

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

DENISE DA SILVA MAIA

**FAMÍLIA E ESCOLA: O QUE AS CRIANÇAS DO 1º ANO TÊM A DIZER?**

Porto Alegre  
2019

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

DENISE DA SILVA MAIA

**FAMÍLIA E ESCOLA:**  
O QUE AS CRIANÇAS DO 1º ANO TÊM A DIZER?

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Rozek

Porto Alegre

2019

## Ficha Catalográfica

M217f Maia, Denise da Silva

Família e escola : o que as crianças do 1º ano têm a dizer? /  
Denise da Silva Maia . – 2019.

264 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação,  
PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Rozek.

1. Pesquisa com crianças. 2. Concepções. 3. Família. 4. Escola. 5.  
Relação família-escola. I. Rozek, Marlene. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Bibliotecária responsável: Salete Maria Sartori CRB-10/1363

**DENISE DA SILVA MAIA**

**FAMÍLIA E ESCOLA:**  
**O QUE AS CRIANÇAS DO 1º ANO TÊM A DIZER?**

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

DRA. MARLENE ROZEK (PUCRS)  
(Orientadora)

---

DRA. MÓNICA DE LA FARE (PUCRS)

---

DRA. LENI VIEIRA DORNELLES (UFRGS)

---

DRA. MIRIAM PIRES CORRÊA DE LACERDA

---

DR. MANUEL JOSÉ JACINTO SARMENTO PEREIRA (UMINHO/PT)

Às crianças que participaram da pesquisa, e à Luna, que acabou de chegar.

## AGRADECIMENTOS

Em *O Físico* (GORDON, 2018), o protagonista Rob J. viaja por quase dois anos, ao longo de um difícil e perigoso caminho, para ir de Londres a Isfahan, na Pérsia (atual Irã). Seu objetivo era estudar para se tornar médico. A leitura da obra levou-me a pensar que o Doutorado também poderia ser considerado uma longa jornada em busca do conhecimento. Assim como a viagem de Rob J., a minha travessia só foi possível graças a participação e ajuda de muitas pessoas, a quem cabe agradecer.

Em primeiro lugar, ao meu marido, Roberto, pelo amor, companheirismo e tolerância, por acreditar e incentivar sempre, por oportunizar a vivência plena do verbo compartilhar.

A Bruna e Maurício, por existirem. A Gustavo e Helena, que chegaram depois. Aos quatro, por fazer parte da caravana e auxiliar em tantas coisas, dos *brownies* da sessão de qualificação ao tratamento das imagens, das dúvidas sobre TI à versão em inglês do resumo.

À querida amiga Rosália, pelo apoio e incentivo desde a etapa de elaboração do pré-projeto.

À minha orientadora, profa. Dra. Marlene Rozek, por acolher o projeto inicial, por me apresentar a Sociologia da Infância e assim possibilitar outro caminho, pela interlocução ao longo desses quatro anos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, em especial às professoras Dra. Maria Helena C. Bastos, Dra. Mônica de la Fare, Dra. Marília Morosini, Dra. Miriam Pires Corrêa de Lacerda e Dra. Valdevez Lima, cujas aulas e interlocuções foram fundamentais para a realização desta tese.

Aos professores Dra. Miriam Pires Corrêa de Lacerda, Dra. Angela Helena Marin, Dra. Diana Carvalho de Carvalho e Dr. Manuel Jacinto Sarmento, por integrarem a banca na defesa da proposta de tese e contribuírem para a sua qualificação.

À psicóloga e professora Dra. Gabriela dal Forno Martins, por articular carinho e competência e fazer da vida acadêmica um tempo e espaço de partilhas.

Ao professor Dr. Manuel Jacinto Sarmento, pela generosa acolhida na Universidade do Minho, viabilizando a realização do “doutorado canapé”, e por partilhar seu conhecimento em tantos momentos.

Aos colegas do PPGedu da PUCRS, especialmente Nozângela Dantas, Lisete Oliveira, Victor Hugo Nedel, Maria Elisabete Machado, Priscilla Sternberg, Márcia Fridman, Emerson Estivaete – amigos e companheiros imprescindíveis.

Aos integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Aprendizagem e Processos Inclusivos (NEPAPI), pelas trocas enriquecedoras.

