTQ devido a sua aparição frequente em âmbito nacional desde 2008.

⁴ O movimento que se caracteriza como uma organização não governamental (ONG) é responsável por disseminar um discurso que culpabiliza uma suposta “ideologização” na educação pelo fracasso nos desempenhos escolares e sua principal proposta é “livrar as crianças da doutrinação da esquerda”.

propostas na próxima seção desse trabalho.

Convém salientar que a utilização da estratégia discursiva de afirmar que os pais estão sendo destituídos de seu direito de educar, que a família poderá ser destruída e que isso se deve à vontade de minorias cria uma comoção popular hostil para as legislações e políticas que visam garantir os direitos ou, até mesmo, a integridade física de pessoas LGBTs (BIROLI, 2020). Nessa concepção, o Estado, a escola, a mídia etc. são interpretados como influências negativas, enquanto a unidade doméstica privada é lida como o espaço essencialmente privilegiado e confiável para o desenvolvimento moral das crianças.

A essa altura, é pertinente retomar a palestra mencionada no início dessa seção, já que é exatamente por meio dessa estratégia discursiva que Alves D. (2014) fez um apelo para que os pais e as “famílias tradicionais” do Brasil se unissem a ela na “luta contra a destruição das famílias”. A narrativa da locutora faz parecer que o Estado, os movimentos LGBTs e os defensores dos Direitos Humanos estariam articulados para propor o fim da família, assim como da heterossexualidade e, ainda, a perseguição religiosa. No cenário exposto por ela, são as crianças que supostamente estariam mais vulneráveis e protegê-las seria dever/ obrigação da própria família.

Movimentações parecidas são descritas por Biroli (2020) em várias partes do mundo, com ênfase nos países da América Latina. Cabe ressaltar que a politização das relações de gênero sempre encontrou resistência, mas é só a partir dos anos 2000 que surgiu uma estratégia mais ampla de alianças conservadoras na política. Assim, a agenda moral instrumentalizada passa a atingir não somente os fundamentos da igualdade de gênero, mas também os fundamentos da própria democracia. Em resumo:

O fenômeno de que tratamos [...] não diz respeito apenas ao gênero e à sexualidade como questões ‘específicas’. Pelo contrário; assim como nos tempos em que a politização progressista do gênero esteve entrelaçada à construção democrática – com todas as tensões já mencionadas –, também agora trata-se de entrelaçamentos com os limites da democracia e da cidadania. O momento é outro: estão em risco os fundamentos da agenda da igualdade de gênero, em conjunto com os fundamentos da democracia e do Estado de direito (BIROLI, 2020, p. 137).

Desde 2014, no Brasil, esse ativismo contra a perspectiva de gênero e em defesa das “famílias tradicionais” tem conseguido progredir no desmonte das instituições democráticas, na alteração dos currículos escolares e no ataque a organizações de fomento à pesquisa científica no país. Um exemplo disso é o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 22 de abril do referido ano, após terem sido retiradas as temáticas de igualdade de gênero, bem como de diversidade sexual e racial. Atrelado a isso, é trazido ao debate público ideais moralistas que

geram oportunidades político-eleitorais (BIROLI, 2020).

Foi essa estratégia que propiciou, em 2018, a eleição de Jair Bolsonaro para presidência do Brasil. Essa trajetória e suas principais consequências, especialmente para a educação, serão discutidas mais rigorosamente na próxima seção desse trabalho, todavia cabe salientar que a difusão da perspectiva “pró-família” contribui para a ampliação do pensamento popular de que eleger uma força política conservadora seria o único caminho para a proteção da vida familiar – especificamente das crianças.

Entre obscurantismos e retrocessos, o panorama é definido nos seguintes moldes:

[...] direitos e valores democráticos, assim como a dimensão social e coletiva da vida, são combatidos e enfraquecidos em nome das tradições e, sobretudo, da ‘família’ – isto é, famílias nucleares definidas por seu caráter heterossexual e pelo objetivo da reprodução. Dessa perspectiva, as famílias devem ser autônomas no modo de criar seus filhos, para além de diretrizes políticas e princípios de justiça social. E devem ser funcionais, capazes de autonomia também em termos econômicos, de suporte aos ‘seus’. Com isso, neoliberalismo e neoconservadorismo [...] promovem a responsabilidade das famílias nucleares em detrimento de pactos coletivos e de dinâmicas distributivas [...] dessa perspectiva, a erosão da democracia é promovida enquanto abre caminho para visões discriminatórias, autoritárias e anti-igualitárias. (BIROLI, 2020, p.186-187).

Diante de todo o caminho percorrido ao longo desse tópico, é relevante ter em mente a compreensão de que existem diferentes maneiras possíveis de se relacionar em família e que o bem-estar desses indivíduos é uma medida de primeira ordem. Contudo, para que isso se efetive, faz-se necessário a superação dessa referência normativa de modo de organização familiar (família nuclear), ao mesmo tempo que se articule esforços à superação da âncora que mantém o sistema capitalista – a desigualdade e a exploração.

4.5 Considerações finais da seção

Mediante o exposto, fica notória a impossibilidade de definir um único modelo de organização familiar como sinônimo e representação da gênese do processo formativo da sociedade brasileira. Assim, supor que seria a família patriarcal colonial a “família tradicional” e que todos os outros arranjos são frutos do corrompimento da sociedade contemporânea é uma ideia que não se sustenta em uma perspectiva histórica e material.

Dessa forma, urge a necessidade de ampliação do conceito família, sem, contudo, perder de vista o rompimento com a lógica de desigualdade e exploração que mantém o sistema regido pelo capital funcionando. Com efeito, repensar esse modelo é essencial não só para a emancipação feminina e para resguardar os direitos da população LGBT, mas também para

assegurar a própria ordem democrática e o Estado de direito.

Nesse viés, é necessário questionar a normatização do modelo nuclear de família levando em conta sua contribuição para a reprodução social do capital, para a manutenção da divisão sexual e racial do trabalho e para a imposição e naturalização da divisão binária de gênero – que, como consequência, perpetua e reproduz desigualdades, preconceitos e discriminações.

Isso porque esse ideal normativo se impõe nas diversas instituições sociais (como é o caso dos estabelecimentos escolares), afetando as vivências e experiências de grupos familiares que não se adequam ao padrão pai, mãe e filhos. Assim, a próxima seção traz ao debate questões relativas à formulação dessa instituição tão relevante no modo de organização da sociedade brasileira – a escola. A tentativa é compreender como os marcadores de exclusão atravessam a educação escolar brasileira e quais caminhos são possíveis para superar o viés excludente dessa instituição.

5. A QUEM SERVE A EDUCAÇÃO “PARA TODOS”?

A sociedade brasileira tem enfrentado recentemente um ataque direto à educação pública, sobretudo à figura do professor. Antes de refletir sobre porque isso vem acontecendo na contemporaneidade, é necessário pontuar que a escola é reflexo e refletora das dinâmicas sociais existentes em determinada sociedade, o que significa que não é possível compreender essa instituição de forma isolada e alheia à estrutura social vigente.

No modo de organização social aqui estabelecido, a situação da escola revela um quadro historicamente construído: a natureza contraditória da educação “para todos”. A fim de aprofundar essa discussão, é pertinente a compreensão de que a escola e a educação formal, em uma perspectiva histórica, foram utilizadas como forma de perpetuação do sistema vigente e estiveram, desde suas gêneses, associadas à promoção da reprodução dos ideais dominantes.

Segundo os apontamentos de Lombardi (2011), a Revolução Industrial e a expansão do capitalismo foram os determinantes que modificaram drasticamente o aparato escolar. Antes desse momento, a instrução em centros especializados era uma atividade minoritária, mas com o surgimento de demandas tecnológicas nas forças produtivas e com a necessidade da educação como fator de igualdade formal para os cidadãos, ocorre a institucionalização e extensão escolar.

O autor afirma que, desde o início, a escola foi percebida como uma ferramenta para garantir a dominação ideológica e um poderoso componente para consolidar a hegemonia da classe dominante. Isso faz com que seja possível inferir que “a relação entre a divisão do trabalho e a educação e o ensino não é uma mera proximidade, nem tampouco uma simples consequência; é uma articulação profunda que explica com toda clareza os processos educativos” (LOMBARDI, 2011, p. 16). Desse modo, “o estado de classe estava intimamente ligado ao ensino de classe” (LOMBARDI, 2011, p. 18).

Corroborando com essa perspectiva, Ana Carolina Marsiglia e Lígia Martins (2018) afirmam que a proposta de escolarização para todos surgiu durante a estruturação da sociedade burguesa e teve como principal intuito a conversão de servos em cidadãos – para que esses participassem do processo político em favor de um novo modelo social. Sob o fundamento da igualdade formal, os burgueses precisavam da escola para consolidar a ordem democrática que pregavam.

No entanto, ao alcançar o posto de classe dominante, a burguesia viu seu *status* ameaçado e passou, então, a defender uma pedagogia distinta para o proletariado. Nesse sentido,

com o pretexto de respeitar as diferenças, os privilégios de acesso aos elementos mais elaborados da cultura ficaram restritos apenas ao seu próprio domínio e, com isso, reproduziram a desigualdade. Tal situação foi responsável por revelar que a igualdade que propunham os burgueses permaneceria no campo do discurso (MARSIGLIA; MARTINS, 2018).

Avançando nesse percurso, Mészáros (2008) afirma que, no decorrer do tempo, as instituições de educação foram se adaptando às demandas reprodutivas do sistema do capital. A educação passou, assim, a ser utilizada como forma de internalização das determinações do sistema, criando no indivíduo uma sociabilidade adequada ao capital e o induzindo à sua aceitação passiva.

Dessa maneira, a formação da classe trabalhadora se estabeleceu por meio de “uma semiformação, sob marcos de precarização, exploração e alienação. Sendo assim, observamos que a educação escolar não foi, até hoje, uma arma para a classe trabalhadora, tendo em vista sua emancipação” (MARSIGLIA; MARTINS, 2018, p. 1697).

Diante desse cenário, é possível inferir que, historicamente, a escola esteve no centro das contradições sociais e, em um contexto generalizado, se fez em favor da manutenção da ordem social imposta. Em um país cuja formação se deu a partir de colônias de exploração, esse fato se torna mais perceptível. Assim, por questões estruturais provenientes de um país colonizado e da própria formulação da educação formal no contexto ocidental, o Brasil encontra dificuldades para concretizar um projeto de educação escolar gratuita e de qualidade que seja, de fato, para todos.

Apesar disso, a escola é o lugar essencialmente privilegiado para a socialização de conhecimentos historicamente acumulados e, com isso, se torna uma importante ferramenta na formação das novas gerações da classe trabalhadora, fornecendo subsídios que podem levar à sua emancipação. É exatamente nesse contexto que se revela o caráter contraditório dessa instituição. Nas palavras das autoras,

Constatamos, pois, a contradição entre a possibilidade humanizadora, aqui concebida como desenvolvimento máximo da consciência dos indivíduos e a alienação, representativa dos processos que apartam os sujeitos das conquistas do gênero humano e, dentre elas, o acesso aos conhecimentos aptos ao desvelamento do real. Destarte, para que a educação escolar opere a serviço da humanização e contra a alienação há que se afirmá-la pela qualidade dos conhecimentos que veicula e pela defesa do ato de ensiná-los (MARSIGLIA; MARTINS, 2018, p. 1697).

Após esses apontamentos introdutórios, é importante esclarecer que o intuito dessa seção é refletir sobre a situação atual da educação brasileira. Leva-se em conta, nesse sentido, sua existência em uma sociedade regida pelo capital, bem como sua estruturação histórica –

estabelecida por marcadores de exclusão social como racismo, desigualdade de gênero, marginalização e outros – e sua intrínseca relação com a conjuntura política do país.

Nesse viés, será enfatizado o contexto político e social que culminou no golpe de 2016 e as distorções e retrocessos que o acompanharam, com foco no já mencionado movimento “escola sem partido”, que ganhou grande visibilidade e apoio popular com propostas reacionárias e discriminatórias, além de ser responsável por promover um clima hostil para o exercício docente e disseminar uma conotação negativa à imagem do professor.

Por fim, se apontará alguns possíveis caminhos por intermédio da pedagogia histórico-crítica. Apesar disso, é imprescindível pontuar que a transformação completa da situação da educação vivenciada atualmente no Brasil só será possível por meio da superação desse modo de organização educacional que se pauta em um modelo societário subordinado à estrutura de produção capitalista.

5.1 Política e educação: a neutralidade ilusória da escola

Com base nas considerações introdutórias expostas anteriormente, já é possível notar que há uma íntima relação entre educação e política. Entretanto, é preciso ter claro que são práticas distintas e possuem especificidades que impossibilitam a dissolução de uma pela outra. Segundo Dermeval Saviani (2012), o ponto fulcral que distingue educação de política é que a prática educativa é uma relação que se estabelece entre não antagônicos, enquanto na política são colocados em xeque interesses e perspectivas excludentes.

Em outras palavras, o processo educativo pressupõe que o educador utilize de suas experiências prévias e formação específica para auxiliar no processo de desenvolvimento do educando. Assim, nesse caso, não há antagonismo entre os envolvidos. Já na prática política, a relação é de oposição e o intuito é vencer o adversário. Nesse sentido, o autor explicita que:

As diferenças anteriormente assinaladas permitem-nos entender por que, em política, seria ingenuidade acreditar que o adversário está na posição oposta porque está equivocado; porque não compreendeu o seu erro e a validade da proposta contrária, compreensão essa que, uma vez atingida, o levará a aderir a proposta que atualmente combate. Por isso, em geral, o fato de um partido perder uma batalha (eleições, propostas etc.) não o demove de sua posição; ao contrário, ele passa para a oposição e continua fustigando o partido contrário buscando alterar a correlação de forças para, na oportunidade seguinte, reverter a situação (SAVIANI, 2012, p. 83).

Essa situação paradoxal que distingue e, ao mesmo tempo, relaciona política e educação, poderá ser percebida de modo mais evidente ao ser retomada a conjuntura política

do Brasil nos últimos mandatos presidenciais e seus impactos na educação brasileira atual. A esse fim se destinam as próximas páginas.

O recuo histórico que subsidiará essa análise remonta ao ano de 2002, quando Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), é eleito pela primeira vez como presidente do Brasil. As bases ideológicas desse candidato eram sindicalistas e suas propostas versavam no âmbito da redução das desigualdades sociais.

É necessário a ressalva de que este partido foi inicialmente idealizado por artistas, intelectuais de esquerda e setores progressistas da Igreja Católica, unindo-se com as lutas pelo fim da Ditadura Militar. As reivindicações desse grupo partidário incluíam melhorias nas condições de vida dos trabalhadores do campo e da cidade, bem como a redemocratização do país. De acordo com Sabrina Fernandes (2019), a principal intenção dessa organização era ser uma ferramenta política nacional de massas que fosse capaz de unificar as lutas da esquerda para além dos anos de ditadura.

Na gestão de Lula o que se observou, entretanto, foi algo completamente diferente: havia um interesse financeiro em aumentar os salários-mínimos e, conseqüentemente, o poder aquisitivo da classe trabalhadora, dando a ilusão de que ela poderia ascender socialmente. Todavia, na prática, tais medidas apenas maquiaram a realidade. A população continuou pobre e, depois desse estímulo ao consumo, endividada.

Ainda assim, segundo Fernandes (2019), o partido se tornou popular entre as massas, o que permitiu que ele conseguisse se reeleger por quatro mandatos consecutivos. Um ponto importante de se destacar é que realmente houve uma série de ganhos sociais propiciados pelos governos petistas, contudo, o inegável casamento com a burguesia brasileira tornou tais medidas, no mínimo, contraditórias (FERNANDES, 2019).

No campo educacional, como demonstra Dermeval Saviani e Newton Duarte (2012), o que se pôde perceber foi a manutenção de uma tendência produtivista baseada na pedagogia do “aprender a aprender”. Nesses moldes, não houve nenhuma medida efetiva para uma educação revolucionária e menos ainda para o rompimento com a lógica capitalista responsável por produzir e reproduzir as desigualdades sociais – mesmo que a redução dessas desigualdades, como já mencionado anteriormente, fosse uma das propostas do governo petista.

Além disso, o Partido dos Trabalhadores se envolveu em diversos escândalos de corrupção. Dentre eles, destaca-se o mensalão em 2005 e 2006 em que foi descoberto que vários partidos, incluindo o referido, estavam envolvidos em compras de votos no Congresso Nacional. Apesar disso, na interpretação de Fernandes (2019), foi só durante as Jornadas de

Junho de 2013 que o PT pôde colocar em prática toda sua força repressora diante das reivindicações básicas do povo brasileiro, como melhorias nas condições da saúde, educação, segurança, entre outros.

Mais de um milhão de pessoas – não há um consenso com relação ao número exato – ocuparam as ruas protestando contra o aumento das tarifas dos transportes públicos, o abuso policial, os esquemas de corrupção e os megaeventos que seriam sediados no Rio de Janeiro no ano seguinte. Foi o maior movimento de insurreição popular desde o *impeachment* do presidente Fernando Collor em outubro de 1992 – evento no qual o PT teve uma relevante participação (FERNANDES, 2019).

Seguindo os apontamentos de Fernandes (2019), Junho foi um acontecimento heterogêneo, dinâmico e fluído que apresentou diferentes momentos (tanto temporais como espaciais) e foi composto por uma diversidade gigantesca de vozes. Essas vozes e pautas foram instrumentalizadas no decorrer desse período e mais tarde por diferentes figuras. Tanto a esquerda quanto a direita, em suas diversas expressões, entraram em disputa para cooptar as multidões presentes nesses protestos.

Ainda que a reivindicação de serviços públicos fosse uma pauta mais comumente associada à esquerda, nos protestos havia uma certa rejeição de partidos e posições ideológicas. O discurso moralista anticorrupção ganhou força de forma instrumentalizada pela direita, o que gerou uma movimentação antipetista (porque o PT era o partido do mandato presidencial vigente nesse período) e, como consequência, o repúdio a tudo o que fosse associado à esquerda (FERNANDES, 2019).

Assim, foi o posicionamento dúbio do PT enquanto um partido com base popular de grande representatividade (o segundo maior em filiados no Brasil) e, ao mesmo tempo, o principal responsável por gerir a máquina estatal repressora, o que corroborou para a consolidação desse cenário. Por isso, Fernandes (2019) considera que as Jornadas de Junho de 2013 devem ser interpretadas como um rompimento com a inércia política, que gerou uma nova fase de mobilizações populares, mas que não conseguiu fornecer uma resposta à crise e abriu espaço para a visibilidade de personagens que até então não tinham.

É o caso de Jair Bolsonaro que emerge nesse momento como uma figura de destaque. Até então deputado, Bolsonaro não tinha grande representatividade e era conhecido somente por defender o retorno da Ditadura Militar e fazer apologia à legalização do porte de armas para civis. Em meados de 2011 essa personalidade ganha força na militância contra as políticas LGBTs, especificamente com a questão do “*kit gay*”, criando uma comoção popular em torno

do assunto (TOITIO, 2019).

O referido “*kit gay*” era, na realidade, um material didático criado em uma parceria entre Ministério da Educação (MEC), movimentos LGBTs e organizações civis. O intuito do projeto, denominado Escola sem Homofobia (ESH), era reduzir os preconceitos e a discriminação na escola. Como aponta Rafael Toitio (2019), em 2011 a Bancada Evangélica se une a Jair Bolsonaro em prol da retirada do material das escolas, formando uma aliança que abriu precedentes para uma movimentação política pautada em propostas conservadoras e autoritárias.

A partir daí, começa a se expandir uma espécie de “cruzada” contra a perspectiva de gênero e um ativismo “pró-família” – que já foi alvo do debate proposto na seção anterior. Com efeito, nesses protestos eclodem diferentes atores e posicionamentos, mas o papel do pânico moral – fomentado pela suposta ameaça de destruição das “famílias tradicionais” e da “doutrinação” das crianças – foi fundamental para a ascensão de Bolsonaro e a consolidação do cenário político instaurado no país mais tarde.

O resultado do acúmulo de todas essas situações é o início de uma “caça às bruxas” na qual os brasileiros começam se dividir entre apoiadores e opositores das ideias de Bolsonaro. “Essa militância e os reiterados discursos homofóbicos do deputado foram fundamentais para lhe dar visibilidade e para aumentar sua base de apoio popular em torno de um projeto autoritário-conservador” (TOITIO, 2019, p. 33).

Diante dessa sequência de acontecimentos, a imagem do Partido dos Trabalhadores ganhou uma conotação muito negativa e diversas consequências puderam ser observadas. Mas é o golpe de 2016 – que gera o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff –, sem dúvidas, o apogeu desse quadro catastrófico. Para explicitar, a caracterização do termo “golpe” se dá devido ao não cumprimento da exigência constitucional de existência de crime de responsabilidade. Dessa maneira, com o afastamento de Dilma, rompe-se a constitucionalidade democrática, gerando um estado de golpe contínuo que acontece por uma série de atos imbricados de ilegalidade (SAVIANI, 2020c).

Com relação à educação, nesse período começa a ser disseminado um discurso que culpabiliza uma suposta “ideologização” pelo fracasso no desempenho escolar. Dessa maneira, com a falsa argumentação de “livrar as crianças da doutrinação da esquerda”, o movimento “escola sem partido” encontra um campo fértil nos setores reacionários da sociedade. A organização se caracteriza como não governamental (ONG) e, embora tenha surgido na esfera civil, com frequência ressurge expressa na forma de projetos de lei que tramitam em diversos

órgãos do poder legislativo de todo o país, ainda que já tenha sido provada a inconstitucionalidade da proposta.