Aos queridos Leonardo Kraskin Vital e Carolina Galisteo, pela inestimável ajuda com as transcrições dos arquivos de áudio.

Às escolas e famílias que acolheram a realização deste estudo.

Às crianças que fizeram parte da pesquisa, por tudo que me ensinaram.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

## RESUMO

O presente estudo procurou compreender como a família, a escola e a relação entre ambas são percebidas e significadas por crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de duas escolas de Porto Alegre (RS, Brasil), uma pública e uma privada, por meio da escuta de suas vozes e da leitura de suas escritas e desenhos. A pesquisa amparou-se na Sociologia da Infância, que considera as crianças como atores sociais e sujeitos competentes, que influenciam e são influenciadas pela sociedade em que se inserem. Foram realizados grupos focais, cujos diálogos foram gravados e posteriormente transcritos, e as crianças produziram desenhos e escritas. As narrativas orais e escritas das crianças foram submetidas à Análise Textual Discursiva; os desenhos, entendidos como narrativas gráficas, foram analisados a partir de diversos autores. A seguir, foi realizada a triangulação dos dados, da qual emergiram as 11 categorias finais: concepções de família, membros das configurações familiares, sentidos, funções e papéis na família, outros temas emergentes; concepções, sentidos e funções da escola; percepções e sentidos da relação família-escola. A família apareceu como grupo social, tendo como base na união e sendo definida a partir da sua configuração: as crianças a conceituaram dizendo quem faz parte dela. A família também foi considerada um valor e um contexto fundamental para a sobrevivência. Suas funções são prover afeto, cuidado e ajuda mútua e proporcionar intimidade. Quanto aos papéis, os adultos cuidam (sendo a mãe a principal cuidadora) e as crianças e os animais brincam. A escola foi concebida como um lugar com uma determinada configuração arquitetônica e uma identidade específica. Foi considerada um espaço das crianças e um contexto que interage com a família. As crianças atribuíram sentidos positivos à escola: disseram que é bom e importante frequentá-la, além de ser obrigatório. Serve para aprender, brincar, divertir-se e fazer amigos. As crianças colocaram-se como objeto e sujeitos da relação família-escola, assumindo a condição de protagonistas relevantes. Em sua perspectiva, o foco da relação família-escola é a avaliação da criança como aluno. Expressaram expectativa negativa quanto às comunicações entre família e escola. Evidenciaram perceber uma aliança entre os membros adultos e expressaram que as tensões da relação recaem sobre as crianças, tornando-as o vértice suscetível do triângulo. As crianças revelaram preocupação e medo diante das trocas entre família e escola, mas também esperança de que os impasses tenham uma resolução positiva.

**Palavras-chave:** Pesquisa com crianças. Concepções. Família. Escola. Relação família-escola.

## ABSTRACT

This study aimed to understand how school, family and the relations between the two are comprehended and signified by first year elementary school children of a public and a private school in Porto Alegre (RS, Brazil). Their speech, writing and reading were analysed. Research was based on Childhood Sociology, which considers children as social actors and competent subjects, whom both contribute to and suffer influence from their social environment. Focus groups were created, dialogues were recorded and transcribed, and the children created drawings and writings. Textual Discourse Analysis was used for the oral and written narratives of children; their drawings were analysed based on several theorists. 11 final categories have been found: family conceptions, family members, families' meanings, roles and parts, other emerging themes; school's parts, meanings and conceptions, school-family relation meanings and perceptions. Family was defined by the children as a social group, based on union and on its configuration: they listed who was part of it. Family was also considered a value and a fundamental context for survival. Its role is to provide care, affection and mutual help and to enable intimacy. Adults would care (the mother being the main caretaker), while children and animals would play. School was conceived as a place with a determined architectural configuration and a specific identity. It was considered a children's environment that interacts with the family. The children attributed positive meanings for school: it's good and important to attend to it, besides mandatory. It's a place to learn, play, have fun and make friends. They saw themselves as object and subject of the family-school relation, taking the role of relevant protagonists. By their perspective, the focus of this relation is to evaluate the child as a student. The children also expressed negative expectations regarding the communication between family and school. They perceived an alliance amongst the adults and believed that the tensions arising from the family-school relation impact children the most, which makes them more vulnerable. The children revealed being worried and afraid while facing interactions between family and school but were also hopeful for positive resolutions.