A respeito da motivação dessa ofensiva investida em educação, Saviani (2020b) afirma:

[...] tem a ver com a fase atual do capitalismo que, tendo tomado conta de todo o globo, já não tem mais como se expandir; e, esgotando todas as suas possibilidades, entrou em profunda crise de caráter estrutural. Nessas circunstâncias a classe dominante já não consegue mais ser dirigente, ou seja, vai perdendo sua capacidade hegemônica, não conseguindo obter o consenso das demais classes em torno da legitimidade de seu domínio. Ocorre, então, o acirramento da luta de classes. Não podendo se impor racionalmente, a classe dominante precisa recorrer a mecanismos de coerção no plano da sociedade política combinados com iniciativas no plano da sociedade civil que envolvem, por um lado, o uso maciço dos meios de comunicação promovendo uma verdadeira lavagem cerebral junto à população, e, por outro lado, a investida no campo da educação escolar tratada como mercadoria e transformada em instrumento de doutrinação (SAVIANI, 2020b, p. 12-13).

O autor explica que, para expor a realidade opressora vivenciada pela classe trabalhadora, não é preciso doutrinação. A exploração é a realidade material vivida pelo proletariado, essa é a verdade. Já para ludibriar a população em favor de uma ordem social desigual, exploradora e usurpadora, aí sim faz-se necessário a doutrinação. É, portanto, um projeto de educação conveniente à classe dominante (SAVIANI, 2020c)

Sobre essa mesma temática, Newton Duarte (2018) afirma que a neutralidade defendida na proposta da “escola sem partido”, na realidade, esconde a tentativa de silenciar a verdade e transformar a escola em um ambiente que não socialize o conhecimento e nem tenha compromisso com a vida social. Em resumo, o que se pretende é:

[...] agir como se a educação fosse isenta de influência política [...] uma forma eficiente de colocá-la a serviço dos interesses dominantes. E é esse o sentido do programa ‘escola sem partido’ que visa subtrair a escola do que seus adeptos entendem como ‘ideologias de esquerda’, colocando-a sob a influência da ideologia e dos partidos da direita, portanto, a serviço dos interesses dominantes (SAVIANI, 2020b, p. 15).

Uma questão que convém esclarecer é que, de 2016 até hoje, 2021, o Brasil tem enfrentado diversos outros retrocessos. Na área da educação, há inúmeras propostas, programas, projetos e “reformas” que poderiam ser citados, mas a escolha do enfoque nas movimentações da “escola sem partido” se deu por ser uma proposta que explicita um projeto autoritário-conservador que se estabelece em uma relação análoga entre política e educação, ainda que seus defensores insistam em reivindicar a “neutralidade” no ato educacional.

Para Saviani (2020b), essa proposta retira do professor a sua função social, que é formar as novas gerações – enquanto gênero humano – e fornecer subsídios para que se insiram

ativamente na esfera social. Um professor censurado, vigiado e controlado jamais conseguirá desempenhar esse papel que é inerente ao seu exercício profissional. Nesses moldes, é a autonomia do professor em sala de aula que está ameaçada.

O autor afirma que todos os educadores brasileiros precisam se unir na luta pelos direitos sociais, com ênfase na educação pública, gratuita e de qualidade. Nesse percurso, se posicionar em combate ao referido movimento “escola sem partido” é, portanto, um passo essencial (SAVIANI, 2020b). Sobre a função social da instituição escolar trazida pelo referido movimento, o autor afirma:

Vai na contramão da sociedade moderna que, no século XVIII, forjou o conceito de escola pública estatal e buscou implantar, no século XIX, os sistemas nacionais de ensino como instrumentos de democratização com a função de converter os súditos em cidadãos. É essa a condição para a existência das sociedades democráticas mesmo sob a forma capitalista e burguesa que proclama a democracia como o regime baseado na soberania popular. E o povo, para se transformar de súditos em cidadãos, isto é, para ser capaz de governar ou de eleger e controlar quem governa, deve ser educado. Para esse fim é que foi instituída a escola pública universal, obrigatória, gratuita e laica (SAVIANI, 2020b, p. 16).

O autor complementa dizendo que, na Constituição vigente no Brasil, o objetivo da educação é propiciar uma formação plena que permita aos indivíduos o exercício da cidadania, o que se contrapõe à ideia de uma escola isenta de política porque “ora, o preparo para o exercício da cidadania tem um significado precipuamente político” (SAVIANI, 2020b, p. 16).

Assim, o “escola sem partido”, além de ser um projeto com ideias retrógradas que retiram da escola temas extremamente importantes na vida social contemporânea – como relações de gênero, sexualidade, violência doméstica, exploração da classe trabalhadora, controvérsias históricas que marcam a civilização, entre outros –, é uma proposta inconstitucional que distorce o papel do professor e da escola na sociedade. Sua aprovação seria um retrocesso para a educação e lutar insistentemente contra ele é uma necessidade imperativa aos educadores brasileiros comprometidos com seu papel.

5.2 Pedagogia histórico-crítica: breve reflexão sobre possíveis caminhos

Ao considerar a educação escolar brasileira desde a década de 1990, identifica-se um quadro de subjugação da “formação do trabalhador à construção de competências, sob marcos de precarização, exploração e alienação, que se traduzem nas teorias pedagógicas que vão dominar a partir de então” (MARSIGLIA; MARTINS, 2018, p. 1703). Sobre essa etapa da história da educação brasileira, Saviani (2007) aponta:

Não é fácil caracterizar em suas grandes linhas essa nova fase das ideias pedagógicas. Isso porque se trata de um momento marcado por descentramento e desconstrução das ideias anteriores, que lança mão de expressões intercambiáveis e suscetíveis de grande volatilidade. Não há, pois, um núcleo que possa definir positivamente as ideias que passam a circular já nos anos de 1980 e que se tornam hegemônicas na década de 1990. Por isso sua referência se encontra fora delas, mais precisamente nos movimentos que as precederam. Daí que sua denominação tenda a se fazer lançando mão das categorias precedentes às quais se antepõem prefixos do tipo ‘pós’ ou ‘neo’ (SAVIANI, 2007, p. 428).

Essa fase se consolida em meio ao processo de expansão do projeto neoliberal, que exige uma classe trabalhadora mais flexível, adaptável, empreendedora e passiva (MARSIGLIA; MARTINS, 2018). É também nesse momento que se passa defender que a decadência da escola pública é resultado da incompetência do Estado em gerir o bem comum. Concomitantemente, advoga-se pela primazia da iniciativa privada e das leis de mercado para a política educacional. Esmiuçando o contexto que permeia esse período, Saviani (2020a) explica:

A nova ordem socioeconômica e política então instaurada recebeu o nome de ‘neoliberalismo’ que reflete os rumos tomados pela política mundial após a ascensão de Margaret Thatcher, na Inglaterra, que governou entre 1979 e 1990, de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, cujo governo se estendeu de 1981 a 1989 e de Helmut Kohl, que governou a Alemanha entre 1982 e 1998. Tais governos representavam a posição conservadora nos respectivos países [...] No caso da América Latina essa orientação dita neoliberal foi introduzida por meio do ‘Consenso de Washington’. Essa expressão decorreu da reunião promovida em 1989 por John Williamson em Washington, com o objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina. Os resultados foram publicados em 1990. Williamson denominou de ‘Consenso de Washington’ o conjunto das recomendações, porque gozavam de certa unanimidade [...] O consenso implicava, em primeiro lugar, um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária, visando à estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. Essas políticas que inicialmente tiveram que ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos (SAVIANI, 2020a, p. 09-10).

Após três décadas de continuidade das políticas neoliberais, a conjuntura atual é marcada pela decadência das instituições democráticas. Conforme Saviani (2020a), os tempos são de “suicídio democrático” e a educação pública é uma das áreas mais gravemente afetadas. Nas palavras do autor:

Hoje, no Brasil, estamos diante de um verdadeiro ‘suicídio democrático’, ou seja, as próprias instituições ditas democráticas golpeiam o Estado Democrático de Direito pela ação articulada da grande mídia, do parlamento e do judiciário que, pelo golpe, se apossaram do executivo[...] É contra esse estado de coisas que precisamos lutar. É nessa direção que se posiciona a pedagogia histórico-crítica, entendendo que o desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública, entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes de tipo capitalista

(SAVIANI, 2020a, p. 09-10).

Diante das discussões estabelecidas até aqui, pode-se considerar que a educação escolar, em um contexto generalizado, esteve a serviço da manutenção da ordem social vigente. Na contemporaneidade, as ideias pedagógicas hegemônicas defendem uma escola que forme força de trabalho para o mercado – o que é insuficiente no quesito de formação plena e de humanização. Ainda assim, trata-se de uma instituição passível de transformação e pode representar uma importante arma na luta contra o sistema estabelecido (SAVIANI, 2012).

Por essa razão, como já foi mencionado na introdução dessa seção, Marsiglia e Martins (2018) afirmam que a educação escolar é marcada pela contradição entre humanização e alienação. Esse caráter contraditório reside no fato de que, apesar de ter sido historicamente utilizada como forma de manutenção do sistema vigente e de resguardar privilégios para as classes dominantes, a escola também promove a socialização de conhecimentos historicamente acumulados e, com isso, oferece possibilidades de emancipação para a classe dominada.

Nesse viés, faz-se necessário um exercício reflexivo acerca dos caminhos possíveis para a superação da situação atual da educação brasileira. Com esse intuito serão apresentadas algumas possibilidades a partir da pedagogia histórico-crítica, levando em consideração a função social da escola e do exercício docente.

De acordo com Duarte (2006), em uma análise apurada, é possível notar que a rotina diária das instituições escolares no Brasil, desde a educação infantil até o ensino superior, está arrolada de práticas que reproduzem as dinâmicas alienadas das relações sociais no sistema capitalista. E é a não socialização dos conhecimentos mais elaborados, desenvolvidos e ricos produzidos pela humanidade, um fator basal na consolidação dessa situação.

O autor evidencia que esse posicionamento não é em favor de um conformismo com as pedagogias burguesas; ao contrário, sua defesa é de que a apropriação do conhecimento é “a grande luta a ser travada no interior do sistema escolar e a grande contribuição que a escola pode dar ao processo coletivo de superação da sociedade regida pelo capital” (DUARTE, 2006, p. 98).

Em virtude disso, Saviani e Duarte (2012) compreendem a necessidade da luta pela escola pública como um pilar na luta pelo socialismo. Para eles, a escola é o lugar essencialmente privilegiado para a socialização do conhecimento sistematizado e isso está intrinsecamente ligado ao movimento revolucionário de superação da sociedade capitalista.

Nesse contexto, a educação para a classe trabalhadora precisa fornecer uma formação plena que garanta as máximas possibilidades humanas e isso não será possível sem o acesso à

herança cultural acumulada pela humanidade. É difícil pensar em revolução se retendo ao que está posto. Por isso, o conhecimento é imprescindível para compreender as contradições colocadas na realidade contemporânea e suas possibilidades de superação no futuro (MARTINS; DUARTE, 2016).

Assim, o ponto central da reflexão é o que deve ser ensinado. Isso porque, segundo Lígia Martins (2011), para resolver a maior parte dos problemas do dia a dia, precisa-se de um conhecimento imediatista e que não necessariamente expresse a complexidade da realidade. A razão pela qual são necessários os conhecimentos mais elaborados é para compreender os embates e contradições que marcam o processo civilizatório, o que gera uma ampliação da visão de mundo do indivíduo e modifica a sua inserção na prática social.

A educação escolar, portanto, desponta como o processo que oportuniza o enriquecimento do universo de significações do sujeito. Essa afirmação se justifica porque o ser humano

[...] é um ser social, cujo desenvolvimento condiciona-se pela atividade que o vincula à natureza. Um ser que a princípio não dispõe de propriedades que lhe assegurem, por si mesmas, a conquista daquilo que o caracteriza como ser humano [...] Assim, o processo de aquisição das particularidades humanas [...] demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social [...] o que significa dizer: instituem-se a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos (MARTINS, 2011, p. 212).

Apesar desses pressupostos, Saviani e Duarte (2012) apontam que não teriam a ingenuidade de supor que só o acesso ao conhecimento clássico seria o suficiente para a revolução socialista, mas defendem com afincos que é algo necessário para a formação da classe trabalhadora e é exatamente nesse viés que reside a fundamentação da pedagogia histórico-crítica, que será brevemente contextualizada nos próximos parágrafos.

Saviani (2011) define o ano de 1979 como o ponto crucial da formulação de sua teoria. A Pedagogia Histórico-Crítica surge, então, com o intuito de responder às insatisfações causadas pelas teorias pedagógicas existentes até aquele momento. Para o autor, mesmo as teorias críticas desempenhavam um papel de reprodução e não tinham como ponto de referência nem como compromisso a transformação da sociedade.

O autor categorizou as ideias pedagógicas em duas: as não críticas e as críticas-reprodutivistas. De acordo com Saviani (2012), o grupo das teorias não críticas compreende a sociedade como essencialmente harmoniosa e aquele indivíduo que não se adapta a essa harmonia é visto como uma exceção acidental, que deve ser corrigida por intermédio da

educação. Para esse grupo, a educação possui uma ampla margem de autonomia em relação à sociedade e sua função primordial é integralizar os sujeitos em seus espaços sociais destinados.

As teorias crítico-reprodutivistas, por sua vez, percebem a escola como totalmente dependente das relações estabelecidas na sociedade. Nesse viés, em uma sociedade composta por classes ou grupos antagônicos, a função da escola é a marginalização e a reprodução social da divisão de classes. Em suma, para as teorias crítico-reprodutivistas não há uma proposta pedagógica capaz de superar esse antagonismo. Seus adeptos assumem, dessa maneira, que a escola não poderia ser diferente do que é (SAVIANI, 2012).

A fim de superar esses dois grupos de tendências pedagógicas, seria necessária a proposição de uma teoria crítica que não se detivesse no reprodutivismo. Essa teoria seria responsável não só pela superação do poder ilusório da escola (pressuposto das teorias não críticas), mas também da sua impotência (anunciada pelas teorias crítico-reprodutivistas) (SAVIANI, 2012).

Assim, um dos maiores desafios era propor uma prática pedagógica comprometida com a superação da sociedade capitalista e que levasse em conta o caráter histórico e dialético de seu desenvolvimento (SAVIANI, 2011). É nessa perspectiva que Saviani formula a sua teoria, sintetizada por ele nos seguintes termos:

Em suma, é possível afirmar que a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica: a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2011, p. 08-09).

O professor que se envereda por este caminho deve formular suas práticas ciente de que assumirá um compromisso político com a humanização dos sujeitos. Não se trata de uma tarefa fácil e não ocorrerá espontaneamente e, por este motivo, a docência sob o referencial da pedagogia histórico-crítica está ligada a um árduo trabalho em busca da emancipação humana e, em sua trajetória, encontrará diversos embates.

Em vias de fechamento dessas reflexões, pode-se assumir que uma educação emancipadora é possível desde que seja uma educação plena que desafia os moldes hegemônicos de internalização formulados em favor do capital, capaz de transformar o indivíduo em um agente político, apto para pensar e agir na transformação do mundo. Em

síntese, é necessário que haja uma abordagem educacional que condense a “totalidade das práticas político-educacional-culturais, na mais ampla concepção do que seja uma transformação emancipadora” (MÉSZÁROS, 2008, p. 57).

Todavia, tal qual está hoje, a educação escolar não é utilizada dessa forma, mas ao contrário, é uma ferramenta para desumanização e o empobrecimento das possibilidades dos indivíduos. “Em outras palavras, o empobrecimento dos indivíduos, com contributo da educação escolar, leva à perda da dimensão civilizatória da sociedade, isto é, à barbárie” (MARSIGLIA; MARTINS, 2018, p. 1706).

5.3 Considerações finais da seção

O ponto principal a ser pensado e repensado é quem está inserido no “todos” dessa proposta de educação e a quem está servindo esse modelo de escola. Mediante a tais reflexões, pode-se assumir que o cenário atual está intimamente relacionado com a estruturação do modo de organização educacional construído historicamente no Brasil. Ainda assim, é notável que os retrocessos à ordem democrática que marcam o campo político e educacional desde o golpe de 2016 têm agravado ainda mais essa situação.

Para superar esse quadro catastrófico, será necessário lutar por uma educação pública de qualidade ao lado da luta pela superação da sociedade capitalista. Em resumo, a educação escolar do lado oposto da alienação está preocupada com a formação do gênero humano. Trata-se de uma prática pedagógica que tenha como pretensão que os sujeitos alcancem suas máximas potencialidades e que o conhecimento acumulado historicamente seja, de fato, socializado.

Diante dos referenciais teóricos que foram apresentados até aqui, foi possível refletir sobre as tensões e contradições que determinam as condições de existência de instituições sociais inseridas no modelo societário capitalista. Nas próximas seções, serão colocadas sob análise as vivências e experiências individuais de sujeitos marcados por essas determinações.

6. PERCURSO METODOLÓGICO

Com o intuito de aprofundar a investigação e compreender melhor como família e escola se articulam na contemporaneidade e como se estabelece a relação entre elas, foram realizadas entrevistas com 4 profissionais que atuam na educação básica pública nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 3º ano) – sendo que 2 são professoras e 2 são gestoras – e 4 representantes de famílias com crianças sob sua responsabilidade matriculadas nessa mesma etapa escolar. A escolha desse recorte se deu por supor que nessa fase escolar haveria uma aproximação maior entre família e escola, devido ao processo de adaptação que a criança está sujeita ao iniciar o ensino fundamental.

6.1 O método

O materialismo histórico-dialético, método empregado nessa investigação e em sua exposição, considera que o ser humano é reflexo de um percurso histórico advindo das relações sociais acumuladas no decorrer do processo civilizatório. Como aponta Marx (2008), os indivíduos “fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo sua livre vontade em circunstâncias escolhidas por eles próprios, mas nas circunstâncias imediatamente encontradas, dadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 2008, p. 207).

A necessidade de diferenciar método de investigação e método de exposição é explicada pelo autor da seguinte maneira:

Sem dúvida, deve-se distinguir o modo de exposição segundo sua forma, do modo de investigação. A investigação tem de se apropriar da matéria [*Stoff*] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Se isso é realizado com sucesso, e se a vida da matéria é agora refletida idealmente, o observador pode ter a impressão de se encontrar diante de uma construção a priori (MARX, 2017, p. 128-129).

Nesse viés, a exposição dessa análise se configurou a partir da articulação de diferentes fatores relevantes para a compreensão da estrutura significativa que compõem a relação entre arranjos familiares e escola, levando em consideração as tensões e contradições que determinam as condições de existência dessas instituições sociais inseridas no modelo societário capitalista, bem como as vivências e experiências individuais dos sujeitos marcados por essas determinações.

6.2 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada na cidade de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul. De acordo com o IBGE (2020), o número estimado de habitantes desse município é 906.092, mas o último censo demográfico realizado em 2010 contabilizou 786.797 pessoas residentes nessa localidade.

No que diz respeito à educação, no censo de 2010 a taxa de escolarização de crianças e adolescentes na faixa etária de 6 a 14 anos de idade era de 98% e no ano de 2018 a cidade possuía 263 escolas de ensino fundamental e atendia cerca de 117.252 alunos nessa etapa escolar. Com relação aos profissionais da área da educação, em 2018 havia na cidade 6.171 docentes atuando do 1º ao 5º ano do ensino fundamental (IBGE, 2020).

A escola em que foi feita a coleta de dados fica localizada na região central do perímetro urbano da cidade. Trata-se de uma escola pública vinculada à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e de acordo com as informações fornecidas pela equipe técnico-pedagógica, atende aproximadamente 418 crianças do ensino fundamental, 87 da educação infantil e 38 da educação especial. O quadro de funcionários conta com 22 servidores.

O prédio é térreo e possui 12 salas de aula, laboratório de informática com 22 computadores, biblioteca, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado, quadra de esportes coberta, parque infantil, pátio coberto e descoberto, banheiro adequado à educação infantil, sala de diretoria, sala de professores, sala de secretaria, cozinha, almoxarifado e despensa.

A equipe técnico-pedagógica declarou também que devido à localização da escola uma parcela significativa dos alunos são filhos de trabalhadores do comércio que desempenham suas atividades remuneradas no centro da cidade e que residem nessa mesma região. Conforme a equipe, a população atendida por essa instituição, em sua maioria, não se encontra em um estado de extrema vulnerabilidade socioeconômica.

Um ponto que merece ser evidenciado é que essa pesquisa foi realizada em meio à pandemia da COVID-19 – decretada no Brasil em março de 2020 a partir da confirmação da OMS de que o mundo enfrentava uma situação pandêmica. Por este motivo, com a mobilidade reduzida em respeito às medidas de distanciamento social, a pesquisa foi afetada na medida em que não foi possível selecionar a escola ou os sujeitos que participariam da investigação. Assim, a escolha dessa instituição se deu pela conveniência de sua localização, sendo de fácil acesso para a pesquisadora e a seleção das participantes foi realizada pela equipe técnico-pedagógica

da escola.

6.3 A crise da pandemia ou a pandemia da crise?

A crise sanitária imposta pela disseminação viral do coronavírus afetou rigorosamente a vida dos seres humanos em quase todo o mundo. Apesar disso, os impactos que causou na sociedade brasileira foram especialmente agravados por uma crise econômica e política que já se arrastava desde 2015.

Para Dalila Oliveira e Marcio Pochmann (2020), a recessão econômica de 2020 pode ser considerada uma das mais graves da história do capitalismo brasileiro. Os autores explicam essa afirmação da seguinte maneira:

[...] o país deu mostras que já havia ingressado o ano na condição do decrescimento no conjunto das atividades produtivas, bem antes, portanto, do começo da disseminação viral. Em 2019, por exemplo, a desaceleração do Produto Interno Bruto (PIB) foi registrada com variação inferior aos dois últimos anos. Com isso, o Brasil fechou os anos de 2010 como a primeira década perdida do ponto de vista econômico. Se confirmada para 2020 a contração econômica prevista para ser acima de 5%, o próximo ano começará com o PIB equivalente a 90% do registrado em 2014, último ano antes da recessão que se alastrou entre 2015 e 2016. Em não rompendo com o normal expansivo da produção brasileira ao redor de 1% ao ano contabilizado entre 2017 e 2019, o país poderá alcançar o patamar do PIB de 2014 somente em 2030, o que revelaria uma segunda década perdida consecutiva do ponto de vista econômico (OLIVEIRA; POCHMANN, 2020, p. 05).

Sob essas condições, mesmo antes da pandemia, a situação da classe trabalhadora brasileira já expressava marcas do desemprego, das subocupações, da precarização do trabalho, da redução dos direitos sociais e trabalhistas e do distanciamento da mobilidade de ascensão social (OLIVEIRA; POCHMAN, 2020). Desse modo, o que a situação pandêmica fez foi agravar um quadro que já estava à beira da catástrofe.

Nesse contexto, um tema particularmente relevante para essa pesquisa é a situação das mulheres no cenário da COVID-19. Isso porque suas condições de vida e de trabalho foram gravemente afetadas, especialmente naqueles casos em que suas situações já eram de vulnerabilidade socioeconômica.

Conforme os dados expostos por Claudia Nogueira e Rachel Passos (2020), durante o período mais crítico de proliferação do coronavírus, foram relatados diversos casos de trabalhadoras domésticas que precisaram trabalhar na casa de patrões infectados pelo vírus. Essa situação retoma as discussões já realizadas no decorrer dessa dissertação, posto que é a divisão sexual e racial do trabalho que coloca essas mulheres nessa posição de vulnerabilidade.

Mesmo no caso de mulheres que não exercem o trabalho doméstico de forma remunerada, geralmente a responsabilidade de cuidar dos entes contaminados pelo coronavírus (filhos, maridos, parentes idosos etc.) é delas. Além disso, a intensificação do cuidado provocada pela necessidade de distanciamento social acirrou a tensão entre trabalho doméstico e trabalho formal. Nesse viés, a pandemia explicitou vulnerabilidades do modo de organização social brasileiro, colocando em evidência conflitos que o estruturam.

Não se trata apenas do desequilíbrio de divisão de tarefas entre gêneros, mas o que está sob análise é como essa estruturação impacta as condições concretas de existência das mulheres, podendo afetar até mesmo suas possibilidades de subsistência. É o que aconteceu com aquelas que ficaram desempregadas ou tiveram reduções salariais provocadas pelos remanejamentos das rotinas e dinâmicas de cuidado durante a pandemia, situação que ameaçou em última instância até a própria sobrevivência dessas mulheres (LEÃO et al., 2020).

Levando tudo isso em consideração, Nogueira e Passos (2020) concluem que:

[...] podemos afirmar que o modo de produção capitalista – considerando ambas as esferas da produção e reprodução social – associado ao patriarcado e ao racismo, constitui-se como responsável pelas desigualdades de gênero, raça e de classe. Como argumentamos, as mulheres se encontram inseridas, tanto na esfera produtiva como na reprodutiva, porém, no mundo do trabalho continuamos enquanto força de trabalho sub-remunerada, intensamente precarizada, e ocupando majoritariamente os trabalhos mais precários, como é o caso do trabalho doméstico e de cuidado assalariado. Isso ocorre justamente porque existe uma contradição da sua presença neste espaço: ao mesmo tempo em que o capital explora ao limite a sua força de trabalho, ele também necessita dessas mulheres no espaço reprodutivo para garantir a sua manutenção e reprodução (NOGUEIRA; PASSOS, 2020, p. 07-08).

Diante dessa reflexão, por todos os motivos já mencionados, essa pesquisa não poderia ser omissa à crise da pandemia que se instaurou no Brasil no período em que esse estudo se desenvolvia. Além das questões relativas à realização das entrevistas e à falta de autonomia na escolha da escola e das participantes, os próprios dados coletados foram marcados por essas novas dinâmicas e rotinas impostas por esse acontecimento. Assim, julgou-se pertinente realizar essa contextualização antes de abordar os demais passos desse percurso metodológico e os dados encontrados nessa investigação.

6.4 Operacionalização da pesquisa

A operacionalização da pesquisa de campo se iniciou no mês de novembro de 2020 com a organização dos documentos necessários para a submissão do projeto de pesquisa à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Mato Grosso do

Sul (UFMS). Diante da realização das adequações solicitadas pelo comitê, em abril de 2021 o projeto recebeu a aprovação e pôde começar a ser desenvolvido no mês de maio do mesmo ano (APÊNDICE E).

O primeiro passo foi elaborar um Pedido de Autorização (APÊNDICE F) destinado à Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande. Esse documento foi formulado visando descrever a relevância da pesquisa, especificando a escola em que se pretendia realizar a coleta, qual seria o perfil dos participantes, quais instrumentos seriam utilizados e os procedimentos éticos que seriam respeitados. A partir da entrega desse pedido, foi solicitada oficialmente a permissão para realização da pesquisa.

Após a anuência do órgão competente, que se deu por meio de um ofício, foi realizado o primeiro contato com a equipe técnico-pedagógica da escola. Nesse momento, foram expostos os objetivos da pesquisa e os procedimentos que seriam utilizados para a realização da coleta de dados. Em seguida, foi solicitado o contato telefônico de possíveis participantes, deixando esclarecido que seria realizado um convite e só fariam parte da pesquisa as pessoas que o aceitassem.

Devido à situação pandêmica causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que provoca a doença COVID-19, somente a entrega do pedido de autorização, o contato com a equipe técnico-pedagógica da escola e o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram realizados presencialmente, seguindo todos os protocolos de segurança cabíveis para a não proliferação e o enfrentamento do vírus. Todas as demais interações foram viabilizadas por meio eletrônico (videoconferência, ligação telefônica ou *e-mail*) de forma individual e exclusiva entre a pesquisadora e o participante. Além disso, foram utilizados códigos de identificação ou nomes fictícios durante todo o procedimento para assegurar a privacidade das informações pessoais dos entrevistados.

Depois do contato inicial com as possíveis participantes, foram combinados os procedimentos, horários e locais cabíveis para o preenchimento do TCLE (APÊNDICE G) com aquelas que aceitaram participar da pesquisa. Dado o consentimento, o próximo passo foi marcar a data e o horário pertinente para realização de cada uma das entrevistas, respeitando a disponibilidade de cada entrevistada.

6.5 Descrição da técnica de coleta de dados

A técnica de coleta de dados utilizada foi a entrevista dirigida por um roteiro elaborado

anteriormente, formado, em sua maioria, por perguntas abertas. O roteiro que norteou as entrevistas realizadas com as representantes de famílias pode ser consultado no Apêndice H, já o que orientou as entrevistas com representantes da escola está no Apêndice I.

O roteiro permite a ampliação das questões de acordo com as informações fornecidas pelos entrevistados. É necessário empregar atenção durante a realização desse procedimento, já que os entrevistados podem fornecer respostas que julgam ser “ideais”. Exatamente por isso, tudo o que for dito requer uma análise, sob o referencial utilizado na pesquisa, posto que nem tudo pode ser tido como verdade absoluta (MANZINI, 1991).

A realização das entrevistas se deu por meio de videoconferências pela plataforma *Google Meet*, sendo que o convite e a senha de acesso ao ambiente virtual foram enviados exclusivamente para o *e-mail* da participante. Somente a entrevistada e a pesquisadora estavam presentes durante o procedimento e os encontros tiveram a duração média de 50 minutos.

Sob autorização das participantes, os áudios das entrevistas foram gravados por aparelhos portáteis que não utilizam armazenamento *online*. Ao término da coleta, os depoimentos foram transcritos e o arquivo de texto foi salvo em dispositivo local. Todo material da pesquisa será mantido sob guarda e responsabilidade da pesquisadora responsável pelo tempo mínimo de 5 anos.

6.6 Participação na pesquisa

Como já foi mencionado anteriormente, as entrevistas foram realizadas com dois grupos de participantes: as representantes da escola e as representantes de famílias. O critério para inclusão das representantes da escola foi atuar como docente ou equipe técnico-pedagógica do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, enquanto o critério de exclusão, por sua vez, foi atuar em outras etapas escolares (anos finais do ensino fundamental, educação infantil ou ensino médio). Para a inclusão das representantes de famílias, o critério foi ser responsável por crianças matriculadas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental e os critérios de exclusão foram: ser menor de 18 anos ou não ter sob sua responsabilidade crianças matriculadas no 1º ao 3º ano do ensino fundamental.

O benefício da participação na pesquisa foi que as experiências pessoais das entrevistadas puderam contribuir para o debate sobre a relação entre família e escola na contemporaneidade, corroborando para o avanço teórico da temática. No que tange aos riscos, eles poderiam ter surgido mediante algum constrangimento originado durante a entrevista ao

recordar alguma memória ou situação desconfortável. Nesse caso, a participante estaria livre para não responder à questão que julgasse invasiva e o procedimento seria interrompido para que a participante não se sentisse pressionada.

Além disso, cabe ressaltar os riscos provenientes da utilização de ambientes virtuais que poderiam ter ocorrido devido às limitações tecnológicas e possíveis violações de confidencialidade. Nesse sentido, a pesquisadora se responsabilizou por conhecer as políticas de privacidade do instrumento utilizado e seguir medidas de segurança visando a proteção dos dados da participante (como a utilização de códigos de identificação ou nomes fictícios durante todo o procedimento, solicitação de senhas para o acesso à videoconferência, gravação de áudio em aparelhos portáteis que não utilizam armazenamento *online* e contato individual entre pesquisadora e participante via e-mail ou ligação telefônica).

6.6.1 As participantes

Conforme já anunciado, a fim de resguardar a identidade e assegurar a privacidade das participantes, serão utilizados códigos de identificação sempre que for feita alguma referência às informações fornecidas nas entrevistas. Assim, o grupo de representantes da escola é composto pela Professora A, pela Professora B, pela Gestora X e pela Gestora Y, enquanto o grupo de representantes de famílias é formado pela Mãe 1, pela Mãe 2, pela Mãe 3 e pela Mãe 4.

As oito participantes se consideram do gênero feminino e estão vinculadas à mesma instituição de ensino (para o grupo das representantes de famílias, o vínculo se estabelece por meio da matrícula dos filhos). Todas elas foram indicadas pela equipe técnico-pedagógica da instituição, sendo que a Gestora X e Gestora Y (parte da referida equipe) também foram entrevistadas. Não foi dada autonomia para a pesquisadora escolher os perfis que julgava interessante, visto que já foi passado direto o contato telefônico das mães e professoras que deveriam ser entrevistadas. Nos próximos parágrafos serão expostas breves sínteses sobre cada uma das entrevistadas.

A **Professora A** é pedagoga com pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Especial, tem 49 anos de idade e já exerce a docência há 30 anos. Em 1988, concluiu o magistério e em 2002 a faculdade de Pedagogia. No ano de 2008, passou em um concurso para atuar em escolas municipais e em 2010 foi aprovada em outro concurso para a mesma atribuição. Atualmente, é professora em uma jornada de trabalho de 40 horas semanais e suas duas turmas são de 3º ano

do ensino fundamental. Apesar de ter especialização em educação especial, ela nunca atuou nessa área.

A **Professora B** é pedagoga com pós-graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia, tem 51 anos e já leciona na Rede Municipal há 29 anos. Após o magistério, ela entrou para a faculdade de Pedagogia e logo em seguida passou no concurso da prefeitura. Desse primeiro concurso já é aposentada, mas depois passou em mais um e nesse último está há 19 anos. Além da sala de aula, ela também atuou como técnica da SEMED e em um projeto de formação para professores leigos da zona rural. Enquanto professora regente, ela já ministrou aulas para 1º, 2º e há algum tempo está só com 3º ano do ensino fundamental.

A **Gestora X** tem 45 anos e é formada em Letras e Pedagogia com pós-graduação *Lato Sensu* em Redação de Gêneros Textuais. É concursada pela prefeitura desde 2002, mas só em 2013 que começou a atuar como coordenadora a partir da aprovação em um processo seletivo. Em sua trajetória, sempre trabalhou com anos finais do ensino fundamental e com ensino médio, e somente quando passou para a coordenação é que começou a trabalhar com educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

A **Gestora Y** tem 37 anos e é graduada em Artes Visuais com pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Especial. Desde 2008 é concursada pela prefeitura como docente, há 11 anos trabalha na escola em que essa pesquisa foi realizada e, exclusivamente nesse ano de 2021, exerce o cargo de coordenadora pedagógica. Sua carreira é dedicada ao atendimento de crianças, adolescentes e adultos com base nos componentes de Artes, Geografia e História.

A **Mãe 1** tem 37 anos, é formada em Pedagogia, tem mestrado em Educação e atua como professora na Rede Municipal de Campo Grande. Sua família é composta por ela, seu marido e três filhos adotivos. A responsabilidade pelos filhos é compartilhada com o marido nos parâmetros financeiros e de cuidado.

A **Mãe 2** tem 40 anos, é formada em Fisioterapia e possui pós-graduação *lato senso* na mesma área. Desde o início da pandemia causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que provoca a doença COVID-19, ela deixou as atividades profissionais para se dedicar exclusivamente ao cuidado de seus dois filhos gêmeos que são crianças com autismo. Ela é a única responsável pelos filhos, embora os avós e a madrinha auxiliem parcialmente no que tange ao cuidado dos meninos. Um fato interessante sobre essa mãe é que ela é presidenta da Associação de Pais e Mestres, organização responsável por mediar a relação das famílias com a escola.

A **Mãe 3**, com 40 anos, é pedagoga e atua como professora. Ela é divorciada e vive

com seus três filhos, sendo que o mais velho é uma criança com autismo. É a responsável legal pelas três crianças, apesar de o pai compartilhar parcialmente a responsabilidade financeira (por meio do pagamento de pensão) e assumir as atribuições de cuidado sempre que ela não pode. Além disso, os filhos visitam o pai periodicamente.

Já a **Mãe 4** tem 41 anos, é pedagoga e trabalha como professora da educação infantil. Sua composição familiar é ela, o marido e seus três filhos. A responsabilidade com as crianças é compartilhada com seu marido, divisão que se refere tanto às questões financeiras quanto aos aspectos de cuidado.

Um ponto que merece ser evidenciado é que três das quatro mães indicadas pela escola são professoras. Até o momento em que foram realizadas as entrevistas, essa não era uma informação do conhecimento da pesquisadora, razão pela qual não foram feitas perguntas específicas sobre esse assunto. Apesar disso, as experiências dessas mães que são professoras corroboraram para o enriquecimento das reflexões pretendidas nessa pesquisa, especialmente no que tange ao acirramento entre trabalho doméstico e trabalho formal – temática que será discutida mais adiante na primeira categoria de análise desse estudo.

6.7 Organização e análise dos dados

A técnica de análise de dados empregada nessa pesquisa foi a análise de conteúdo. Apesar de, em sua gênese, essa técnica estar fortemente atrelada ao paradigma positivista, atualmente sua utilização em pesquisas das ciências humanas e sociais tem sido amplamente empregada sob diversos enfoques teóricos. Trata-se de uma série de técnicas para analisar as comunicações com o intuito de inferir, “por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens” (BARDIN, 2011, p. 47).

A autora define as seguintes fases de organização da análise: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A primeira é a fase inicial de reunir os dados a serem investigados e formular indicadores para a análise final. A segunda etapa é uma leitura geral dos dados a fim de criar afirmações sobre o objeto que poderão ser afirmadas ou refutadas ao final – hipóteses – e, feito isso, os indicadores deverão ser selecionados e reunidos em unidades de análise. O último momento é a seleção das unidades de registro, que é a escolha do recorte que será utilizado na pesquisa (BARDIN, 2011).

Assim, para Laurence Bardin (2011), o processo de análise se baseia em uma preocupação analítica acerca das informações presentes nos dados coletados. Nesse viés, o foco recai na interpretação, em uma tentativa de colocar em evidência aspectos que não estão nítidos, isto é, coisas que não foram ditas explicitamente. Em síntese:

A leitura efetuada pelo analista do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura «à letra», mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros «significados» de natureza psicológica, sociológica, política, histórica etc. (BARDIN, 2011, p. 41).

No caso dessa pesquisa, a análise de dados está estruturada por meio de categorias temáticas que levam em conta os fatores mais significativos das experiências das entrevistadas no que se refere à relação família e escola. Esse procedimento ultrapassa o ato de descrever o conteúdo e tenta alcançar o que pode ser revelado depois dos dados já tratados. A interpretação desses dados está norteada por indicadores que sempre retomam o referencial teórico para dar sentido ao processo interpretativo.

6.8 Considerações finais da seção

Após ter realizado essa exposição detalhada do percurso teórico-metodológico que norteou essa pesquisa, na próxima seção será trazida ao debate a análise dos dados coletados nas entrevistas. Esses dados, conforme já anunciado, foram divididos em categorias temáticas de análise que reuniram pontos de convergência entre os relatos das participantes e o referencial teórico utilizado ao longo desse trabalho.

7 FAMÍLIA E ESCOLA: RELATOS DE VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DOS SUJEITOS INSERIDOS NESSA RELAÇÃO

Essa seção destina-se à exposição e análise dos dados coletados na pesquisa de campo acerca da relação família e escola na contemporaneidade. Por meio do levantamento das produções teóricas sobre esse assunto já em circulação, foi possível notar que essa temática geralmente é posta de maneira a antagonizar família e escola e, nesse movimento, nem sempre é levado em consideração as condições concretas e materiais de existência dessas instituições na sociedade contemporânea.

Pensando nisso, essa seção tem como intuito colocar sob análise a perspectiva das partes envolvidas nessa relação, tendo como parâmetro as determinações que marcam a vida estruturada nos moldes de produção capitalista.

É importante fazer a ressalva que muitas das questões trazidas pelo conjunto de publicações sobre essa temática se repetem nessa investigação. Dessa forma, os eixos temáticos presentes no estado da arte/ do conhecimento que abriu esse estudo também apareceram no decorrer do processo de análise dessa pesquisa e corroboraram com as discussões, ampliando as reflexões propostas nas categorias trabalhadas nessa seção.

7.1 Resultados e discussões

Neste tópico serão expostos os relatos de vivências e experiências dos sujeitos inseridos na relação família e escola a fim de serem analisadas para aprofundar a discussão traçada ao longo desse trabalho. Por meio do referencial teórico exposto anteriormente, foi possível detectar conceitos centrais para a compreensão dos dados fornecidos, que, depois de serem sistematizados e categorizados, constituíram a análise exposta a seguir. Convém salientar, ainda, que a formulação das categorias temáticas se baseou nas similaridades contidas nos relatos das participantes. É por este motivo que o título de cada uma delas faz referência a expressões utilizadas pelas próprias entrevistadas.

7.1.1 “Para cada 10 mães tem ½ pai”: relações de gênero no relacionamento da família com a escola

A categoria temática que abre essa análise diz respeito a um dado que apareceu em

todas as entrevistas: o número altíssimo de mulheres que são as principais – e, em muitos casos, as únicas – responsáveis por se relacionar com a escola de seus entes. Ao descrever as reuniões pedagógicas bimestrais, todas as entrevistadas afirmaram ser muito superior a quantidade de mães quando comparada com a de pais. Uma das professoras ainda acrescentou que “para cada 10 mães tem ½ pai [...]. Os pais que vivem junto com as mães participam um pouco mais, mas a mãe ainda é a maior responsável” (PROFESSORA B, 2021).

Essa realidade já foi anunciada desde o primeiro contato com a equipe técnico-pedagógica da escola, que pontuou que nessa instituição não havia nenhum homem responsável por crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. Durante a entrevista, a Professora B corroborou com essa afirmação:

No início do ano nós montamos um grupo com as mães e nesse ano tem uns dois casos que está o pai e a mãe, mas isso porque a mãe pediu para acrescentar o pai. No ano passado eram só mães mesmo. É que quando a gente recebe a lista, nós já temos o número das mães porque já as conhecemos, mas aí algumas pediram para incluir o contato do pai (PROFESSORA B, 2021).

Tal situação se relaciona com a divisão sexual do trabalho já discutida nas primeiras seções desse estudo. A partir da ideia de que o trabalho doméstico e os trabalhos de cuidado, no qual inclui-se o acompanhamento escolar das crianças, são um “dom” “naturalmente” feminino, criou-se uma identificação binária de valores de gênero que limita e impõe atribuições distintas para homens e para mulheres (BIROLI, 2018).

Logo, é possível inferir que essa divisão é uma das principais responsáveis pelas identidades socialmente reproduzidas, pela produção das preferências e pelo acesso a recursos simbólicos e materiais que são diferentes se o sujeito for homem ou mulher. É por isso que os determinantes da vida social da mulher não podem ser analisados isoladamente, posto que são consequências de um regime de produção que se sustenta pela opressão de um ser humano por outro (SAFIOTTI, 2013). Dessa maneira, pensar a categoria trabalho é um exercício fundamental para compreensão da condição da mulher na sociedade capitalista contemporânea.