**Keywords:** Children research. Conceptions. Family. School. Family-School Relation.

## RESUMEN

El presente estudio trató de entender cómo la familia, la escuela y la relación entre ambos son percibidas y significadas por los niños del primer año de la escuela primaria en dos escuelas en Porto Alegre (RS, Brasil), una pública y una privada, escuchando sus voces y haciendo la lectura de sus escritos y dibujos. La investigación fue apoyada por la Sociología de la Infancia, que considera a los niños como actores sociales y sujetos competentes, que influyen y están influenciados por la sociedad en la que se insertan. Se realizaron grupos focales, cuyos diálogos fueron grabados y posteriormente transcritos, y los niños produjeron dibujos y escritos. Las narrativas orales y escritas de los niños fueron sometidas a un Análisis Textual Discursivo; los dibujos, entendidos como narrativas gráficas, fueron analizados, a partir de varios autores. En seguida, se realizó la triangulación de los datos, de los cuales surgieron las 11 categorías finales: concepciones familiares, miembros de los contextos familiares, significados, funciones y roles en la familia, otros temas emergentes; concepciones, sentidos y funciones de la escuela; percepciones y significados de la relación familia-escuela. La familia apareció como un grupo social, basado en la unión y siendo definido a partir de su configuración: los niños lo conceptuaron diciendo quién es parte de él. La familia también fue considerada un valor y un contexto fundamental para la supervivencia. Sus funciones son proporcionar afecto, cuidado y ayuda mutua y proporcionar intimidad. En cuanto a los papeles, los adultos cuidan (siendo la madre, el cuidador principal), mientras los niños y los animales juegan. La escuela fue concebida como un lugar, con una configuración arquitectónica particular y una identidad específica. Se consideraba un espacio para los niños y un contexto que interactúa con la familia. Los niños atribuyeron significados positivos a la escuela: dijeron que es bueno e importante asistirle, además de ser obligatoria. Sirve para aprender, jugar, divertirse y hacer amigos. Los niños fueron colocados como objetos y sujetos de la relación familia-escuela, asumiendo la condición de protagonistas relevantes. En su perspectiva, el enfoque de la relación familia-escuela es la evaluación del niño como estudiante. Expresaron una expectativa negativa de comunicación entre la familia y la escuela. Evidenciaron percibir una alianza entre los miembros adultos y expresaron que las tensiones de la relación caen sobre los niños, convirtiéndolos en el vértice susceptible del triángulo. Los niños mostraron preocupación y temor ante los intercambios entre la familia y la escuela, pero también esperan que los impasses tengan una resolución positiva.

**Palabras clave:** Investigación con niños. Concepciones. Familia. Escuela. Relación familia-escuela.

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1 – Mosaico de fotos utilizadas (família).....  | 117 |
| Figura 2 – Mosaico de fotos utilizadas (escola) .....  | 118 |
| Figura 3 – Escrita de Rafael (epr).....                | 121 |
| Figura 4 – Desenho de Laura (epu) .....                | 127 |
| Figura 5 – Parte do desenho de Tiago (epr).....        | 130 |
| Figura 6 – Desenho de Adriana (epr) .....              | 130 |
| Figura 7 – Desenho de Larissa (epu).....               | 131 |
| Figura 8 – Desenho de Vânia (epr).....                 | 131 |
| Figura 9 – Desenho de Luana (epu) .....                | 132 |
| Figura 10 – Desenho de Mariana (epu) .....             | 134 |
| Figura 11 – Desenho de Guilherme (epu) .....           | 135 |
| Figura 12 – Desenho de Diogo (epu).....                | 135 |
| Figura 13 – Desenho de Pedro (epu) .....               | 136 |
| Figura 14 – Desenho de Miguel (epu).....               | 136 |
| Figura 15 – Desenho de Valentim (epu).....             | 139 |
| Figura 16 – Detalhe do desenho de Valentim (epu) ..... | 139 |
| Figura 17 – Desenho de Pedro (epu) .....               | 165 |
| Figura 18 – Desenho de Anita (epu).....                | 167 |
| Figura 19 – Desenho de Marco (epu) .....               | 167 |
| Figura 20 – Desenho de Laura (epu) .....               | 168 |
| Figura 21 – Desenho de Luana (epu).....                | 168 |
| Figura 22 – Desenho de Dora (epu).....                 | 168 |
| Figura 23 – Desenho de Fernando (epr) .....            | 168 |
| Figura 24 – Desenho de Andressa (epu).....             | 169 |
| Figura 25 – Desenho de Valentina (epu).....            | 169 |
| Figura 26 – Desenho de Giovana (epu) .....             | 170 |
| Figura 27 – Desenho de Jaime (epu) .....               | 170 |
| Figura 28 – Desenho de Augusto (epr).....              | 174 |
| Figura 29 – Desenho de Gabriela (epr) .....            | 175 |
| Figura 30 – Desenho de Matheus (epr) .....             | 175 |
| Figura 31 – Desenho de Larissa (epu) .....             | 182 |
| Figura 32 – Desenho de Martina (epr).....              | 182 |