Por intermédio dessa divisão imposta e naturalizada especialmente no âmbito familiar, o capital obscureceu a relevância do trabalho doméstico na reprodução ideológica capitalista, transformando-o então em um exercício “genuinamente” feminino (SAFFIOTI, 2004). Dessa forma,

Mais do que dar visibilidade ao trabalho de cuidado, é necessário evidenciar o vínculo entre o trabalho realizado nas casas de forma não remunerada - ou mal remunerada - e o trabalho reconhecido como tal, no mercado de trabalho; entre a reprodução e a produção. E, ainda, o fato de que diante da insuficiência de responsabilização pública e social pelos cuidados, a intensificação deste trabalho é um mecanismo de ajuste entre

essas duas esferas, que se dá sobre o tempo e o trabalho das mulheres (LEÃO et al., 2020, p. 293).

Um ponto pertinente a ser evidenciado é que “cuidar não representa um problema em si. O cuidado com o outro é uma dimensão da vida. Mas [...] é inegável o impacto desse tipo de atribuição na vida e no trabalho das mulheres” (LEÃO et al. 2020, p. 297). Com efeito, da maneira que está dividido hoje, o desempenho do trabalho de cuidado impõem limitações objetivas para as vivências das mulheres.

Essa questão pode ser pensada a partir dos dados coletados na entrevista com a Mãe 2, que, devido à sua condição de cuidadora e mãe de duas crianças com autismo, precisou abandonar suas atividades profissionais. De acordo com sua experiência, isso é algo comum entre as mães de pessoas com autismo que fazem parte de projetos e grupos específicos para esse público. Sobre sua rotina, ela declara:

É bem complicado! Eu tenho muita sorte porque tenho os meus pais e a madrinha dos meninos que me ajudam nessa parte de olhar eles enquanto eu faço outras coisas, quando eu preciso muito. Um exemplo disso é que agora enquanto eu falo com você é a madrinha que está lá no quarto com eles, mas eles são muito ativos e a gente precisa ficar inventando função para que eles fiquem parados [...] preciso confessar que de vez em quando é complicado e às vezes eles não querem fazer atividades de jeito nenhum (MÃE 2, 2021).

A experiência dessa mãe demonstra que não se trata apenas do desequilíbrio de divisão de tarefas entre gêneros, mas o que está sob análise é como esse modo de organização impacta as vivências das mulheres, podendo afetar até mesmo suas possibilidades de subsistência. É o que acontece com aquelas que ficam desempregadas ou têm reduções salariais provocadas por suas atribuições domésticas de cuidado (como o caso das mães de crianças com autismo que foi mencionado pela participante), situação que pode colocá-las em uma posição de maior vulnerabilidade socioeconômica e ameaçar, em última instância, sua própria sobrevivência.

A complexidade dessa discussão se amplifica ao considerar que, como afirma Biroli (2018), o trabalho doméstico de cuidado, atribuído às mulheres, ultrapassa os limites da maternidade e dos afazeres com a casa, contemplando também todo o trabalho com as pessoas com alguma deficiência, doenças ou condições que requerem tutela. A autora aponta que, por isso, mesmo quando são inseridas no mercado de trabalho formal, as mulheres acabam limitadas a profissões consideradas femininas, que, geralmente, incluem o cuidado e possuem uma baixa remuneração.

É o caso da Mãe 1, da Mãe 3 e da Mãe 4. Todas elas são professoras da educação infantil ou dos anos iniciais do ensino fundamental em jornadas de trabalho formal de vinte a

quarenta horas semanais. Além dessa carga já estabelecida, acrescenta-se os horários de preparação de aulas, correção de atividades dos alunos e todo o trabalho doméstico com a casa e o cuidado com os membros da família.

Uma ferramenta útil para a discussão dessa temática são as pesquisas sobre o uso do tempo. Aqui destaca-se a análise feita por Biroli (2014a) acerca de uma pesquisa realizada em 2011 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada:

Em 2009, entre a população empregada com mais de 16 anos, as mulheres dedicavam em média 25 horas semanais aos afazeres domésticos, duas vezes e meia o tempo dedicado às mesmas atividades pelos homens, que era de 10 horas semanais. A divisão do trabalho doméstico organiza diferentemente a vida de meninas e meninos desde muito cedo. Entre as crianças com idade entre 5 e 9 anos, 24,3% das meninas e 14,6% dos meninos realizavam trabalho doméstico; na faixa etária entre 10 e 15 anos, meninas e meninos já dedicam ao trabalho doméstico, em média, um número de horas semelhante ao dos adultos – e, como no caso deles, diferenciado segundo o seu sexo. São padrões de socialização que estão presentes na organização da vida doméstica e familiar, com impacto na participação de mulheres e homens em outras esferas da vida (BIROLI, 2014a, p. 36).

Até mesmo a Mãe 1 e a Mãe 4, que vivem na mesma casa que o pai de seus filhos, assumem que são as principais responsáveis pelo trabalho doméstico e pelo acompanhamento escolar das crianças. Esporadicamente, em geral devido à ausência da mãe, o pai se responsabiliza por ir a uma reunião, falar com os representantes da escola ou orientar as atividades educacionais dos filhos. Tanto a Mãe 1 quanto a Mãe 4 denominam essa participação de “ajuda”, o que denota que a responsabilidade é delas.

Em caso de divórcio, essa disparidade se torna mais evidente. Como afirma a Professora B, “quando há uma separação, é muito raro o pai que permanece presente na vida do filho. Eu não saberia te explicar o motivo disso acontecer, mas a grande maioria das crianças é assumida pela mãe” (PROFESSORA B, 2021).

Em face disso, eclodem famílias monoparentais compostas por mulheres que vivem com seus filhos. Utilizando como referencial os dados estatísticos do IBGE de 2011, Biroli (2014a) aponta que em 87,6% dos casos de casais divorciados com filho menor de idade, são as mulheres que ficam incumbidas pela tutela da prole e somente em 5,3% dessas separações a guarda é concedida aos homens. Assim, a autora conclui que:

A menor dependência das mulheres em relação aos homens, exercendo trabalho remunerado e profissionalizadas, um ambiente social menos coercivo e uma legislação favorável – vale lembrar que a lei do divórcio no Brasil é de 1977 [...] –, impactaram, sem dúvida, o número de divórcios. Os dados sobre a guarda dos filhos mostram que tiveram, no entanto, pouco efeito na divisão sexual do trabalho, sobretudo no que se refere à naturalização dos laços entre mulher, maternidade e cuidado com as crianças [...] Mesmo com todas as mudanças na posição de mulheres

e homens na casa e no mercado de trabalho, entre as quais se destaca o fato de que mais mulheres trabalham e mais mulheres são as principais provedoras do lar, na ampla maioria desses divórcios a guarda dos filhos menores de idade ficou por conta das mulheres [...] A concessão da guarda a ambos os cônjuges aumentou bastante em relação aos últimos anos, mas, mesmo assim, correspondeu a apenas 5,4% dos casos (BIROLI, 2014a, p. 26).

A experiência da Mãe 3, a seguir descrita, converge com esse apontamento:

Olha, a família no caso é **só eu** né? **É uma responsabilidade praticamente exclusiva**, até tem o pai deles, mas a guarda é minha [...] Só a parte financeira é dividida. Na verdade, ele só paga pensão, não é uma divisão real [...] O pai pega só para visita. Eles convivem normalmente com o pai, mas **ele só assume como responsável na minha falta**, quando eu não posso estar presente. Já nas despesas, é só a pensão mesmo [...] **A responsável sou eu**, mas se preciso de **ajuda** o pai dos meus filhos já **ajudou**. Por exemplo, eu já precisei para uma tarefa, um trabalho ou até que ele estivesse presente em alguma reunião, então **ele assumiu por mim** (MÃE 3, 2021, grifo nosso).

A partir da fala da Mãe 3, pode-se notar que o acompanhamento escolar dos filhos ocorre por meio de uma divisão desigual de tarefas entre ela e o pai das crianças. Ela afirma, com reiterada ênfase, que a responsabilidade é dela e que o ex-marido “assume por ela” quando ela não pode estar presente. Aqui, mais uma vez, o emprego do termo “ajuda” denota que essa participação não é vista como responsabilidade obrigatória do pai.

Ao falar sobre grupos de apoio para mães de crianças com autismo, a Mãe 2 também auxilia na análise desse cenário: “a gente percebe que a maioria esmagadora é mãe e há muitas mães sozinhas. Normalmente os pais se separam devido à situação do autismo do filho ou por outro motivo, mas depois é só a mãe que assume” (MÃE 2, 2021).

Ainda nessa perspectiva, se referindo às comemorações do “dia dos pais”, a Professora B pontua que: “nos últimos anos a gente começou a perceber um dificultador nessas datas, especialmente no ‘dia dos pais’, porque a maioria mora só com a mãe e o pai é totalmente ausente” (PROFESSORA B, 2021). Em uma percepção semelhante, a Professora A diz que:

No ‘dia dos pais’, as próprias crianças já falam que vão dar o presente para a mãe porque é ela quem cria. Tem um monte de criança que vive assim, [só com a mãe]. Agora que eu lembrei que ano passado eu tinha um pai que falava comigo o tempo inteiro, a mãe me disse que não era ela que cuidava da criança, quem cuidava era o ex-marido. Isso é estranho né? Mas era assim! (PROFESSORA A, 2021).

O estranhamento sentido pela Professora A diz respeito a algo que não é comum, que foge da norma. Esse entendimento de que quem deveria exercer o trabalho de cuidado é a mãe, também pode ser percebido nas palavras da Gestora X: “a gente sempre deixa claro que o importante é quem cuida deles, **quem está fazendo o papel da mãe**” (GESTORA X, 2021/grifo nosso).

A essa altura, é relevante pontuar que, apesar de até agora ter sido abordado somente a situação das mães, os relatos das representantes da escola apontam que esse trabalho de acompanhamento escolar também costuma ser feito pelas avós, tias e babás. Geralmente, por conta da alta demanda de atividades das mães, parte desse trabalho de cuidado é atribuído a outras mulheres, como avós, tias, irmãs etc. Como apontam Maria Aparecida Custódio e Deysi Silva (2016) em um estudo a respeito da trajetória acadêmica de mulheres maranhenses,

Vale salientar que elas revelaram que, muitas vezes, recorreram a outras mulheres (mães, sogras, tias e irmãs) para ajudá-las em suas múltiplas tarefas e não aos cônjuges, ou seja, constituíram uma rede de mulheres que se entreajudavam, estratégia necessária para conseguirem ultrapassar o espaço da casa e realizarem seus estudos (CUSTÓDIO; SILVA, 2016, p. 58).

No contexto de rede de apoio de mulheres, é destacável a presença das avós. Todas as representantes da escola entrevistadas afirmaram que há um número alto de avós responsáveis pelas atividades educacionais de seus netos. Se baseado na descrição das famílias de alunos feita pela Professora B, há nessa escola “uma quantidade considerável de famílias que só tem a mãe, raríssimo quando aparece um caso que tenha só o pai, tem uns casos que é a tia e alguns casos com avós. Na verdade, com a avó é bem comum” (PROFESSORA B, 2021). O depoimento da Professora A apresenta essa mesma percepção:

Tem um que até foi meu aluno que tinha mãe e pai, mas sabe quando a avó toma a responsabilidade para si? Ela era a verdadeira responsável, quando dava algum problema podia saber que a avó estaria lá, já os pais eram bem tranquilos. Agora tem muitas crianças que são entre aspas criadas pela avó, isso é a maioria na verdade. As mães costumam trabalhar, aí quem assume os assuntos de escola são as avós, as vezes uma tia ou até uma babá (PROFESSORA A, 2021).

Sendo assim, assume-se que o acompanhamento escolar não precisa ser uma responsabilidade exclusiva da mãe. Qualquer outro responsável que esteja comprometido com o desempenho dessa função, poderá fazê-la de maneira satisfatória. Apesar disso, como será discutido de forma mais aprofundada na próxima categoria de análise, a escola permanece exigindo que a mãe empreenda esse esforço.

Esses conceitos preestabelecidos corroboram para a idealização de um modelo de maternidade que desconsidera as condições reais da maioria das mulheres. Na descrição de sua rotina como única responsável por duas crianças, a fala da Mãe 2 exemplifica essa noção idealizada: “é muito complicado porque tem que ter muita paciência. É lógico que quando a gente vira mãe, a gente adquire naturalmente esse dom, né?” (MÃE 2, 2021).

A normatização desse modelo ideal de mãe atinge as diversas instituições da esfera

social, algo perceptível nas palavras da Professora A, quando se refere às reuniões com mães de crianças com “mau” comportamento: “lá na escola a gente brinca que quando você conhece a mãe entende o porquê de a criança ser assim. É até engraçado!” (PROFESSORA A, 2021).

Essa idealização impõe e exige um padrão que é inatingível para muitas mães, fato que fica evidente quando destacado o caso das mães que trabalham fora de casa, sobretudo aquelas submetidas a jornadas exaustivas e mal remuneradas. Esse acúmulo de tarefas e a sobrecarga de trabalho não gera somente uma dupla jornada, mas também a impossibilidade de estar presente nos dois espaços ao mesmo tempo. A fala da Professora A contribui para a reflexão desse cenário, embora o emprego da palavra amor não seja o mais adequado nesse contexto:

Se você observar, por volta de 1980 as mães não trabalhavam tanto e a mãe que ficava em casa conseguia dar mais amor aos filhos. Com o passar dos anos, de 1990 para frente, a mulher começou a trabalhar mais fora de casa e eu não digo que isso seja ruim, mas a criança sente essa ausência. Algumas mães chegam a ver o filho só de noite (PROFESSORA A, 2021).

Sobre essa fala há alguns pontos que merecem esclarecimento: em primeiro lugar, é conveniente pontuar que não é possível afirmar que as mães que trabalham fora de casa negligenciam o cuidado dos filhos. A quantidade do tempo dedicado à criança não é diretamente proporcional à qualidade, assim, não se pode confirmar que o cuidado propiciado pela mãe que não possui um trabalho formal é “melhor” ou mais adequado.

Também não é intenção desse texto investigar questões relativas à dimensão emocional (se as crianças sentem a ausência da mãe ou se há mais ou menos amor nas relações maternas da contemporaneidade). Nessa categoria de análise, o cuidado é interpretado como uma atribuição do trabalho doméstico e o que se pretende refletir é como se estabelece o acirramento entre trabalho formal e trabalho doméstico.

Dessa maneira, o ponto fulcral da discussão é como esse modo de organização e de divisão do trabalho afetam as condições concretas de existência das mulheres que precisam equilibrar as jornadas exaustivas de trabalho formal e as jornadas igualmente exaustivas de trabalho doméstico.

Um fator que contribuiu para o agravamento das tensões geradas pela sobrecarga advinda do trabalho doméstico e de cuidado, foi a pandemia causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, causador da doença COVID-19. No Brasil, o isolamento social foi decretado em março de 2020 mediante a confirmação da Organização Mundial de Saúde (OMS) de que o mundo enfrentava uma situação pandêmica e alterou drasticamente a rotina e as dinâmicas de cuidado dos brasileiros.

Os dados coletados por Leão et al. (2020) podem servir para essa reflexão: eles revelaram que, nessa nova rotina, 50% das mulheres brasileiras passaram a cuidar de outras pessoas e daquelas que já realizavam o trabalho de cuidado antes da pandemia, 72% afirmaram que esse trabalho se intensificou após o isolamento social. É o caso das representantes de famílias que participaram dessa pesquisa. Uma delas declarou que:

Com relação à COVID, tudo mudou, tudo ficou mais difícil! [...] Então, realmente virou a nossa vida de ponta cabeça. Eu tive até uns problemas e acabei tendo que passar a tomar uns remédios antidepressivos logo que começou essa pandemia. Foi realmente muito difícil trabalhar em casa, o trabalho remoto me fez ser a professora dos meus alunos e dos meus filhos ao mesmo tempo. É trabalho em casa e trabalho com os filhos, realmente é muito difícil! (MÃE 1, 2021).

Na mesma linha de pensamento, a experiência da Mãe 3 é exposta nas seguintes palavras: “está sendo bem corrido e estressante. Tudo me dispersa, tudo me tira da rotina, não é o mesmo rendimento e nem a mesma progressão de antes [...] as mães assumiram mais a função de ser professora e eu acho que isso nos sobrecarregou muito” (MÃE 3, 2021).

Ainda nesse viés, a Gestora Y aponta que “as mães têm chegado à exaustão e dizem com todas as letras que não sabem mais o que fazer, que estão ficando literalmente doidas” (GESTORA Y, 2021). A Mãe 2 também relatou algo semelhante:

É como dizem, a gente acaba criando uma função que não era nossa, né? É difícil, tem muita coisa que eu precisei aprender para ensinar e isso me sobrecarregou bastante. Tanto que eu sou fisioterapeuta e precisei parar e me dedicar exclusivamente aos meninos, aí eu tenho hoje o respaldo dos meus pais para ajudar no sentido financeiro. Devido à pandemia eu fiquei mais sobrecarregada mesmo. Além da profissão, do trabalho, da casa e de tudo, a gente ainda ganha uma nova função que é ser professora dos filhos (MÃE 2).

A mesma entrevistada levantou um outro ponto extremamente relevante para pensar a situação dessas cuidadoras durante a pandemia: a falta que os grupos de apoio fazem para cuidar da saúde mental dessas mulheres. Ela explicou que:

[...] nós até temos um grupo de *WhatsApp*, é um grupo específico para mães de autistas. Uma das mães desse grupo é a dona desse espaço em que eu levava os meninos aos sábados. Lá a gente fazia vários eventos, mas com a pandemia acabou tudo. Dentro desse mesmo grupo também tinha um projeto para cuidar das mães, a gente se encontrava quinzenalmente e levava psicólogo, cuidador físico e tudo mais. Só que com o medo do contágio da COVID, eu fiquei neurótica e não tiro eles de casa mais para nada. Tenho muito medo deles pegarem, porque sei que eles não vão entender o que é. Penso muito nisso, às vezes parece até que estou ficando louca (MÃE 2, 2021).

Diante desse depoimento, cabe a questão: quem cuida das cuidadoras? A maioria dessas mulheres, conforme apontou a Mãe 2, vivem em regime de dedicação exclusiva ao

cuidado dos filhos e nesse processo, muitas vezes, acabam anulando o seu próprio cuidado. Essa dinâmica precisa ser problematizada a fim de repensar essas relações e criar alternativas para que essas cuidadoras não precisem negligenciar o seu próprio bem-estar em prol de outrem.

Vale lembrar que a pandemia serviu para a exposição desse cenário, especialmente pela intensificação do cuidado ocasionado pelo isolamento e o acirramento das tensões entre trabalho formal e trabalho doméstico de cuidado, mas essa não é uma situação nova e pontual. Pelo contrário, é uma organização estrutural da sociedade capitalista.

No quesito relacionamento entre família e escola, as informações fornecidas pelas entrevistadas levam a pensar que, apesar dos inegáveis empecilhos oriundos do ensino remoto, a pandemia tem promovido a aproximação dessas duas instituições sociais. Para a Professora A, “a pandemia acabou forçando essa relação, tem mãe que nunca vinha na escola e hoje fala comigo o dia inteiro” (PROFESSORA A, 2021).

As oito entrevistadas consideram que a situação pandêmica corroborou para o contato mais próximo e frequente da família com a escola e vice-versa. A Professora B indica, inclusive, ferramentas que poderiam beneficiar essa relação mesmo no retorno às aulas presenciais.

Eu acho que a ideia do grupo de *WhatsApp*, por exemplo, é uma boa forma de comunicação e poderia seguir assim. É claro que teria que estabelecer alguns parâmetros, mas acho que de alguma maneira seria um bom meio de se comunicar. As atividades *online* também acho que devem continuar. De modo geral, como eu disse, tem uma ou outra coisa que até que foi positivo com a pandemia (PROFESSORA B, 2021).

De maneira sintetizada, o que se pode concluir por meio da análise dessa categoria é que o trabalho de cuidado (nesse tópico, a ênfase esteve no acompanhamento escolar das crianças) é imprescindível para a sustentabilidade da vida e o desenvolvimento saudável dos pequenos. Entretanto, dentro de uma estrutura societária pautada na lógica de acumulação de capital, essa dinâmica de cuidado é determinada por relações desiguais, o que gera desvantagens para quem a assume.

7.1.2 “O que esse aluno tinha era problema de estrutura familiar mesmo”: as exigências da escola para as famílias

Antes de iniciar as discussões dessa categoria, é pertinente retomar a concepção anunciada no início desse estudo. Trata-se da compreensão de que a escola enquanto uma instituição social é reflexo e refletora das dinâmicas sociais existentes em determinada

sociedade, o que significa que não é possível analisar os fenômenos educacionais de forma isolada e alheia à estrutura social vigente.

Por este motivo, é preciso considerar que os apontamentos acerca da normatização do modelo de família nuclear, expostos nas primeiras seções desse trabalho, estão presentes também nos espaços escolares. É o que demonstram os dados coletados em todas as entrevistas com o grupo das representantes da escola. Para exemplificação será utilizada a fala da Professora A:

Em 2019 tinha lá na escola um menino com dois pais. O aluno sempre falava dos pais e às vezes tinha uns comportamentos que eu não sei o que acontecia nessa família. Na verdade, ele era aluno de uma colega minha e então eu não sei bem da história, mas ele tinha vários comportamentos de falar dos pais, dos pais juntos, **dos pais se beijarem...** Sabe? Não exerciam respeito! Não é só porque são dois pais, **as famílias normais** também precisam desse respeito. Eu até acho que não importa a composição familiar, desde que haja esse respeito entre eles. Nesse caso, pelo que eu entendia, a criança via **os pais se beijando** e são coisas que ela não deveria ver. Na escola, ele chegava e comentava com um e com outro e aí você sabe né? Gerava a maior conversa (PROFESSORA A, 2021, grifo nosso).

A participante presume que na família do aluno mencionado não havia respeito entre os pais e o filho, mesmo que ela tenha assumido que não tinha uma gama abrangente de informações sobre esse caso e nem contato com essa criança e sua família. Outra questão que chama atenção em sua fala é o uso da palavra “normais” em referência às famílias que não são homoparentais, além da reiterada ênfase dada ao fato de os pais se beijarem perto da criança.

A Professora B, a Gestora X e a Gestora Y também fizeram menção a essa família homoparental em suas entrevistas. Apesar disso, nenhuma delas teve contato direto com essa família nem com essa criança, mas, de acordo com a Professora B, é um caso muito comentado na escola. Um ponto que convém refletir é se todos esses comentários e suposições ainda seriam feitos caso a família em questão correspondesse à configuração nuclear.

Na pesquisa de Deborah Borges e Giovanna Borges (2019) também é possível notar esse mesmo tipo de comportamento por parte dos funcionários da escola. Uma das docentes entrevistadas pelas autoras, ao descrever a interação entre profissionais na sala dos professores, afirmou que é comum comentários e suposições sobre as famílias dos alunos. Em suas palavras: “os outros professores dizem [...] que a mãe abandonou os filhos ou mora sozinha sem marido e esse tipo de comentário [...] entre os profissionais acontece” (BORGES; BORGES, 2019, p. 44).

Nesse ponto pode-se estabelecer um diálogo com o estudo de Ferrari e Oliveira (2019), uma das produções analisadas no estado da arte/ do conhecimento exposto anteriormente, na

qual os autores refletem sobre a relação da escola com famílias que não possuem a configuração nuclear e propõem uma discussão acerca de como a homossexualidade vem sendo abordada nos espaços escolares. Ao analisar a expressão “tomei um susto”, empregada por uma professora ao se referir à família de um de seus alunos, os autores apontam:

Falar da reação da professora e da escola à constituição familiar do menino homossexual como ‘susto’ é pensar em termos do modo de endereçamento. Além de trabalhar com as questões que organizam o endereçamento na escola – quem eu penso que o meu aluno é? Quem eu quero que ele seja? – nós, professores e professoras, também trabalhamos com outros endereçamentos que definem, por exemplo, um modelo familiar. O susto diz de algo que não é esperado, uma constituição familiar que foge do modelo tradicional de mãe e pai numa relação heteronormativa (FERRARI; OLIVEIRA, 2019, p. 11).

A família em questão foi acionada para “resolver” a situação da homossexualidade do garoto e sua configuração era composta pela mãe, o avô e o próprio aluno, sendo que os três eram homossexuais. Essa maneira habitual que os representantes da escola têm de criar e disseminar ideias preestabelecidas e arraigadas de opiniões pessoais pode contribuir para a discriminação dessas famílias e, como consequência, para a estigmatização desses alunos.

Assim como nos casos citados anteriormente, a situação descrita pela Mãe 1 também pode exemplificar como os arranjos familiares que não correspondem ao que a escola espera são alvos de comentários, suposições e exclusão. Conforme ela declara, “eu já me senti discriminada e excluída na escola dos meus filhos porque eu os ganhei por adoção. É como se só os biológicos fossem vistos como filhos de verdade” (MÃE 1, 2021).

Cria-se, dessa maneira, o estereótipo de que arranjos familiares diversificados são sinônimo de “deseestrutura familiar”. Como a Professora A afirma, ao descrever o caso de um de seus alunos que tinha a família chefiada pela avó, “o que esse aluno tinha era problema de ‘estrutura’ familiar mesmo” (PROFESSORA A, 2021).

Corroborando com essa discussão, a pesquisa de Josiane Gonçalves e Edla Eggert (2019) aponta que, em geral, as famílias que não correspondem ao modelo nuclear são tidas como “desestruturadas” e prejudiciais ao desenvolvimento da aprendizagem de seus entes. Sobre essa temática, as autoras propõem a seguinte reflexão:

É interessante notar que em nenhum momento as professoras analisam a questão da convivência familiar: se existem problemas de comportamento, violências, vícios etc. Elas destacam apenas o modelo tradicional, como se fosse o único aceitável para que a família fosse considerada estruturada (GONÇALVES; EGGERT, 2019, p. 07).

O relato de uma professora que fez parte do estudo citado explicita esse pensamento ao dizer que “as famílias dos alunos da nossa escola, na grande maioria, não são estruturadas,

assim... com pai, mãe e filho [...] mais da metade é família incompleta” (GONÇALVES; EGGERT, 2019, p. 15). Ainda que essa docente reconheça que a maior parte dos alunos de sua instituição não possuem o modelo de família nuclear, são os arranjos diversificados que ela considera atípicos e “incompletos”.

Nesse mesmo trabalho, a partir do depoimento de uma gestora, é possível perceber como as crianças são estigmatizadas segundo o ideário de família que a escola exige. De acordo com essa participante, “quando a criança vem pela primeira vez na escola, a gente nota se a criança tem família [...] não precisa nem perguntar (GONÇALVES; EGGERT, 2019, p. 17). Como as autoras analisam, é pouco provável que essas crianças vivam sozinhas e “talvez o que a Gestora 1 tenha tentado expressar é que logo no início a escola já percebe se [...] esses alunos provêm de famílias que atendam ao modelo tradicional” (GONÇALVES; EGGERT, 2019, p. 18).

Assim, Gonçalves e Eggert (2019) concluem que a “deseestrutura” apontada pela escola diz respeito à expectativa do que seria uma família “ideal” e, na maioria das vezes, está relacionada à configuração familiar esperada pela instituição escolar. Tal situação gera uma idealização de família – de configuração e de função – que, na realidade, não consegue ser alcançada pela maioria das pessoas.

Contribuindo para a propagação desse ideário de família nos espaços escolares, os dados obtidos nas entrevistas com as representantes da escola revelam que os famigerados “dia dos pais” e “dia das mães” ainda são impostos pelas instituições educacionais como datas comemorativas obrigatórias. Sobre essas ocasiões, a Professora B diz que:

Eu tive casos de crianças chorando porque o pai não aparecia e muitas crianças ficavam na expectativa se ele viria ou não, então a gente começou a perceber a problemática dessas situações. Alguns professores queriam até tirar essa comemoração, mas até 2019 [antes da pandemia do novo coronavírus] lá na escola ainda era obrigatório comemorar. Eu percebo que as coisas estão mudando, então a escola também precisa mudar. Eu vejo que são dias importantes e que é necessário valorizá-los, mas a gente precisa ter cuidado para arranjar uma maneira de trabalhar que não machuque o coração da criança. A gente vê que as famílias estão mudando, tem esse caso da família homoafetiva mesmo e tem outras também. Nós precisamos pensar em formas de trabalhar isso. A escola precisa urgente se atualizar nisso, repensar essas situações e ter um cuidado maior (PROFESSORA B, 2021).

Considerando que em grande parte das instituições escolares uma das poucas ocasiões em que as famílias são convidadas a participar da escola são nessas datas, precisa ser problematizado o modo como esses eventos estão sendo trabalhados. Será que as famílias que não possuem a configuração nuclear se sentem acolhidas nessas comemorações? Essa é uma questão que já vem causando desconforto em alguns professores da instituição investigada, mas

até o momento da entrevista ainda não tinha sido criada uma alternativa para a situação.

As participantes que representam a escola alegaram que tomam alguns cuidados para amenizar a sensação de exclusão dessas crianças, como, por exemplo, propor que outro familiar seja convidado a participar dessas datas festivas ou receber as lembrancinhas destinadas ao pai ou a mãe. Apesar disso, essas datas ainda não conseguem abarcar todos os modelos familiares e corroboram, mais uma vez, para a estigmatização dessas crianças e para a exclusão de suas famílias.

A imposição do “dia dos pais” e do “dia das mães” e a constante exigência de um modelo tradicional de família dentro da escola pode ocasionar o que uma participante do estudo de Borges e Borges (2019) menciona: “de modo geral, essas famílias se distanciam do cotidiano escolar, evitando datas comemorativas e, até mesmo, reunião de pais (muitas vezes optando por reuniões/ conversas isoladas apenas com professor e coordenação)” (BORGES; BORGES, 2019, p. 43).

Outra forma que a escola utiliza para impor o ideal normativo da família nuclear é a crítica frequente ao fato de as mães trabalharem muito na contemporaneidade e, assim, não conseguirem dedicar mais tempo ao acompanhamento escolar dos filhos. Na percepção da Professora B, isso é prejudicial porque faz com que essa responsabilidade seja “terceirizada para babás, avós, irmãos mais velhos e outros” (PROFESSORA B, 2021).

Descrivendo uma realidade muito semelhante, há duas produções já citadas no estado da arte/ do conhecimento; trata-se do artigo de Santos e Carvalho (2010) e da dissertação de mestrado de Teixeira (2013). Em Santos e Carvalho (2010), as autoras evidenciam que pelas exigências da escola pode-se assumir que a ideia é de uma mãe que se dedica exclusivamente ao lar e à família. Nesse mesmo viés, Teixeira (2013) demonstra que as mães entrevistadas por ela alegaram que o trabalho é o principal empecilho na relação com a escola, já que por conta das atividades remuneradas elas não têm o tempo necessário para se dedicar exclusivamente ao acompanhamento escolar dos filhos como a instituição escolar exige.

A esse respeito, é preciso considerar que, como demonstra Biroli (2014a), o modelo de organização familiar em que a mãe se dedica exclusivamente ao lar e à família só foi alcançada por poucas unidades domésticas. Isso porque sua implantação se subordina ao fato de o marido receber um salário suficiente para prover a casa sozinho.

No contexto brasileiro, “a família ideal, que serviu e, em certa medida, continua a servir como referência [...] sempre foi uma quimera para a maior parte da população” (BIROLI, 2014a, p. 16). As mães das camadas populares sempre precisaram trabalhar para prover o seu

sustento e o de sua família, fato que se mantém até os dias de hoje. As jornadas exaustivas as quais essas mulheres se submetem, portanto, não são uma opção pessoal, mas um determinante da estrutura de produção capitalista. Como explica Engels (2019):

Numa família em que todos trabalham, cada um pode contentar-se com um pagamento proporcionalmente menor [...]. Por isso, o salário acaba por nivelar-se numa média, com base na qual uma família em que todos trabalham vive razoavelmente bem, ao passo que aquela que conta com poucos membros empregados vive bastante mal (ENGELS, 2010, p. 119).

Também vale refletir sobre a afirmação da Professora B, que argumenta que a mãe que “terceiriza” o acompanhamento escolar prejudica o desenvolvimento das crianças. Essa é uma afirmação que não pode ser comprovada, já que apesar de o acompanhamento escolar ser uma atividade importante para o desenvolvimento das crianças, não é possível determinar que seja uma responsabilidade exclusiva da mãe. Qualquer outro responsável que esteja comprometido com o desempenho dessa função poderá fazê-la de maneira satisfatória.

Desse modo, a crítica referente à impossibilidade de dedicação exclusiva das mães ao acompanhamento escolar dos filhos parece estar mais associada ao ideal normativo da família nuclear do que a uma preocupação genuína com o desenvolvimento dessas crianças. Até porque, conforme as entrevistas com as representantes da escola, na maioria dos casos esse acompanhamento não está negligenciado, ele está sendo realizado por “babás, avós, irmãos mais velhos e outros” (PROFESSORA B, 2021).

Outro aspecto que apareceu a partir da percepção das entrevistadas foi a associação da diversidade familiar com a pobreza. Quando questionada se na instituição que trabalha havia crianças inseridas em arranjos familiares diversificados, a Professora A disse que:

Não, só teve esse casal homossexual lá na escola. É algo que a gente acaba sabendo, então acredito que não tenha outro caso [...]. Pelo menos naquela escola ali, esse não é um problema que a gente tenha. Agora se você vai para as escolas de periferia ou em bairros mais pobres, aí eu acho que você vai ver mais esse tipo de coisa (PROFESSORA A, 2021)

Na mesma linha de raciocínio, a Gestora X afirma que nessa escola não há muita diversidade familiar e explica que: “por ser uma escola pública, essa é bem diferente. Eu acho que isso deve ser porque é em uma região central em que as famílias têm um poder aquisitivo maior, talvez seja isso” (GESTORA X, 2021).

Esse é um dado que também foi percebido no estudo de Gonçalves e Eggert (2019). As autoras apontam que no ambiente escolar “as famílias de classe média são vistas como ‘estruturadas’, enquanto as das camadas populares são vistas como ‘desestruturadas’ e esses

estereótipos resultam em preconceitos e em desrespeito às diferenças culturais que ali predominam” (GONÇALVES; EGGERT, 2019, p. 12).

No primeiro eixo de análise do estado da arte/ do conhecimento, denominado “Caráter excludente da escola”, também foi possível notar que essa associação entre condição socioeconômica e “deseestrutura” familiar é amplamente difundida nos espaços escolares (SANTOS; CARVALHO, 2010; SOUSA, 2013; TEIXEIRA, 2013; ANTUNES, 2015; CARVALHO, 2015; SILVA, 2015; MATOS et al. 2018). Assim, “as famílias de camadas populares quase sempre são representadas pela escola como omissas, desinteressadas, ausentes, portanto, são culpabilizadas pelo fracasso escolar de seus filhos” (CARVALHO, 2015, p. 103).

Em contrapartida, outras produções também analisadas no estado da arte/ do conhecimento demonstraram que as instituições escolares tendem a manter um relacionamento mais harmonioso com as famílias de classes mais favorecidas. Essa parceria se estabelece tendo como fim o sucesso profissional dos filhos/ alunos (CAMPOS, 2012; PEREIRA, 2016; TEIXEIRA, 2019; SILVA, 2018; OLIVEIRA, 2020).

Esse aspecto soma-se aos demais porque todas as atitudes mencionadas são reflexos de como a normatização de um modelo ideal de família atinge as vivências e experiências de sujeitos que não representam esse padrão. Essas situações, de uma maneira geral, colaboram para a marginalização e exclusão das famílias e das crianças que não são o que a escola esperava que fossem.

Em resumo, o que se pretendeu evidenciar nessa categoria de análise é que a instituição escolar cria e impõe um padrão idealizado de família que não corresponde às condições concretas e materiais de boa parte da população brasileira. Nesse cenário, os dados expostos podem servir como alerta para a necessidade de repensar as relações estabelecidas nos espaços escolares a fim de reduzir o caráter excludente dessa instituição.

7.1.3 “Minha expectativa é que na escola meus filhos realmente sejam preparados para viver em sociedade”: diálogos sobre a função da escola

Nas categorias temáticas de análise anteriormente descritas, foi possível demonstrar como se estabelece a relação da família com a escola e quais as principais problemáticas e tensões que envolvem esse relacionamento. Essa categoria, por sua vez, tem a pretensão de refletir sobre as finalidades da escola a partir das expectativas das famílias, colocando sob perspectiva qual a função social da educação escolar. Pensando nisso, ela foi intitulada diante

da seguinte fala:

Minha expectativa é que na escola meus filhos realmente sejam preparados para viver em sociedade, porque nós sabemos que é somente na escola que eles tem essa vivência de forma mais séria. É lá que a gente consegue ver como eles estão se saindo em relação ao respeito com os colegas, respeito às normas, se estão se relacionando bem, se estão entendendo bem a questão das hierarquias, do que pode e não pode fazer em determinados lugares... então **a escola é um rico ambiente de socialização. Além disso, obviamente, é um lugar em que eles estão aprendendo os conteúdos. Então, é a socialização e os conteúdos** (MÃE 1, 2021, grifo nosso).

Todas as entrevistadas representantes do grupo das famílias relataram opiniões semelhantes acerca da função e das finalidades da escola. Para essas mães, a instituição escolar é um lugar que propiciará às crianças a socialização e a aquisição de conhecimentos necessários para viver em sociedade. Segundo a percepção da Mãe 3, trata-se de uma das instituições mais importantes para as crianças porque “além de proporcionar os conteúdos curriculares, também contribui para o desenvolvimento pessoal e social” (MÃE 3, 2021).

Corroborando com esse pensamento, Saviani e Duarte (2012) compreendem a escola como o lugar essencialmente privilegiado para a socialização do conhecimento sistematizado e acumulado historicamente. Assim, a função social dessa instituição é formar as novas gerações – enquanto gênero humano – e fornecer subsídios para que se insiram ativamente na esfera social. Saviani (2020b) complementa essa ideia dizendo que, na Constituição vigente no Brasil, o objetivo da educação é propiciar uma formação plena que permita aos indivíduos o exercício da cidadania, uma atividade precipuamente política.

No entendimento da Mãe 2, por seus filhos serem crianças com autismo, a instituição escolar poderia se atentar mais à inserção desses alunos na esfera social. Em suas palavras:

Às vezes eu vejo que falta para a educação inclusiva pensar nessa criança agindo e sendo participante ativa no mundo lá fora. Eu acho que a escola deve pensar na função dessas crianças lá na sociedade, porque quanto mais elas tiverem inseridas na esfera social melhor para a qualidade de vida delas. Só que eu acho que isso só vai ser implementado dentro das escolas a longo prazo, é o que eu espero que aconteça pelo menos (MÃE 2, 2021).

Para além da especificidade do caso exposto pela Mãe 2, por meio de uma análise sistemática é possível notar que as ideias pedagógicas hegemônicas no Brasil e a rotina diária das instituições escolares, desde a educação infantil até o ensino superior, estão arroladas de práticas que reproduzem as dinâmicas alienadas das relações sociais no sistema capitalista.

Esse quadro associa-se à própria história da educação escolar brasileira que, desde a década de 1990, subjuga a “formação do trabalhador à construção de competências, sob marcos de precarização, exploração e alienação, que se traduzem nas teorias pedagógicas que vão

dominar a partir de então” (MARSIGLIA; MARTINS, 2018, p. 1703).

Assim, da maneira que está estruturada hoje, a educação escolar é um artifício para desumanização e o empobrecimento das possibilidades dos indivíduos. “Em outras palavras, o empobrecimento dos indivíduos, com contributo da educação escolar, leva à perda da dimensão civilizatória da sociedade, isto é, à barbárie” (MARSIGLIA; MARTINS, 2018, p. 1706).

Tendo se passado três décadas de continuidade desse modelo de educação escolar, a conjuntura atual é marcada pela decadência da escola pública. Desse modo, “é contra esse estado de coisas que precisamos lutar [...] entendendo que o desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública, entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes de tipo capitalista” (SAVIANI, 2020a, p.09-10).

Essa é a razão pela qual Marsiglia e Martins (2018) alegam que na educação escolar há uma contradição entre humanização e alienação. Isso porque apesar de ser utilizada como forma de manutenção do sistema vigente, a escola também promove a socialização de conhecimentos historicamente acumulados e, com isso, oferece possibilidades de emancipação para a classe dominada.

Tendo clareza de tais pontos, pode-se assumir que a instituição escolar ainda é uma das ferramentas mais importantes na formação das crianças e adolescente das camadas populares. Dessa forma, uma educação emancipadora é possível se os moldes hegemônicos formulados em favor do capital forem desafiados. Seria uma proposta de educação capaz de transformar o indivíduo em um agente político, apto para pensar e agir na transformação do mundo (MÉSZÁROS, 2008).

O principal ponto a ser pensado, portanto, é o que deve ser ensinado. Isso porque, segundo Martins (2011), para resolver a maior parte dos problemas do dia a dia, precisa-se de um conhecimento imediatista e que não necessariamente expresse a complexidade da realidade. A razão pela qual são necessários os conhecimentos mais elaborados é para compreender os embates e contradições que marcam o processo civilizatório, o que gera uma ampliação da visão de mundo do indivíduo e modifica a sua inserção na prática social.

Desse modo, conforme já anunciado em seção anterior desse estudo, a educação escolar desponta como o processo que oportuniza o enriquecimento do universo de significações do sujeito. Afirmação que se justifica porque o ser humano,

[...] é um ser social, cujo desenvolvimento condiciona-se pela atividade que o vincula à natureza. Um ser que a princípio não dispõe de propriedades que lhe assegurem, por si mesmas, a conquista daquilo que o caracteriza como ser humano [...] Assim, o processo de aquisição das particularidades humanas [...] demanda a apropriação do

legado objetivado pela prática histórico-social [...] o que significa dizer: instituem-se a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos (MARTINS, 2011, p. 212).

A relevância da educação escolar se tornou ainda mais explícita desde março de 2020 com o fechamento das escolas devido à pandemia e necessidade de distanciamento social. As instituições de educação pública no Brasil, ou pelo menos a maior parte delas, suspenderam suas atividades presenciais e precisaram criar metodologias alternativas para realização do ensino de forma remota. Conforme Dalila Oliveira e Ednilson Junior (2020), a grande revelação desse período foi que:

O distanciamento social em decorrência da pandemia comprometeu uma das rotinas mais sagradas desde o século XIX: a vida escolar de milhões de crianças e jovens em todo o mundo. Apesar do muito que se tratou nas últimas décadas sobre as reformas educacionais para a sociedade do século XXI, constata-se que nenhum sistema educativo estava preparado para enfrentar a excepcionalidade dessa pandemia (OLIVEIRA; JUNIOR, 2020, p. 207).