|   |     |
|---|-----|
| Figura 33 – Desenho de Juliana (epr).....             | 188 |
| Figura 34 – Desenho de Maurício (epr).....            | 190 |
| Figura 35 – Desenho de Mariana (epu) .....            | 190 |
| Figura 36 – Desenho de Adriana (epr) .....            | 193 |
| Figura 37 – Desenho de Dora (epu).....                | 194 |
| Figura 38 – Desenho de Lisiane (epr) .....            | 196 |
| Figura 39 – Desenho de Marcelo (epr) .....            | 196 |
| Figura 40 – Desenho de Fernando (epr) .....           | 197 |
| Figura 41 – Desenho de Martina (epr).....             | 198 |
| Figura 42 – Detalhe do desenho de Martina (epu) ..... | 198 |
| Figura 43 – Escrita de Pablo (epr) .....              | 201 |
| Figura 44 – Desenho de Rodrigo (epr) .....            | 201 |
| Figura 45 – Desenho de Valentina (epu) .....          | 201 |
| Figura 46 – Desenho de Augusto (epr).....             | 201 |
| Figura 47 – Desenho de Diogo (epu).....               | 201 |
| Figura 48 – Desenho de Larissa (epu) .....            | 201 |
| Figura 49 – Desenho de Vânia (epr).....               | 202 |
| Figura 50 – Desenho de Paula (epr) .....              | 205 |
| Figura 51 – Desenho de Laura (epu) .....              | 205 |
| Figura 52 – Desenho de Débora (epr) .....             | 205 |
| Figura 53 – Desenho de Eduarda (epr).....             | 205 |

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 – Família: categorias, subcategorias e conteúdos .....               | 128 |
| Quadro 2 – Papéis na família.....   | 150 |
| Quadro 3 – Escola: categorias, subcategorias e conteúdos .....                | 166 |
| Quadro 4 – Relação família-escola: categorias, subcategorias e conteúdos..... | 192 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

epr – escola privada

epu – escola pública

## LISTA DE SIGLAS

ATD – Análise Textual Discursiva

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDC – Convenção sobre os Direitos da Criança

CEP/CONEP – Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CEU – Centro Educacional Unificado

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

GO – Estado de Goiás

GRUPECI – Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

ONU – Organização das Nações Unidas

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação

PUC-RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

SEDA – Secretaria Especial dos Direitos Animais

STF – Supremo Tribunal Federal

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

UCS – Universidade Católica do Salvador

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP/Mar – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus de Marília