Apesar dos reiterados ataques que a educação pública brasileira tem enfrentado nos últimos anos, assunto discutido na quinta seção desse estudo, desde a declaração de situação pandêmica da COVID-19, a necessidade e a importância das escolas têm sido colocadas sob holofotes. É o que a Gestora Y aponta: “esta pandemia serviu para muitas famílias perceberem como é minucioso e importante o trabalho da escola. Acho que agora vão valorizar mais os profissionais que desempenham esse trabalho” (GESTORA Y, 2021).

A suspensão das atividades educacionais presenciais e a transposição para os ambientes virtuais colocou em evidência vulnerabilidades e desigualdades estruturantes da sociedade brasileira. O acesso aos recursos tecnológicos é o maior exemplo disso. A esse respeito, a Professora A aponta que:

A gente percebe que a maioria das famílias está com bastante dificuldade. Eu tenho 23 alunos e só 16 que me dão uma devolutiva frequente (que me manda mensagem, fotos com atividades e tudo mais). Até porque não é toda criança que tem acesso a celular, a internet ou a computador... Por isso vai ter aluno que não vai participar mesmo, não tem jeito (PROFESSORA A, 2021).

Demonstrando uma realidade similar, os dados encontrados na pesquisa de Oliveira e Junior (2020) apontam que a ampla maioria dos estudantes e quase metade (49,7%) dos docentes não possuem um dispositivo pessoal exclusivo para desenvolver as atividades educacionais. Em famílias numerosas e com maior vulnerabilidade socioeconômica, esse dificultador se torna ainda mais explícito.

Mesmo com as problemáticas que permeiam a situação da educação durante a pandemia, Oliveira e Junior pontuam que 84% dos professores mantiveram suas atividades de trabalho de maneira remota. Com relação a essa condição de trabalho, a Professora B faz o seguinte desabafo:

Então, eu vejo que hoje a gente acabou jogando para a família uma responsabilidade que não é dela [...]. Eu tenho na minha turma professoras e coordenadoras que são mães e isso facilita no entendimento dos assuntos escolares, mas tem muitas que é por garra mesmo, por se esforçar para entender e explicar para o filho. Eu diria que a grande maioria tem muita dificuldade com os conteúdos, mas também envolve a questão do tempo disponível para auxiliar a criança e uma série de outros fatores. Temos recebido alguns pedidos de socorro de mães que não estão conseguindo dar conta do conteúdo mesmo. Eu não sei o que vai poder ser feito para resolver essa situação após o retorno das aulas presenciais, acho que será uma defasagem muito grande [...]. Por fim, eu só queria passar a minha frustração diante dessa desvalorização do trabalho que estamos fazendo, estamos nos desdobrando e ainda não somos reconhecidas (PROFESSORA B, 2021).

É sob essas condições – sem suporte tecnológico adequado, sem capacitação prévia para o uso dos ambientes virtuais, sem planejamento de como transpor as atividades presenciais para as virtuais e sem espaço físico propício para a realização do trabalho remoto – que os docentes precisaram desenvolver seu trabalho durante os quase dois anos letivos de pandemia.

Se considerado o fato de que uma parcela significativa dos profissionais da educação são mulheres, os debates e discussões sobre a divisão sexual do trabalho realizados ao longo desse estudo também precisam ser levados em conta aqui. Nessa pesquisa, três das quatro mães entrevistadas são professoras e uma delas declarou que: “acabei tendo que passar a tomar uns remédios antidepressivos [...] foi realmente muito difícil trabalhar em casa [...] é trabalho em casa e trabalho com os filhos, realmente é muito difícil!” (MÃE 1, 2021).

Essa problemática se impõe devido ao acirramento entre trabalho doméstico e trabalho formal causado pela intensificação do cuidado durante a pandemia e as medidas de distanciamento social – assunto discutido com maior profundidade na primeira categoria de análise dessa seção. Nesse sentido, a condição das professoras é marcada pela precarização do trabalho docente durante a pandemia somada à ampliação do trabalho doméstico resultante do isolamento social.

Dada a amplitude e complexidade dessa temática, originam-se novas possibilidades de investigação. Considerando o fato que a condição das professoras não foi o foco das entrevistas com as representantes das famílias, não há subsídios para aprofundar essa discussão nesse estudo. Ainda assim, os relatos das mães que são professoras acerca do acirramento entre trabalho doméstico e trabalho formal durante a pandemia demonstram que a sobrecarga dessa

“dupla” jornada tem levado essas mulheres à exaustão.

No que diz respeito à educação escolar durante a pandemia, um outro aspecto que carece de reflexão é a aprendizagem dos conteúdos ensinados de maneira remota. As entrevistas tanto com as mães quanto com as representantes da escola revelam que nenhuma delas acredita que esse processo está sendo efetivo. Em um viés semelhante, Oliveira e Junior (2020) apontam que, em sua investigação, somente 5,2% dos professores afirmaram que o conteúdo já ministrado remotamente não precisará ser retomado no retorno das aulas presenciais.

Portanto, esse acontecimento que abalou os modos de organização das pessoas ao redor do mundo, afetou de maneira significativa a educação escolar brasileira. Entretanto, também revelou de forma inegável a legitimidade da escola, colocando sob perspectiva a função social dessa instituição e as expectativas atribuídas a ela pela sociedade.

A fim de superar a defasagem educacional oriunda das desigualdades sociais evidenciadas pela pandemia, será necessário lutar por uma educação pública de qualidade ao lado da luta pela superação da sociedade capitalista. Diante desse quadro, esse precisa ser o maior compromisso da educação para a classe trabalhadora.

Para que essa superação se concretize, é preciso fornecer uma formação plena que garanta as máximas possibilidades humanas e isso não será possível sem o acesso à herança cultural acumulada pela humanidade. Todavia, Saviani e Duarte (2012) apontam que não teriam a ingenuidade de supor que só o acesso ao conhecimento seria o suficiente para superação da sociedade capitalista, mas, de qualquer forma, é algo essencial para a formação das novas gerações da classe trabalhadora.

De modo sintetizado, pode-se assumir que a função social da escola é propor uma prática pedagógica que leva em conta a formação humana necessária para que os sujeitos alcancem suas máximas potencialidades. Dessa forma, sua finalidade tem que ser formar agentes políticos capazes não só de viver em sociedade, mas também de agir na sua transformação.

7.2 Considerações finais da seção

No decorrer dessa seção, foram trazidos ao debate os resultados encontrados a partir das vivências e experiências individuais de representantes tanto da escola quanto da família. Em suma, esse texto pretendeu propor uma discussão a respeito das tensões que permeiam a relação entre essas duas instituições, além de colocar em evidência como as condições de

existência dos sujeitos são marcadas pelas determinações do modelo societário vigente.

Por meio das discussões propostas nessa seção e ao longo dessa pesquisa, a análise se estruturou em três categorias temáticas: a primeira apontou que o acompanhamento escolar das crianças é um trabalho atribuído, majoritariamente, às mulheres; a segunda revelou que a instituição escolar cria e impõe um padrão idealizado de família que não corresponde às condições concretas e materiais de boa parte da população brasileira e a terceira colocou em debate as finalidades da escola a partir das expectativas das famílias, propondo uma reflexão sobre a função social da educação escolar na sociedade brasileira contemporânea.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo dessa investigação de analisar como se estabelece a relação entre família e escola e como essas duas instituições se articulam na sociedade capitalista contemporânea, sua pretensão era ampliar o debate e colocar sob discussão a estrutura das relações sociais determinadas e condicionadas pelo modo de organização capitalista.

Para tanto, a primeira seção, após a introdução, se ocupou de refletir sobre o campo teórico desse objeto. A partir do mapeamento das produções científicas já em circulação, foi possível notar que as investigações sobre a relação entre essas duas instituições sociais (família e escola) podem ser realizadas sob diferentes enfoques e mobilizar as mais diversas áreas do conhecimento.

Mesmo assim, diante dessa revisão, foi notado que a problemática ainda não estava esgotada e que poucas pesquisas tratavam a temática da maneira que se pretendia nessa dissertação. Desse modo, o ponto fulcral desse estudo foi pensar como essas duas instituições estão articuladas na promoção de uma sociabilidade adequada ao capital.

Assim, a seção subsequente versou sobre a construção do conceito de família na sociedade ocidental moderna. Seu foco foi investigar as transformações na configuração das famílias e compreender como surgiu o ideal de família nuclear burguesa. Foi traçado um panorama acerca da trajetória histórica da família frequentemente descrita pela literatura específica e, em seguida, colocou-se sob análise essa mesma temática com base no referencial feminista marxista.

A partir disso, foi possível compreender que a instituição família é marcada pelas delimitações das condições concretas de existência de seus integrantes e, dessa maneira, em todos os tempos e em todos os lugares há diferentes formas de se relacionar entre as pessoas, o que implica diversificações nos modos de se organizar em família.

Nesse viés, a análise dessa temática sob o referencial feminista marxista tornou perceptível o papel da família na sociedade de classes e a condição das mulheres no modo de organização capitalista. A divisão sexual do trabalho e a reprodução social do capital são, portanto, atribuídas à instituição família, que passa a assumir uma posição essencial na sustentabilidade da estrutura de produção capitalista.

A próxima seção, por sua vez, teve como objetivo analisar se realmente é possível definir um único modelo como a representação da família tradicional brasileira e como esse ideal normativo de família pode contribuir para colocar os demais arranjos e modos de

organização familiar em uma posição periférica e marginalizada. Diante disso, foi proposta uma reflexão sobre a importância e, ao mesmo tempo, os limites das novas configurações familiares no rompimento com a lógica conservadora da família nuclear burguesa.

Desse modo, se evidenciou a necessidade de questionar a normatização da família nuclear levando em conta sua contribuição para a reprodução social do capital, para a manutenção da divisão sexual e racial do trabalho e para a imposição e naturalização da divisão binária de gênero – que, como consequência, perpetua e reproduz desigualdades, preconceitos e discriminações. Isso porque esse ideal normativo se impõe nas diversas instituições sociais afetando as vivências e experiências de grupos familiares que não se adequam ao padrão pai, mãe e filhos – que é o que acontece nos estabelecimentos escolares.

Nesse momento, pode-se estabelecer um diálogo com dois pontos que marcaram essa pesquisa: a crise pandêmica causada pela COVID-19 e a situação das mulheres no estado de Mato Grosso do Sul. Com relação à pandemia, é possível notar como esse ideal normativo de família e a divisão sexual do trabalho que o acompanha afetaram as condições de vida e de trabalho das mulheres – temática discutida em diversos momentos dessa pesquisa.

Já no que tange à situação das mulheres no estado de Mato Grosso do Sul, é possível problematizar como o modelo de família nuclear e a cultura patriarcal que o sustenta estão vinculados à violência praticada contra as mulheres em ambiente doméstico. Essa associação foi anunciada por Safioti (2004), ao apontar que no modo de organização social brasileiro o sistema patriarcado-racismo-capitalismo é o principal gerador das opressões sofridas pelas mulheres – inclusive, ou especialmente, as violências domésticas.

Esse fato se torna evidente quando considerado que nos 40 casos de feminicídio ocorridos no ano de 2020 em Mato Grosso do Sul, 75% foram violências em âmbito intrafamiliar e doméstico e 80% dos crimes foi praticado por ex-maridos ou ex-namorados das vítimas (MATO GROSSO DO SUL, 2021).

Sendo assim, o processo de reflexão e análise empreendido ao longo dessa dissertação teve como pretensão ser útil para repensar as relações estabelecidas na sociedade contemporânea. Com efeito, colocar sob perspectiva o ideal normativo do modelo de família nuclear torna-se essencial não só para romper com a cultura patriarcal que permeia esse modo de organização, mas também para o rompimento com a lógica de desigualdade e exploração que mantém o sistema regido pelo capital funcionando.

Já na quinta seção, o intuito foi refletir sobre a situação atual da educação brasileira levando em conta sua existência em uma sociedade regida pelo capital, bem como a sua

estruturação histórica – estabelecida por marcadores de exclusão social como racismo, desigualdade de gênero, marginalização e outros – e sua intrínseca relação com a conjuntura política do país. Com a pretensão de ultrapassar a mera exposição desse quadro, foram pontuados possíveis caminhos para uma educação emancipadora com base no referencial da pedagogia histórico-crítica.

A reflexão principal foi a indagação de quem está sendo de fato alcançado pela proposta atual de educação brasileira e a quem está servindo esse modelo de escola. Assim, é notório que os retrocessos à ordem democrática que marcam o campo político e educacional nos últimos anos têm agravado o caráter excludente da escola. Entretanto, o lado oposto desse modelo educacional é possível: trata-se de uma prática pedagógica que leve em conta os conteúdos que precisam ser ensinados para que os sujeitos alcancem suas máximas potencialidades e que o conhecimento acumulado historicamente seja, de fato, socializado.

Para fechar essa pesquisa, a última seção teve o intuito de aprofundar as discussões apresentadas nas seções anteriores e propor assim um debate a respeito das tensões que permeiam a relação entre família e escola. Além disso, colocou-se em evidência como as condições de existência dos sujeitos são marcadas pelas determinações do modelo societário vigente. O processo de organização dessa análise resultou em três categorias: 1) Para cada 10 mães tem $\frac{1}{2}$ pai; 2) O que esse aluno tinha era problema de estrutura familiar mesmo e 3) Minha expectativa é que na escola meus filhos realmente aprendam viver em sociedade.

Por meio da análise da primeira categoria, o que se pôde concluir foi que o trabalho de cuidado – nesse tópico, a ênfase esteve no acompanhamento escolar das crianças –, é imprescindível para a sustentabilidade da vida e o desenvolvimento saudável dos pequenos. Apesar disso, em uma estrutura societária pautada na lógica de acumulação de capital, essa dinâmica de cuidado é determinada por relações desiguais, o que gera desvantagens para quem a assume.

Já a segunda categoria de análise revelou que a instituição escolar cria e impõe um padrão idealizado de família que não corresponde às condições concretas e materiais de boa parte da população brasileira. Isso evidencia como a normatização do modelo de família nuclear atinge as vivências e experiências de sujeitos que não representam esse padrão. Essas situações, de uma maneira geral, colaboram para a marginalização e exclusão das famílias e das crianças que não são o que a escola esperava que fossem. Nesse cenário, os dados expostos podem servir como alerta para a necessidade de repensar as relações estabelecidas nos espaços escolares a fim de reduzir o caráter excludente dessa instituição.

A terceira e última categoria colocou em debate as finalidades da escola a partir das expectativas das famílias, propondo uma reflexão sobre a função social da educação escolar na sociedade brasileira contemporânea. Em resumo, pode-se assumir que a função da escola é propor uma prática pedagógica que leva em conta a formação humana necessária para que os sujeitos alcancem suas máximas potencialidades. Sua finalidade, portanto, tem que ser formar agentes políticos capazes não só de viver em sociedade, mas também de agir na sua transformação.

Em vias de conclusão, nessa análise foi priorizada as discussões de como se estabelece a relação entre família e escola na contemporaneidade, levando em consideração, sobretudo, os determinantes que marcam a condição de existência dessas instituições na sociedade brasileira de classes regida pela lógica da acumulação de capital.

Longe de ter esgotado essa discussão, esse estudo espera ter colaborado para a ampliação do debate sobre esse objeto, considerando não só a relevância dessas duas instituições na sustentabilidade do gênero humano e na formação das novas gerações, mas também o papel que tanto a família como a escola desempenham na reprodução da ordem social vigente. Para finalizar, reitera-se que devido à complexidade e a dinâmica dessa relação, ainda há muito espaço para novas pesquisas sobre essa temática com os mais diversos enfoques.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luana Costa; FERRAROTTO, Luana; MALAVASI, Maria Marcia. Escola Vista de Fora: o que dizem as famílias? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 649-671, abr./jun. 2017.

ALVES, Damares. Desconstrução da Família Tradicional – Pra. Damares Alves. **Youtube**, 05 fev. 2014. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=TuwFBb0W-eo>. Acesso em: 01 dez. 2020.

ALVES, Leandro Gaspareti. **Possibilidades, limites e contradições na relação família e escola (não) mediadas por política de governo**. 2014. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2014.

ANTUNES, Janaina. “**Famílias desestruturadas**” e **dificuldades escolares**: recortes sobre a (re) produção da exclusão. 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

ARAÚJO, Vanda Aparecida de. **A construção de uma escola cidadã**: limites e possibilidades: um estudo sobre uma escola pública de São Paulo. 2016. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENETTI, Idonézia Collodel; VIEIRA, Mauro Luís; FARACCO, Anna Maria. Suporte parental para crianças do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n.161, p.784-801 jul./set. 2016.

BIROLI, Flávia. **Autonomia e desigualdades de gênero**: contribuições do feminismo para a crítica democrática. Vinhedo: Editora Horizonte, 2016.

BIROLI, Flávia. **Famílias**: novos conceitos. São Paulo: Fundação Perseu Abramo Partido dos Trabalhadores, 2014a.

BIROLI, Flávia. **Gênero e Desigualdades**: limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

BIROLI, Flávia. Gênero, “valores familiares” e democracia. In: BIROLI, Flávia; MACHADO, Maria das Dores Campos; VAGGIONE, Juan Marco. **Gênero neoconservadorismo e democracia**. São Paulo: Boitempo, 2020, p. 135 – 184.

BIROLI, Flávia. Justiça e família. In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e Política**. São Paulo: Boitempo, 2014b, p. 47 – 61.

BORGES, Deborah Bem. BORGES, Giovanna Bem. Novas configurações familiares e

escola: a busca por uma escola menos excludente. In: REIS, Aparecido Francisco. SILVA, Viviam Veiga. **Gêneros, Sexualidades e Conservadorismo**: a política dos corpos, os sujeitos e a disputa pela hegemonia dos sentidos culturais. Campo Grande: Life, 2019, p. 34 - 47.

BORGES, Laura; GUALDA, Danielli Silva; CIA, Fabiana. Relação Família e Escola e Educação Especial: Opinião de Professores. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 25, n. 48, p. 168-185, jan./abr. 2015.

BRASIL. Código Civil. Lei nº 3.071, de 1 de janeiro 1916. Revogado pela Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF 5 jan. 1916. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L3071.htm. Acesso em: 10 mai. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 08 mai. 2021.

BRITO, Dorcas Soares de Lima. **Famílias de Crianças com Deficiência e a Escola Comum**: necessidades dos familiares e construção de parceria. 2017. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Grande Dourados, Dourados, 2017.

CAMPOS, Alexandra Resende. Escolarização dos filhos entre famílias negras, mestiças e brancas do povoado de Goiabeiras/MG. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 02, p. 309-332, jun. 2012.

CARVALHO, Isabel Borges. **Entre família escola**: (des) cortinando relações no ensino fundamental do 1º ao 5º ano. 2015. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

CORDEIRO, Fabiane de Oliveira. **A função social da escola**: relação família-instituição e suas tensões na ação compartilhada. 2018. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

CORREIA, Mariza. Repensando a Família Patriarcal Brasileira. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 37, p. 5-16, mai. 1981.

CUSTÓDIO, Maria Aparecida Corrêa; SILVA, Deysi Pereira da. Trajetória de vida acadêmica de mulheres maranhenses: um estudo do processo de acesso e permanência no curso de pedagogia. **Revista Ártemis**, João Pessoa, v. XXII, n. 1, p. 55-62, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/view/29628/16814> Acesso em: 18 dez. 2021.

DOMINATO, Thaís. Defensora Thaís Dominato fala sobre a atuação da Defensoria Pública de MS durante a pandemia. **Youtube**, 08 jun. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rXoKxda1TJ4&list=WL&index=71&t=171s>. Acesso em: 01 dez. 2021.

DUARTE, Newton. A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em

Educação. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2006. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva>. Acesso em: 27 jun. 2020.

DUARTE, Newton. Debate com Newton Duarte sobre O Método Científico da Pesquisa em Educação. **Youtube**, 27 mai. 2013. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=jWmZKHgOjrE&feature=youtu.be>. Acesso em: 12 jun. 2020.

DUARTE, Newton. Newton Duarte Não há neutralidade na educação. **Youtube**, 02 dez. 2018. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ZrreAqeTSww>. Acesso em: 08 abr. 2020.

DUARTE, Newton. Teorias Pedagógicas A pedagogia marxista e a crítica às pedagogias hegemônicas Newton Duarte 2007. **Youtube**, 29 abr. 2012. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=inEALKzFqgk&list=PL9dCxQJysueAxElBaRrN7ipNv68iddna-&index=8>. Acesso em: 08 abr. 2020.

ENGELS, Fredrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. São Paulo: Boitempo, 2019.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2010.

FARIAS, Mariana de Oliveira. Famílias homoparentais e escola: reflexões e possibilidades. **Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. 6, p. 1477-1488, 2015.

FERNANDES, Sabrina. **Sintomas Mórbidos: a encruzilhada da esquerda brasileira**. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 44-50, 2000.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. São Paulo: Elefante, 2019.

FEDERICI, Silvia. **O patriarcado do salário: notas sobre Marx, gênero e feminismo**. São Paulo: Boitempo, 2021.

FERRARI, Anderson; OLIVEIRA, Danilo Araujo de. A excêntrica família homossexual: discursos e saberes que constituem sujeitos homossexuais e suas famílias no contexto escolar. **Rev. Espaço Acadêmico**, ano XVIII, n. 212, p. 3-18, jan. 2019.

FERREIRA, Norma Sandra Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educ. Soc.** vol.23, n.79, p.257-272, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf> Acesso em: 23 maio 2020.

FIRMAN, Josiane; SANTANA, Sylvia; RAMOS, Marcos. A importância da família junto à escola no aprendizado formal das crianças. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 12, n. 3, p.123-133, jul./set. 2015.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime patriarcal. Recife: Global, 2003.