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>PARTE I – INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>16</b>  |
| 1 Percurso pessoal .....   | 16         |
| 2 Panorama no Brasil: o estado do conhecimento .....   | 18         |
| 3 Problema, questões de pesquisa e objetivos do estudo.....  | 29         |
| <b>PARTE II – REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>  | <b>31</b>  |
| 4 A modernidade .....  | 31         |
| 5 Infância(s) e crianças .....   | 41         |
| 5.1 A infância como categoria social.....  | 41         |
| 5.2 Culturas da infância e culturas de pares.....  | 50         |
| 5.3 Infância(s) no Brasil hoje.....  | 52         |
| 6 Família.....   | 55         |
| 7 Escola .....   | 70         |
| 8 Relação família-escola.....  | 82         |
| <b>PARTE III – PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>   | <b>96</b>  |
| 9 O cenário da pesquisa .....  | 96         |
| 9.1 As escolas.....  | 97         |
| 9.2 As turmas e as crianças .....  | 98         |
| 10 A entrada no campo.....   | 100        |
| 11 Procedimentos para a construção dos dados:<br>recursos metodológicos e processos de análise ..... | 105        |
| 11.1 Observação participante.....  | 108        |
| 11.2 Registros: diário de campo.....   | 110        |
| 11.3 Desenhos .....  | 111        |
| 11.4 Grupos focais .....   | 115        |
| 11.5 Escritas das crianças .....   | 120        |
| 12 Considerações éticas e desafios .....   | 122        |
| <b>PARTE IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>   | <b>127</b> |
| 13 Retratos de família.....  | 127        |
| 13.1 Concepções de família, Membros das configurações familiares e<br>Sentidos da família .....      | 129        |
| 13.2 Funções da família .....  | 148        |
| 13.3 Papéis na família.....  | 150        |

|   |            |
|---|------------|
| 13.4 Outros temas emergentes .....  | 158        |
| 13.4.1 Família e conflito.....  | 158        |
| 13.4.2 Tristeza e morte na família.....   | 161        |
| 13.4.3 Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na vida familiar .....                                    | 162        |
| 13.5 Álbum de família .....   | 163        |
| 14 Os modos da escola .....   | 165        |
| 14.1 Concepções sobre escola .....  | 167        |
| 14.2 Sentidos.....  | 182        |
| 14.3 Funções .....  | 185        |
| 14.4 Síntese.....   | 186        |
| 15 “Que medo!” – Percepções das crianças acerca da relação família-escola .....                                 | 188        |
| 15.1 Percepções das crianças sobre a relação família-escola .....   | 192        |
| 15.2 Sentidos da relação família-escola.....  | 204        |
| 15.3 Síntese.....   | 206        |
| <b>PARTE V – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>   | <b>208</b> |
| REFERÊNCIAS .....   | 213        |
| APÊNDICE A – Levantamento de pesquisas nos principais bancos de dados (1ª fase):<br>trabalhos encontrados ..... | 239        |
| APÊNDICE B – Trabalhos selecionados para análise: 1º levantamento .....   | 240        |
| APÊNDICE C – Levantamento de pesquisas nos principais bancos de dados (2ª fase):<br>trabalhos encontrados ..... | 242        |
| APÊNDICE D – Trabalhos selecionados para análise: 2º levantamento .....   | 244        |
| APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Escola.....   | 245        |
| APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais ou responsáveis ....                             | 247        |
| APÊNDICE G – Histórias para a discussão da relação família-escola .....   | 250        |
| APÊNDICE H – Material para a escrita das crianças sobre os papéis na família.....                               | 251        |
| ANEXO A – Fotografias utilizadas nos grupos focais.....   | 252        |
| ANEXO B – Material dourado .....  | 263        |

## PARTE I – INTRODUÇÃO

### 1 PERCURSO PESSOAL

Venho trabalhando no campo da Educação há três décadas. O marco inicial foi a entrada em uma escola para a realização de um dos estágios obrigatórios da formação em Psicologia, à época denominado estágio em Psicologia Escolar. A partir de então, sempre estive envolvida com questões da Educação, sob diferentes perspectivas: como profissional contratada por escolas regulares privadas, encarregada de atendimento a alunos, professores e pais da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, mais tarde, também com funções de gestão; como pesquisadora, por ocasião da realização do Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); como aluna da especialização em Psicopedagogia na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); como supervisora de estágio e de jovens profissionais da Psicologia dedicados à Educação; como consultora externa de instituições escolares; como professora de cursos de especialização nas áreas da Psicologia Escolar e da Psicopedagogia; como palestrante em escolas públicas e privadas, sindicatos, organizações não governamentais, grupos de estudos, entre outros.