GONÇALVES, Josiane Peres. EGGERT, Edla. Estruturadas X desestruturadas: percepções de família entre profissionais da educação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 54, p. 1-25, out./dez. 2019.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GOUVÊA, Angelica. **Arranjos familiares e educação**: uma análise das representações dos livros de sociologia do programa nacional do livro didático de 2015. 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

HERMIDA, Jorge Fernando. História Social da Criança Proletária: contribuições da obra de Friedrich Engels para a compreensão do tema. **Rev. HISTEDBR**, Campinas, v. 20, p. 01-28, dez. 2020.

HIRAOKA, Valquiria. **Ausência dos Pais e Rendimento Escolar**: um estudo a partir dos sentidos subjetivos de filhos de dekassegus. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. IBGE, 2010. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-demografico/demografico-2010/inicial>. Acesso em: 12 mai. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades do Mato Grosso do Sul**: Campo Grande. IBGE, 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/campo-grande/panorama>. Acesso em: 24 jun. 2021.

KRAMER, S. **A Política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LEÃO, Natália et al. Trabalho e vida das mulheres na pandemia. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; POCHMANN, Marcio. A devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia. Brasília: Positiva, 2020, p.289 - 310.

LIMA, Andréia Lobo Moreira de. A importância da participação da família no processo de ensino-aprendizagem. **Rev. Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad**, v. 6, n. 1, p. 49-61, jan. 2020.

LOMBARDI, José Claudinei. Introdução In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas: Navegando, 2011, p. 06-21.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26, n. 27,

p. 149-158, 1991.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. A Natureza Contraditória da Educação Escolar: tensão histórica entre humanização e alienação. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1697-1710, out./dez., 2018.

MARTINS, Lígia Márcia. **Desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. 250f. Tese (Livre-docência em Psicologia da Educação) – Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. O que ensinar na Educação Escolar. **Youtube**, 28 jul. 2016. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=4r3hR5PBLG4&t=1s>. Acesso em: 12 mai. 2020.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, Karl. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. In: MARX, Karl. **A Revolução antes da Revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O capital**: livro 1, o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2017.

MATOS, Larissa Araújo et al. Resiliência Familiar: o olhar de professores sobre famílias pobres. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 493-501, set./dez. 2018.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MORENO, Gilmara. A relação escola-família e a organização do trabalho pedagógico na educação infantil. **Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 03, p. 1187-1203, jul./set., 2018.

NARODOWSKI, Mariano; ARIAS, Maria Eugenia. Cinco explicações sobre a crise da aliança entre a escola e a família. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 1, p. 166-177, jan./abr. 2019.

NOGUEIRA, Claudia Mazzei; PASSOS, Rachel Gouveia. A divisão homossexual e racial do trabalho no cenário de epidemia do covid-19: considerações a partir de Heleieth Saffioti. **Caderno CRH**, v. 33, p. 01 - 09, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/ccrh.v33i0.36118>. Acesso em: 08 nov. 2021.

NOGUEIRA, Maria Alice. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 8, p. 91-103, 1998.

OLIVEIRA, Anna Luiza de. **Discursos docentes sobre crianças cujos pais/mães vivem em**

condição de conjugalidade homoafetiva. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

OLIVEIRA, Letícia Casagrande. **Famílias e Estabelecimentos Escolares Confessionais Conveniados com o Poder Público em Campo Grande/MS:** em questão as práticas, o habitus religioso e a laicidade. 2020. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; JUNIOR, Ednilson Pereira. Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; POCHMANN, Marcio. A devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia. Brasília: Positiva, 2020, p.207 - 228.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; POCHMAN, Marcio. Apresentação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; POCHMANN, Marcio. A devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia. Brasília: Positiva, 2020, p.05 - 08.

OLIVEIRA, Luana Maria de. **A relação família-escola nos periódicos científicos brasileiros (2000-2013).** 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

PEREIRA, Ewângela Aparecida. **Relação Família e Escola:** estratégias de escolarização em cursos de educação profissional do Instituto Federal De Mato Grosso Do Sul (IFMS) - Campus de Campo Grande/MS. 2016. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

ROMANELLI, Geraldo. Famílias e escolas: arranjos diversos. **Rev. Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 38, p. 78-96, mai./ago. 2016.

SAFFIOTI, **A mulher na sociedade de classes:** mito e realidade. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth **Gênero, patriarcado, violência.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho.** São Paulo: Moderna. Coleção Polêmica. 1987.

SAISI, Neide Barbosa. Educação Infantil e família: uma parceria necessária. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 20, n. 34, p. 65-85, jan./jun. 2010.

SANTOS, Anita; CARVALHO, Maria Eulina. O currículo escolar e a culpabilização materna. **ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v. 2, n. 2, p.196-207, mar. 2010.

SARAIVA, Lisiane Alvim; WAGNER, Adriana. A Relação Família-Escola sob a ótica de Professores e Pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, n. 81, p. 739-772, 2013.

SAVIANI, Dermeval. A defesa da escola pública na perspectiva histórico-crítica em tempos

de suicídio democrático. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 31, n. esp. 1, p. 03-22, 2020a.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. São Paulo: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020b.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais e o avanço da extrema direita - IV Seminário (virtual) Internacional. **Youtube**, 14 jul. 2020c. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=e1h5aukYXWY&t=5492s>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SILVA, Claudemir Dantes da. **Família e Educação Infantil: relações interdependentes**. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Grande Dourados, Dourados, 2015.

SILVA, Miriam Ferreira de Abreu da. **Estratégias Familiares e Escolares de Acesso e Permanência dos Filhos/Estudantes no Colégio Militar de Campo Grande**. 2018. 331 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

SILVA, Tania; BERNARDO, Elisangela. A relação família e escola: desafios para a gestão escolar. **Rev. Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 34, p. 297-321, 2016.

SOUSA, Ana Paula Moreira de. **Desafios à Gestão Escolar em Contextos Adversos**. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Grande Dourados, Dourados, 2013.

SOUZA, Anye de Picoli. **Relação Escola e Família de Alunos com Deficiência Intelectual: o ponto de vista dos familiares**. 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Grande Dourados, Dourados, 2016.

SOUZA, Solange Bertozi de. **Internacionalização de Estudos: estratégia familiar de classes médias intelectualizadas em Campo Grande-Mato Grosso Do Sul**. 2019. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

MATO GROSSO DO SUL, Subsecretaria de Políticas Públicas Para Mulheres Do Estado. **Mapa do feminicídio Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, 2021. Disponível em: <https://www.naosecale.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/MAPA-DO-FEMINICIDIO-2020.pdf> Acesso em 18 nov. 2021.

TANNURI, João Guilherme. **O que dizem famílias homoparentais sobre as relações estabelecidas com a escola de seus filhos: tensões entre aceitação e discriminação**. 2017. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2017.

TEIXEIRA, Ariadne Souza. **Estratégias de Escolarização das Famílias de Grupos do Agronegócio de Mato Grosso do Sul: leituras na teoria bourdieusiana**. 2019. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

TEIXEIRA, Geiliane Aparecida Salles. **Relação Família-Escola na Perspectiva das Famílias**. 2013. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Grande Dourados, Dourados, 2013.

TOITIO, Rafael Dias. A luta pela diversidade sexual e de gênero diante do Estado capitalista: o que a atual crise política tem a nos ensinar? **Margem Esquerda**, São Paulo, n. 33, p. 32-37, out. 2019.

TV BRASIL GOV. Inaugurada a primeira Casa da Mulher Brasileira em Campo Grande (MS). **Youtube**, 03 fev. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jOA66x2bPAs&list=WL&index=72>. Acesso em: 01 dez. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – LISTA DOS TRABALHOS SELECIONADOS EM ÂMBITO NACIONAL

	Autor	Título	Tipo De Trabalho	Eixo	Ano
1	ALMEIDA; FERRAROTO; MALAVASI	Escola Vista de Fora: o que dizem as famílias?	Artigo	2	2017
2	ALVES	Possibilidades, limites e contradições na relação família e escola (não) mediadas por política de governo	Dissertação	1	2014
3	ANTUNES	“Famílias desestruturadas” e dificuldades escolares: recortes sobre a (re) produção da exclusão	Dissertação	1	2015
4	ARAÚJO	A construção de uma escola cidadã: limites e possibilidades: um estudo sobre uma escola pública de São Paulo	Dissertação	1	2016
5	BENETTI; VIEIRA; FARACCO	Suporte parental para crianças do ensino fundamental	Artigo	2	2016
6	BORGES; GUALDA; CIA	Relação Família e Escola e Educação Especial: Opinião de Professores	Artigo	2	2015
7	CAMPOS	Escolarização dos filhos entre famílias negras, mestiças e brancas do povoado de Goiabeiras/MG	Artigo	2	2012
8	CARVALHO	Entre família escola: (des) cortinando relações no ensino fundamental do 1º ao 5º ano	Dissertação	1	2015
9	CORDEIRO	A função social da escola: relação família-instituição e suas tensões na ação compartilhada.	Dissertação	1	2018

10	FARIAS	Famílias homoparentais e escola: reflexões e possibilidades	Artigo	3	2015
11	FERRARI; OLIVEIRA	A excêntrica família homossexual: discursos e saberes que constituem sujeitos homossexuais e suas famílias no contexto escolar	Artigo	1	2019
12	FIRMAN; SANTANA; RAMOS	. A importância da família junto à escola no aprendizado formal das crianças	Artigo	2	2015
13	GOUVÊA	Arranjos familiares e educação: uma análise das representações dos livros de sociologia do programa nacional do livro didático de 2015	Dissertação	1	2016
14	LIMA	A importância da participação da família no processo de ensino-aprendizagem	Artigo	2	2020
15	MATOS et al.	Resiliência Familiar: o olhar de professores sobre famílias pobres	Artigo	1	2018
16	MORENO	A relação escola-família e a organização do trabalho pedagógico na educação infantil	Artigo	2	2018
17	NARODOWSKI; ARIAS	Cinco explicações sobre a crise da aliança entre a escola e a família	Artigo	3	2019
18	OLIVEIRA	Discursos docentes sobre crianças cujos pais/mães vivem em condição de conjugalidade homoafetiva	Dissertação	1	2016
19	OLIVEIRA	A relação família-escola nos periódicos científicos brasileiros (2000-2013)	Dissertação	1	2015
20	ROMANELLI	Famílias e escolas: arranjos diversos	Artigo	2	2016

21	SAISI	Educação Infantil e família: uma parceria necessária	Artigo	2	2010
22	SANTOS; CARVALHO	O currículo escolar e a culpabilização maternal	Artigo	1	2010
23	SARAIVA; WAGNER	A Relação Família-Escola sob a ótica de Professores e Pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental	Artigo	1	2013
24	SILVA; BERNARDO	A relação família e escola: desafios para a gestão escolar	Artigo	1	2016
25	TANNURI	O que dizem famílias homoparentais sobre as relações estabelecidas com a escola de seus filhos: tensões entre aceitação e discriminação	Dissertação	3	2017

APÊNDICE B - REFERÊNCIAS DOS TRABALHOS ANALISADOS EM ÂMBITO NACIONAL

ALMEIDA, Luana Costa; FERRAROTTO, Luana; MALAVASI, Maria Marcia. Escola Vista de Fora: o que dizem as famílias? Educação & Realidade , Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 649-671, abr./jun. 2017.
ALVES, Leandro Gaspareti. Possibilidades, limites e contradições na relação família e escola (não) mediadas por política de governo . 2014. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2014.
ANTUNES, Janaina. “Famílias desestruturadas” e dificuldades escolares: recortes sobre a (re) produção da exclusão . 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
ARAÚJO, Vanda Aparecida de. A construção de uma escola cidadã: limites e possibilidades: um estudo sobre uma escola pública de São Paulo . 2016. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.
BENETTI, Idonézia Collodel; VIEIRA, Mauro Luís; FARACCO, Anna Maria. Suporte parental para crianças do ensino fundamental. Cadernos de Pesquisa , v. 46, n.161, p.784-801 jul./set. 2016.
BORGES, Laura; GUALDA, Danielli Silva; CIA, Fabiana. Relação Família e Escola e Educação Especial: Opinião de Professores. Educação: teoria e prática , Rio Claro, v. 25, n. 48, p. 168-185, jan./abr. 2015.
CAMPOS, Alexandra Resende. Escolarização dos filhos entre famílias negras, mestiças e brancas do povoado de Goiabeiras/MG. Educação em Revista , Belo Horizonte, v. 28, n. 02, p. 309-332, jun. 2012.
CARVALHO, Isabel Borges. Entre família escola: (des) cortinando relações no ensino fundamental do 1º ao 5º ano . 2015. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.
CORDEIRO, Fabiane de Oliveira. A função social da escola: relação família-instituição e suas tensões na ação compartilhada . 2018. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

FARIAS, Mariana de Oliveira. Famílias homoparentais e escola: reflexões e possibilidades. Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação , v. 10, n. 6, p. 1477-1488, 2015.
FERRARI, Anderson; OLIVEIRA, Danilo Araujo de. A excêntrica família homossexual: discursos e saberes que constituem sujeitos homossexuais e suas famílias no contexto escolar. Rev. Espaço Acadêmico , ano XVIII, n. 212, p. 3-18, jan. 2019.
FIRMAN, Josiane; SANTANA, Sylvia; RAMOS, Marcos. A importância da família junto à escola no aprendizado formal das crianças. Colloquium Humanarum , Presidente Prudente, v. 12, n. 3, p.123-133, jul./set. 2015.
GOUVÊA, Angelica. Arranjos familiares e educação: uma análise das representações dos livros de sociologia do programa nacional do livro didático de 2015 . 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
LIMA, Andréia Lobo Moreira de. A importância da participação da família no processo de ensino-aprendizagem. Rev. Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad , v. 6, n. 1, p. 49-61, jan. 2020.
MATOS, Larissa Araújo et al. Resiliência Familiar: o olhar de professores sobre famílias pobres. Psicologia Escolar e Educacional , São Paulo, v. 22, n. 3, p. 493-501, set./dez. 2018.
MORENO, Gilmar. A relação escola-família e a organização do trabalho pedagógico na educação infantil. Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação , Araraquara, v. 13, n. 03, p. 1187-1203, jul./set., 2018.
NARODOWSKI, Mariano; ARIAS, Maria Eugenia. Cinco explicações sobre a crise da aliança entre a escola e a família. Reflexão e Ação , Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 1, p. 166-177, jan./abr. 2019.
OLIVEIRA, Anna Luiza de. Discursos docentes sobre crianças cujos pais/mães vivem em condição de conjugalidade homoafetiva . 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.
OLIVEIRA, Luana Maria de. A relação família-escola nos periódicos científicos brasileiros (2000-2013) . 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro

de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
ROMANELLI, Geraldo. Famílias e escolas: arranjos diversos. Rev. Pedagógica , Chapecó, v. 18, n. 38, p. 78-96, mai./ago. 2016.
SAISI, Neide Barbosa. Educação Infantil e família: uma parceria necessária. EDUCAÇÃO: Teoria e Prática , Rio Claro, v. 20, n. 34, p. 65-85, jan./jun. 2010.
SANTOS, Anita; CARVALHO, Maria Eulina. O currículo escolar e a culpabilização materna. ESPAÇO DO CURRÍCULO , v. 2, n. 2, p.196-207, mar. 2010.
SARAIVA, Lisiane Alvim; WAGNER, Adriana. A Relação Família-Escola sob a ótica de Professores e Pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação , v. 21, n. 81, p. 739-772, 2013.
SILVA, Tania; BERNARDO, Elisangela. A relação família e escola: desafios para a gestão escolar. Rev. Educação e Cultura Contemporânea , v. 14, n. 34, p. 297-321, 2016.
TANNURI, João Guilherme. O que dizem famílias homoparentais sobre as relações estabelecidas com a escola de seus filhos: tensões entre aceitação e discriminação . 2017. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2017.

APÊNDICE C – LISTA DOS OS TRABALHOS SELECIONADOS EM MATO GROSSO DO SUL

	Autor	Título	Tipo De Trabalho	Eixo	Ano
1	BRITO	Família de crianças com deficiência e a escola comum: necessidade dos familiares e construção da parceria	Dissertação	2	2017
2	HIRAOKA	Ausência dos pais e rendimento escolar: um estudo a partir dos sentidos subjetivos de filhos de <i>dekasseguis</i>	Dissertação	2	2012
3	OLIVEIRA	Famílias e estabelecimentos escolares confessionais conveniados com o poder público em Campo Grande/MS: em questão as práticas, o <i>habitus</i> religioso e a laicidade	Tese	2	2020
4	PEREIRA	Relação família e escola: estratégias de escolarização em cursos de educação profissional do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) – Campus de Campo Grande/MS	Dissertação	2	2016
5	SILVA	Família e Educação Infantil: relações interdependentes	Dissertação	1	2015
6	SILVA	Estratégias familiares e escolares de acesso e permanência dos filhos/estudantes no Colégio Militar de Campo Grande	Tese	2	2018
7	SOUSA	Desafios à gestão escolar em contextos adversos	Dissertação	2	2013
8	SOUZA	Relação escola e família de alunos com deficiência intelectual: o ponto de vista dos familiares	Dissertação	2	2016

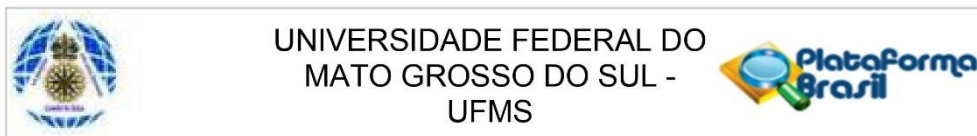
9	SOUZA	Internacionalização de estudos: estratégia familiar de classes médias intelectualizadas em Campo Grande – Mato Grosso do Sul	Tese	2	2019
10	TEIXEIRA	Estratégias de Escolarização de grupos do agronegócio de Mato Grosso do Sul: leituras na teoria bourdeusiana	Dissertação	2	2019
11	TEIXEIRA	A relação família-escola na perspectiva das famílias	Dissertação	1	2013

APÊNDICE D - REFERÊNCIAS DOS TRABALHOS ANALISADOS EM MATO GROSSO DO SUL

BRITO, Dorcas Soares de Lima. Famílias de Crianças com Deficiência e a Escola Comum : necessidades dos familiares e construção de parceria. 2017. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Grande Dourados, Dourados, 2017.
HIRAOKA, Valquiria. Ausência dos Pais e Rendimento Escolar : um estudo a partir dos sentidos subjetivos de filhos de dekassegus. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.
OLIVEIRA, Letícia Casagrande. Famílias e Estabelecimentos Escolares Confessionais Conveniados com o Poder Público em Campo Grande/MS : em questão as práticas, o habitus religioso e a laicidade. 2020. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.
PEREIRA, Ewângela Aparecida. Relação Família e Escola : estratégias de escolarização em cursos de educação profissional do Instituto Federal De Mato Grosso Do Sul (IFMS) - Campus de Campo Grande/MS. 2016. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.
SILVA, Claudemir Dantes da. Família e Educação Infantil : relações interdependentes. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Grande Dourados, Dourados, 2015.
SILVA, Miriam Ferreira de Abreu da. Estratégias Familiares e Escolares de Acesso e Permanência dos Filhos/Estudantes no Colégio Militar de Campo Grande . 2018. 331 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.
SOUSA, Ana Paula Moreira de. Desafios à Gestão Escolar em Contextos Adversos . 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Grande Dourados, Dourados, 2013.
SOUZA, Anye de Picoli. Relação Escola e Família de Alunos com Deficiência Intelectual : o ponto de vista dos familiares. 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Grande Dourados,

Dourados, 2016.
SOUZA, Solange Bertozi de. Internacionalização de Estudos : estratégia familiar de classes médias intelectualizadas em Campo Grande-Mato Grosso Do Sul. 2019. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.
TEIXEIRA, Ariadne Souza. Estratégias de Escolarização das Famílias de Grupos do Agronegócio de Mato Grosso do Sul : leituras na teoria bourdieusiana. 2019. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.
TEIXEIRA, Geiliane Aparecida Salles. Relação Família-Escola na Perspectiva das Famílias . 2013. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Grande Dourados, Dourados, 2013.

APÊNDICE E – PARECER CONSUBSTENCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTENCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FAMÍLIA E ESCOLA: UMA ANÁLISE CRÍTICA ACERCA DE COMO ESSAS DUAS INSTITUIÇÕES SE RELACIONAM NA CONTEMPORANEIDADE

Pesquisador: DEBORAH BEM BORGES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 42987421.1.0000.0021

Instituição Proponente: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.627.946

Apresentação do Projeto:

O presente projeto tem como temática a família e a escola, tendo como eixo central como essas duas instituições se relacionam na contemporaneidade. O objetivo do projeto é analisar como se estabelece a relação entre família e escola e como essas duas instituições se articulam na contemporaneidade. O método utilizado nessa investigação será o materialismo histórico dialético. O ponto de partida será uma retomada histórica das transformações ocorridas na configuração de ambas as instituições. Posteriormente, com o intuito de aprofundar essa investigação, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com 4 profissionais da área da educação básica pública e 4 representantes de famílias diversificadas. A técnica empregada para analisar os dados será a análise de conteúdo. Assim como no processo de investigação, a exposição dos dados dessa pesquisa também será orientada pelo referencial do materialismo histórico dialético. As entrevistas serão realizadas via remota e poderão ser gravadas, caso seja consentida pelo participante.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar como se estabelece a relação entre família e escola e como essas duas instituições se articulam na contemporaneidade.

Objetivos específicos

Retomar as transformações históricas ocorridas na configuração da família e da escola, com ênfase em suas existências na sociedade capitalista;

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ∩ Prédio das Pró-Reitorias ∩ Hércules Maymone ∩ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



Continuação do Parecer: 4.627.946

Identificar a importância e, ao mesmo tempo, os limites das novas configurações familiares no rompimento com a lógica da família nuclear burguesa;

Investigar, através das entrevistas, como se estabelece a relação entre família e escola, considerando as concepções de família para os profissionais da área da educação e, em mesma medida, a interpretação que as famílias têm da instituição escolar e de suas finalidades.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos estão adequados: Os riscos de sua participação na pesquisa podem surgir mediante algum constrangimento originado durante a entrevista ao recordar alguma memória ou situação desconfortável. Nesse caso, o participante é livre para não responder à questão que julgar invasiva e o procedimento poderá ser interrompido para que o participante não se sinta pressionado. Além disso, cabe ressaltar os riscos provenientes da utilização de ambientes virtuais que podem ocorrer devido às limitações tecnológicas e possíveis violações de confidencialidade, nesse sentido, a pesquisadora se responsabiliza por conhecer as políticas de privacidade do instrumento utilizado e seguir medidas de segurança que visem a proteção dos dados do participante (como a utilização de códigos de identificação ou nomes fictícios durante todo o procedimento, solicitação de senhas para o acesso à videoconferência, gravação de áudio em aparelhos portáteis que não utilizem armazenamento online e contato individual entre pesquisadora e participante via e-mail ou ligação telefônica).

O projeto pode contribuir para o debate sobre a relação entre família e escola na contemporaneidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto trata-se de um projeto de pesquisa de uma discente do Programa de Pós Graduação em Educação da UFMS para obtenção do título de mestre. Serão selecionados participantes, todos brasileiros, que responderão entrevistas, as quais serão gravadas. As entrevistas ocorrerão entre os meses de maio e junho de 2021.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Autorização do local onde os participantes serão recrutados.

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros 2 Prédio das Pró-Reitorias 2 Hércules Maymone 2 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 4.627.946

Recomendações:

Como o TCLE na versão aprovada possui mais de uma página, proceder conforme a recomendação a seguir:

O TCLE deve ser elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela (s) pessoa (s) por ele delegada (s), devendo as páginas de assinaturas estar na mesma folha. Resolução CNS/MS nº466/2012 – Item IV.5, alínea d.

Neste caso, insira na primeira página espaço pra rubrica do participante e do pesquisador.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise de todos os documentos, todas as adequações solicitadas foram atendidas e a situação do projeto é APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

CONFIRA AS ATUALIZAÇÕES DISPONÍVEIS NA PÁGINA DO CEP/UFMS

1) Regimento Interno do CEP/UFMS

Disponível em: <https://cep.ufms.br/novo-regimento-interno/>

2) Renovação de registro do CEP/UFMS

Disponível em: <https://cep.ufms.br/registro/>

3) Calendário de reuniões de 2021

Disponível em: <https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2021/>

4) Composição do CEP/UFMS

Disponível em: <https://cep.ufms.br/composicao-do-cep-ufms/>

5) Etapas do trâmite de protocolos no CEP via Plataforma Brasil

Disponível em: <https://cep.ufms.br/etapas-do-tramite-de-protocolos-no-cep-via-plataforma-brasil/>

6) Legislação e outros documentos:

Resoluções do CNS.

Norma Operacional nº001/2013.

Portaria nº2.201 do Ministério da Saúde.

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ¸ Prédio das Pró-Reitorias ¸ Hércules Maymone ¸ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 4.627.946

Cartas Circulares da Conep.

Resolução COPP/UFMS nº240/2017.

Outros documentos como o manual do pesquisador, manual para download de pareceres, pendências frequentes em protocolos de pesquisa clínica v 1.0, etc.

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/legislacoes-2/>

7) Informações essenciais do projeto detalhado

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-projeto-detalhado/>

8) Informações essenciais – TCLE e TALE

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-tcle-e-tale/>

- Orientações quanto aos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) que serão submetidos por meio do Sistema Plataforma Brasil versão 2.0.

- Modelo de TCLE para os participantes da pesquisa versão 2.0.

- Modelo de TCLE para os responsáveis pelos participantes da pesquisa menores de idade e/ou legalmente incapazes versão 2.0.

9) Biobancos e Biorrepositórios para armazenamento de material biológico humano

Disponível em: <https://cep.ufms.br/biobancos-e-biorrepositorios-para-material-biologico-humano/>

10) Relato de caso ou projeto de relato de caso?

Disponível em: <https://cep.ufms.br/662-2/>

11) Cartilha dos direitos dos participantes de pesquisa

Disponível em: <https://cep.ufms.br/cartilha-dos-direitos-dos-participantes-de-pesquisa/>

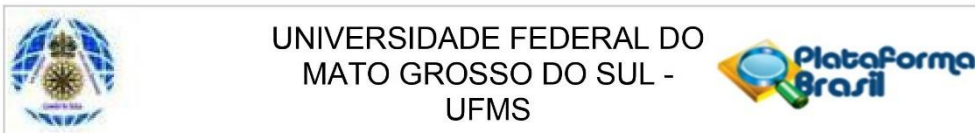
12) Tramitação de eventos adversos

Disponível em: <https://cep.ufms.br/tramitacao-de-eventos-adversos-no-sistema-cep-conep/>

13) Declaração de uso de material biológico e dados coletados

Disponível em: <https://cep.ufms.br/declaracao-de-uso-material-biologico/>

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ∩ Prédio das Pró-Reitorias ∩ Hércules Maymone ∩ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 4.627.946

14) Termo de compromisso para utilização de informações de prontuários em projeto de pesquisa

Disponível em: <https://cep.ufms.br/termo-de-compromisso-prontuarios/>

15) Termo de compromisso para utilização de informações de banco de dados

Disponível em: <https://cep.ufms.br/termo-de-compromisso-banco-de-dados/>

16) Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual

Disponível em: <https://cep.ufms.br/orientacoes-para-procedimentos-em-pesquisas-com-qualquer-etapa-em-ambiente-virtual/>

17) Solicitação de dispensa de TCLE e/ou TALE

Disponível em: <https://cep.ufms.br/solicitacao-de-dispensa-de-tcle-ou-tale/>

DURANTE A PANDEMIA CAUSADA PELO SARS-CoV-2, CONSIDERAR:

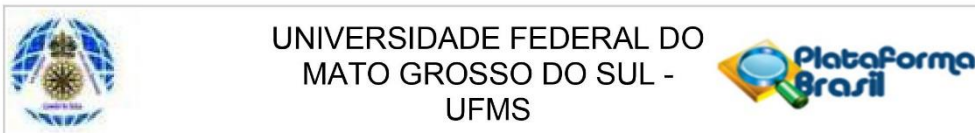
Solicitamos aos pesquisadores que se atentem e obedeçam às medidas de segurança adotadas pelos locais de pesquisa, pelos governos municipais e estaduais, pelo Ministério da Saúde e pelas demais instâncias do governo devido a excepcionalidade da situação para a prevenção do contágio e o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19).

As medidas de segurança adotadas poderão interferir no processo de realização das pesquisas envolvendo seres humanos. Quer seja no contato do pesquisador com os participantes para coleta de dados e execução da pesquisa ou mesmo no processo de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido-TALE, incidindo sobre o cronograma da pesquisa e outros.

Orientamos ao pesquisador na situação em que tenha seu projeto de pesquisa aprovado pelo CEP e em decorrência do contexto necessite alterar seu cronograma de execução, que faça a devida "Notificação" via Plataforma Brasil, informando alterações no cronograma de execução da pesquisa.

SE O PROTOCOLO DE PESQUISA ESTIVER PENDENTE, CONSIDERAR:

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ¸ Prédio das Pró-Reitorias ¸ Hércules Maymone ¸ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 4.627.946

Cabe ao pesquisador responsável encaminhar as respostas ao parecer pendente, por meio da Plataforma Brasil, em até 30 dias a contar a partir da data de sua emissão. As respostas às pendências devem ser apresentadas em documento à parte (CARTA RESPOSTA). Ressalta-se que deve haver resposta para cada uma das pendências apontadas no parecer, obedecendo a ordenação deste. Além de indicar na carta resposta as alterações realizadas no protocolo de pesquisa, solicita-se que o pesquisador destaque estas alterações nos documentos que porventura sofram modificações. A carta resposta deve permitir o uso correto dos recursos "copiar" e "colar" em qualquer palavra ou trecho do texto, isto é, não deve sofrer alteração ao ser "colado".

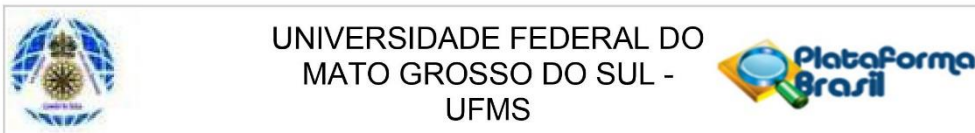
Para que os protocolos de pesquisa sejam apreciados nas reuniões definidas no Calendário, o pesquisador responsável deverá realizar a submissão com, no mínimo, 15 dias de antecedência. Observamos que os protocolos submetidos com antecedência inferior a 15 dias serão apreciados na reunião posterior. Confira o calendário de reuniões de 2020, disponível no link: <https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2021/>

SE O PROTOCOLO DE PESQUISA ESTIVER NÃO APROVADO, CONSIDERAR:

Informamos ao pesquisador responsável, caso necessário entrar com recurso diante do Parecer Consubstanciado recebido, que ele pode encaminhar documento de recurso contendo respostas ao parecer, com a devida argumentação e fundamentação, em até 30 dias a contar a partir da data de emissão deste parecer. O documento, que pode ser no formato de uma carta resposta, deve contemplar cada uma das pendências ou itens apontados no parecer, obedecendo a ordenação deste. Além de indicar na carta resposta as alterações realizadas no protocolo de pesquisa, solicita-se que o pesquisador destaque estas alterações nos documentos que porventura sofram modificações. O documento (CARTA RESPOSTA) deve permitir o uso correto dos recursos "copiar" e "colar" em qualquer palavra ou trecho do texto do projeto, isto é, não deve sofrer alteração ao ser "colado".

Para que os protocolos de pesquisa sejam apreciados nas reuniões definidas no Calendário, o pesquisador responsável deverá realizar a submissão com, no mínimo, 15 dias de antecedência. Observamos que os protocolos submetidos com antecedência inferior a 15 dias serão apreciados na reunião posterior. Confira o calendário de reuniões de 2020, disponível no link: <https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2021/>

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ¸ Prédio das Pró-Reitorias ¸ Hércules Maymone ¸ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 4.627.946

EM CASO DE APROVAÇÃO, CONSIDERAR:

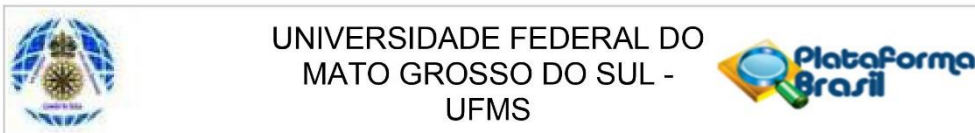
É de responsabilidade do pesquisador submeter ao CEP semestralmente o relatório de atividades desenvolvidas no projeto e, se for o caso, comunicar ao CEP a ocorrência de eventos adversos graves esperados ou não esperados. Também, ao término da realização da pesquisa, o pesquisador deve submeter ao CEP o relatório final da pesquisa. Os relatórios devem ser submetidos através da Plataforma Brasil, utilizando-se da ferramenta de NOTIFICAÇÃO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1684533.pdf	23/03/2021 15:24:29		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_AS_PENDENCIA S.docx	23/03/2021 15:23:23	DEBORAH BEM BORGES	Aceito
Outros	ROTEIRO_PREVIO_DAS_ENTREVIST AS.docx	23/03/2021 15:19:42	DEBORAH BEM BORGES	Aceito
Outros	AUTORIZACAOO_DA_INSTITUICAO.p df	23/03/2021 15:17:16	DEBORAH BEM BORGES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO_modificado.docx	23/03/2021 15:13:05	DEBORAH BEM BORGES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado.docx	23/03/2021 15:07:44	DEBORAH BEM BORGES	Aceito
Outros	RESOLUCAOPPGedu_FAEDn248de02 12_2020.pdf	08/01/2021 10:04:38	DEBORAH BEM BORGES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	08/01/2021 09:57:13	DEBORAH BEM BORGES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.docx	08/01/2021 09:56:44	DEBORAH BEM BORGES	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	08/01/2021 09:56:12	DEBORAH BEM BORGES	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros 2 Prédio das Pró-Reitorias 2 Hércules Maymone 2 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 4.627.946

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 05 de Abril de 2021

Assinado por:
Jeandre Augusto dos Santos Jaques
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros e Prédio das Pró-Reitorias e Hércules Maymone e 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br

APÊNDICE E – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

De: Deborah Bem Borges sob orientação de Josiane Peres Gonçalves
À Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – MS

Campo Grande – MS, 12 de março de 2021.

Venho por este meio solicitar autorização para o desenvolvimento de uma pesquisa de campo na Escola Municipal XXXXXXXX XXXXXXXX, com a realização de entrevistas virtuais individualizadas, referente ao Projeto de Pesquisa de Mestrado em Educação intitulado **“FAMÍLIA E ESCOLA: UMA ANÁLISE CRÍTICA ACERCA DE COMO ESSAS DUAS INSTITUIÇÕES SE RELACIONAM NA CONTEMPORANEIDADE”** de autoria de Deborah Bem Borges sob a orientação de Josiane Peres Gonçalves. As entrevistas serão realizadas com 04 representantes de famílias (maiores de 18 anos, pais e/ou responsáveis por crianças matriculadas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) e com 04 representantes da escola (professores [as] e gestores [as] que atuam do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental). O cronograma da pesquisa destina os meses de maio e junho de 2021 para a realização das entrevistas que integrarão os dados para elaboração da dissertação de mestrado em educação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEDU/UFMS). Essa pesquisa tem como objetivo analisar como se estabelece a relação entre família e escola e como essas duas instituições se relacionam na contemporaneidade.

Atenciosamente,

Deborah Bem Borges
dbemborges@hotmail.com
(67) 992214508
FAED/PPGEDU/UFMS
Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Cidade Universitária
Campo Grande – MS
CEP: 79070-900

Profª. Drª. Josiane Peres Gonçalves
Telefone (Secretaria): (67) 3345-7616/ 3345- 7617

Ciente:
Campo Grande – MS, ____/____/____

Secretaria de Educação de Campo Grande

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

1. Prezado participante, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**FAMÍLIA E ESCOLA: UMA ANÁLISE CRÍTICA ACERCA DE COMO ESSAS DUAS INSTITUIÇÕES SE RELACIONAM NA CONTEMPORANEIDADE**”, de autoria de Deborah Bem Borges.
2. Sua experiência como representante da família ou da escola de crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental é o motivo deste convite, sendo que sua idade deve ser igual ou superior a 18 anos e sua participação não é obrigatória.
3. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento, caso isso ocorra todas as suas informações serão excluídas.
4. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.
5. Essa pesquisa tem como objetivo analisar como se estabelece a relação entre família e escola e como essas duas instituições se relacionam na contemporaneidade.
6. A sua participação consistirá em responder, em ambiente virtual, perguntas de um roteiro de entrevista à pesquisadora do projeto. A entrevista terá uma duração aproximada de 1 hora e somente será gravada se houver a sua autorização. Autoriza a gravação do áudio de sua entrevista?
 () marque esta opção se você concorda que durante sua participação na pesquisa seja realizada a gravação de áudio.
 () marque esta opção se você não concorda que durante sua participação na pesquisa seja realizada a gravação de áudio.
7. Os riscos de sua participação na pesquisa podem surgir mediante algum constrangimento originado durante a entrevista ao recordar alguma memória ou situação desconfortável. Nesse caso, o participante é livre para não responder à questão que julgar invasiva e o procedimento poderá ser interrompido para que o participante não se sinta pressionado. Além disso, cabe ressaltar os riscos provenientes da utilização de ambientes virtuais que podem ocorrer devido às limitações tecnológicas e possíveis violações de confidencialidade, nesse sentido, a pesquisadora se responsabiliza por conhecer as políticas de privacidade do instrumento utilizado e seguir medidas de segurança que visem a proteção dos dados do participante (como a utilização de códigos de identificação ou nomes fictícios durante todo o procedimento, solicitação de senhas para o acesso à videoconferência, gravação de áudio em aparelhos portáteis que não utilizem armazenamento online e contato individual entre pesquisadora e participante via e-mail ou ligação telefônica).
8. Sua participação não envolve gastos ou pagamentos de qualquer natureza. Em caso de eventuais danos decorrentes de sua participação na pesquisa, você será indenizado conforme a Resolução CNS/MS nº466/2012 – Item IV.3, alínea h.
9. O benefício de sua participação é que sua experiência pessoal pode contribuir para o debate sobre a relação entre família e escola na contemporaneidade, corroborando para o avanço teórico da temática.
10. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo baixado em dispositivo local, sob guarda e responsabilidade da pesquisadora responsável, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS nº 466/2012 e o depoimento, dado em entrevista, poderá ser utilizado para publicações em eventos científicos, livros, websites e periódicos relacionados com a Educação.
11. Seu nome será mantido em sigilo, de forma a proteger sua identidade, razão pela qual no decorrer da pesquisa se opta por utilizar um pseudônimo que será apresentado quando for feita alguma referência às suas contribuições para com a pesquisa.

Participante

Pesquisadora

12. Este termo é redigido em duas vias, sendo uma do participante da pesquisa e outra da pesquisadora. Em caso de dúvidas quanto à sua participação, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável através do e-mail dbemborgos@hotmail.com, do telefone (67)992214508, ou por meio do endereço (profissional) Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Cidade Universitária, CEP: 79070900, Campo Grande – MS. Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS (CEP/UFMS), localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias ‘Hércules Maymone’ – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS; e-mail: cepconeppropp@ufms.br; telefone: (67) 33457187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Deborah Bem Borges

_____, ____ de _____ de _____
Local e data

Nome e assinatura do participante da pesquisa

_____, ____ de _____ de _____
Local e data

-

APÊNDICE G – ROTEIRO PRÉVIO DAS ENTREVISTAS COM FAMÍLIAS

Perguntas para todos as participantes:

1. Qual pronome de tratamento gostaria que fosse utilizado?
2. Com qual gênero você se identifica?
3. Qual a sua idade?
4. Qual o seu grau de escolaridade? Em caso de graduandos(as) ou graduados(as), perguntar o nome do curso.
5. Qual a sua profissão?
6. Qual seu estado civil?
7. Qual a composição da sua família?

Perguntas específicas para os representantes de famílias:

1. Você é responsável por uma ou mais crianças? Se sim, divide a responsabilidade financeira e/ou de cuidado com outras pessoas?
2. Como você classificaria sua relação com a escola de seu ente? Se possível, justifique essa classificação.
3. Poderia descrever como funcionam as reuniões pedagógicas? Para melhor identificação de qual reunião, a nomenclatura popular costuma ser “reunião de pais e mestres”.
4. Costuma ser chamado(a) para reuniões isoladas com coordenadores(as) e/ou professores(as)? Em caso afirmativo, quais são os motivos frequentes?
5. Na escola de seu ente é comemorado o “Dia dos Pais” e o “Dia das Mães”? Em caso afirmativo, como funcionam essas comemorações e qual a sua opinião sobre elas?
6. Já se sentiu excluído ou discriminado por qualquer membro do quadro de funcionários da escola? Se sim, em que contexto ou situação?
7. Com relação aos assuntos educacionais de seu ente, você se considera um responsável participativo ou ausente? Por quê?
8. Você considera que a sua relação com a escola influencia (seja de forma positiva ou negativa) na aprendizagem de seu ente? Explique o porquê.
9. Quais as suas expectativas e opiniões sobre as funções e finalidades da instituição escolar?
10. Gostaria de dizer algo que ainda não foi mencionado ou acrescentar alguma informação ao que já foi dito?

APÊNDICE H – ROTEIRO PRÉVIO DAS ENTREVISTAS COM A ESCOLA

Perguntas para todos as participantes:

1. Qual pronome de tratamento gostaria que fosse utilizado?
2. Com qual gênero você se identifica?
3. Qual a sua idade?
4. Qual o seu grau de escolaridade? Em caso de graduandos(as) ou graduados(as), perguntar o nome do curso.
5. Qual a sua profissão?
6. Qual seu estado civil?
7. Qual a composição da sua família?

Perguntas específicas para os representantes da escola:

1. Fale um pouco da sua trajetória profissional.
2. Como você classificaria a relação família e escola na contemporaneidade? Se possível, justifique essa classificação.
3. Poderia descrever como funcionam as reuniões pedagógicas? Para melhor identificação de qual reunião, a nomenclatura popular costuma ser “reunião de pais e mestres”.
4. Costuma chamar responsáveis para reuniões isoladas? Em caso afirmativo, quais são os motivos frequentes?
5. Na escola em que trabalha é comemorado o “Dia dos Pais” e o “Dia das Mães”? Se sim, como funcionam essas comemorações e qual a sua opinião sobre elas?
6. Você considera que a família pode influenciar (seja de forma positiva ou negativa) no processo de aprendizagem de seus entes? Poderia explicar mais sobre o assunto?
7. Quais as suas expectativas e opiniões sobre as funções e finalidades da instituição familiar?
8. Gostaria de dizer algo que ainda não foi mencionado ou acrescentar alguma informação ao que já foi dito?