O trabalho no contexto institucional escolar, com crianças pequenas, seus pais e professores, bem como com técnicos e gestores da Educação, revelou-se complexo e desafiador, marcado por concepções e interesses distintos, por vezes contraditórios, e frequentemente levando a conflitos entre esses atores. Com o passar dos anos, talvez refletindo o que Sarmiento (2011a, p. 581) chama de “tempos de incerteza e de transformação social”, por um lado e, por outro, o aguçamento de meu olhar, percebi a intensificação do antagonismo nas relações entre famílias e escolas, bem como a proliferação de discursos midiáticos sobre a conveniência de uma pretendida relação de parceria entre ambas as instituições.

Em paralelo, ao longo desses anos também ocorreram significativas transformações que afetaram a vida de crianças na realidade brasileira: o surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990; a ampliação do tempo de escolaridade (de 8 para 9 anos no Ensino Fundamental, a partir de 2005), do ano letivo (de 180 para 200 dias) e da jornada escolar diária (ambas as medidas preconizadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDBEN], de dezembro de 1996), com o incremento do número de escolas que

passaram a oferecer turno integral; o surgimento de novas tipologias de família, a diminuição da taxa de natalidade e a consolidação da participação da mulher no mercado de trabalho; o aumento da sensação de insegurança nas cidades, com a conseqüente limitação da movimentação das crianças; o surgimento e a disseminação das redes sociais, com a aceleração da circulação de informações e a diluição de fronteiras; a intensificação da condição das crianças como sujeitos de consumo, entre outras. Paradoxalmente, há um contexto em que, por um lado, busca-se definir direitos e assegurar proteção às crianças e, por outro, há aparente desintegração da ideia de infância até então predominante, levando alguns autores a suspeitarem da sua morte ou “desinvenção”.

No estudo realizado por ocasião do Mestrado (MAIA, 1993), abordei a ideia/representação de infância presente em instituições de Educação Infantil, bem como seus cruzamentos com as concepções de gênero e os dispositivos de poder e produção de subjetividade, trabalhando tais questões na perspectiva tanto dos adultos quanto das crianças. Desde então, sigo mobilizada pela temática da infância, considerando que se encontra situada no cruzamento das questões da família e da escola e que, como afirma Sarmiento (2011a, p. 587), a categoria social da infância “manifesta de modo específico e relevante as contradições, ambigüidades e paradoxos de uma sociedade em mudança, marcada por tempos de incerteza”. Trouxe essa temática para ser ampliada e aprofundada nos estudos de doutoramento, dessa vez no PPGEdU da PUCRS, e nos últimos quatro anos muitas foram as leituras e os debates, provocando o alargamento de horizontes epistemológicos e suscitando novas perguntas. O lugar de onde as formulo é também o resultado de muitos cruzamentos: brasileira, do sul, mulher, psicóloga, esposa, mãe, profissional da escola e docente na formação de outros profissionais – professores, psicólogos, psicopedagogos. Ao tentar respondê-las, constrói-se mais uma etapa da formação da pesquisadora.

## 2 PANORAMA NO BRASIL: O ESTADO DO CONHECIMENTO

Diferentes áreas do conhecimento têm tomado a infância como seu objeto de estudo e vêm produzindo saberes e práticas sobre ela: Medicina, Psicologia, História, Sociologia, Antropologia, Pedagogia, Psicopedagogia, Fonoaudiologia, Odontopediatria, entre outras. As crianças são alvo de políticas públicas, em especial nas áreas da Saúde e da Educação, bem como de legislação que define e assegura seus direitos, e a elas estão voltadas instituições específicas – escolas, creches, abrigos, etc. São consideradas consumidoras, destinando-se a elas toda uma gama de produtos (brinquedos, alimentos, roupas, móveis, livros, filmes, material escolar, etc.) e discursos da publicidade. São, ainda, tema de múltiplas abordagens da mídia e da opinião pública, configurando, assim, uma centralidade da infância.

A construção histórica de uma concepção da infância e sua transformação ao longo dos últimos três séculos passou a ser objeto de estudo de diversos autores a partir das últimas décadas do século XX (ARIÈS, 1981; BADINTER, 1985; CHARLOT, 1986; DONZELOT, 1986; FONSECA, 1989). Apesar de sempre terem existido crianças, pode-se dizer que a infância como construção social é um produto da modernidade, posto que a construção de representações sociais acerca delas e a constituição da infância como uma categoria social ocorreram a partir do século XVII (SARMENTO; PINTO, 1997). Diversas imagens sociais da criança passaram, então, a ser elaboradas, sobrepondo-se e confundindo-se, profundamente marcadas por traços de negatividade, decorrentes de uma posição adultocêntrica que vê a infância como ausência, incompletude ou negação (SARMENTO, 2004, 2005b). Desse processo, resultaram ainda as invisibilidades cívica e científica, produzidas pela recusa de um estatuto político às crianças e pelo predomínio de concepções epistemológicas que excluem suas interpretações na ação social, tratando-as apenas como objetos de conhecimento social (SARMENTO, 2014).

O desafio é abarcar as complexas condições de vida das crianças, determinantes da existência de múltiplas formas de viver a infância, retirar a concepção de infância de uma posição de negatividade e reconhecer as crianças como sujeitos de conhecimento, capazes de produzir saberes. Reconhecer que há saberes pertencentes às crianças significa abandonar uma posição adultocêntrica e assumir que elas ocupam uma perspectiva diferenciada, fruto de suas diferenças orgânicas, sociais e de poder em relação aos adultos (LEAL, 2006). Trata-se, portanto, de dar voz às crianças e escutá-las na sua alteridade ou, nas palavras de Sarmiento e Pinto (1997, p. 7), “partir das crianças para o estudo das realidades da infância”.

Abordar o tema das infâncias implica considerar duas instituições fundamentais para as crianças: a família e a escola. Ambas são majoritariamente encarregadas da educação das novas gerações na contemporaneidade. Tanto na literatura científica quanto nos discursos do senso comum, encontra-se a ideia de que realizam tarefas complementares, concepção que foi se construindo a partir da emergência da escola como instituição social significativa, no início do século XIX (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010; POLONIA; DESSEN, 2005; SILVEIRA; WAGNER, 2009; VARANI; SILVA, 2010). A família seria responsável pela socialização ou educação informal (língua materna, padrões de comportamento, valores, atitudes), enquanto a escola se responsabilizaria pela aprendizagem dos conhecimentos construídos socialmente (educação formal). Afirma-se que a educação começa na família e se prolonga na escola (BOCHACA; CALVET, 2007). A integração entre as duas agências de socialização costuma ser traduzida pelo termo *parceria*, que mesmo sem estar claramente definido é tão predominante que parece ser assumido como óbvio e estar “na moda” (NOGUEIRA, 2006; VARANI; SILVA, 2010).

Contudo, ao longo desse período, tanto a escola quanto a família passaram por modificações importantes. A partir de meados do século XX, observa-se a diluição dos laços com a família extensa, com a conseqüente concentração de funções na família nuclear. Isso acarretou um aumento das responsabilidades parentais em relação aos filhos, tanto em termos de abrangência quanto de tempo, enquanto simultaneamente ocorreu uma diminuição da rede familiar de suporte (ENGUITA, 2007). Desencadeou-se também, na mesma época, um movimento maciço de ingresso das mulheres no mercado de trabalho, bem como a redução do número de filhos, pois limitar a prole aumentava a possibilidade de investir o máximo em cada filho, a fim de oferecer a eles as melhores oportunidades (NOGUEIRA, 2006). Tais fatores, ao lado do aumento de separações e constituições familiares, assim como da legalização de uniões homoafetivas, fizeram surgir novas tipologias familiares (FONSECA, 2002; NAVARRO, 2007).

Enquanto isso, a escola ampliava seu atendimento, expandindo o número de matrículas e avançando rumo à universalização, bem como aumentando o tempo de escolarização. Dessa forma, pode-se dizer que a escola cresceu em importância, ocupando um espaço até então inédito.

Porém, uma parte das funções entendidas como pertinentes à família passou a ser demanda das escolas, especialmente o que Enguita (2007) denomina custódia, referindo-se às ações de cuidado e vigilância. Assim, as fronteiras entre ambas as instituições, que até então pareciam claramente delimitadas, começaram a se apagar e a se confundir, criando condições

para o surgimento de tensões e conflitos, bem como de muitas dúvidas diante das modificações dos papéis de seus membros.

A seguir, veremos como essa temática tem sido abordada pela pesquisa científica realizada no Brasil em anos recentes. Morosini (2015, p. 102) define estado de conhecimento como “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. Nesse sentido, a produção aqui apresentada pode ser mais bem definida como *apoiada em princípios de estado de conhecimento*, visto que se baseia em teses, dissertações e artigos (relatos de pesquisa) encontrados nos principais bancos de dados e repositórios brasileiros.

O levantamento foi realizado em dois momentos: entre os anos de 2015 e 2016, durante a elaboração do projeto de tese e, no período de dezembro/2018 a janeiro/2019. A primeira busca teve a abrangência de dez anos (de 1995 a 2015); a segunda, cuja finalidade foi atualizar os dados colhidos naquela oportunidade, destinava-se a pesquisar o intervalo compreendido entre os anos de 2016 e 2018. Contudo, considerando eventuais falhas da primeira busca, bem como possíveis atualizações das bases de dados, a segunda pesquisa foi realizada tendo por base o período 2015-2018 e, em alguns repositórios, não estabelecendo limites temporais.

O primeiro levantamento foi realizado nas seguintes fontes: Banco de Teses CAPES, Portal de Periódicos CAPES, IBICT, Scielo e repositórios da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – programas 6 e 7 na avaliação da CAPES. Para tanto, as palavras temáticas foram crianças, família, escola, relação, concepções, representações, olhares, em diferentes combinações: concepções-crianças-relação-família-escola; concepções-crianças-família-escola; concepções-crianças-família; concepções-crianças-escola; crianças-família-escola; representações-crianças-família-escola; relação-família-escola-crianças; olhares-crianças-família-escola. Não foram estabelecidos limites temporais nas primeiras buscas, o que não se revelou necessário, dada a escassez de trabalhos encontrados.

Foram identificados, inicialmente, 244 estudos que contemplavam a principal combinação de palavras temáticas (concepções-crianças-relação-família-escola). Os totais de trabalhos encontrados para cada combinação de palavras são apresentados no Apêndice A.

Foram selecionados aqueles que tivessem as crianças como sujeitos da pesquisa e buscassem conhecer suas concepções ou representações sobre os temas relação família-escola, escola ou família (ao menos um deles).

Após essa primeira seleção, foi realizada a leitura flutuante na íntegra dos 11 trabalhos selecionados. A partir disso, três trabalhos foram excluídos: dois por estarem fora da temática e um por se tratar de artigo extraído de uma das teses compiladas, configurando, assim, uma repetição. Na sequência, foram acrescentados a esse quadro três estudos significativos encontrados em uma busca anterior (segundo semestre de 2015)<sup>1</sup> e não localizados nas pesquisas atuais, bem como dois trabalhos do tipo estado do conhecimento sobre a relação família-escola, totalizando, então, 13 trabalhos selecionados (Apêndice B).

Foram encontrados, assim, dez teses, dissertações ou artigos de pesquisa e três trabalhos que versam sobre o estado do conhecimento acerca das relações família-escola. A maior concentração de trabalhos está na área da Psicologia, que tem se dedicado a estudar a temática da família sob o ponto de vista das crianças. Apenas um trabalho da área da Educação e um da Enfermagem abordam o mesmo tema.

Quanto ao olhar das crianças sobre a escola, apenas um trabalho foi localizado, sendo da área da Educação. Somente um trabalho, também da Educação, articula família e escola sob a perspectiva infantil. Por fim, nenhum dos estudos contempla a concepção das crianças sobre a relação família-escola. Tal constatação encontra eco nas pesquisas sobre o estado do conhecimento aqui consideradas: dos 540 trabalhos levantados, apenas dois trazem a perspectiva das crianças, ao lado das concepções dos adultos (pais e/ou professores).

Pode-se dizer que, no recorte realizado, a Psicologia é a área que mais tem se dedicado a ouvir as crianças, sendo pouco significativa a escuta das infâncias sobre os temas pesquisados pela Educação. Quanto à relação família-escola, o tema é bastante investigado, por distintas áreas do conhecimento<sup>2</sup>, mas sem incluir (ao menos de forma expressiva) a perspectiva das crianças. Cabe, então, questionar: por que as crianças estão invisíveis e silenciadas a respeito de uma relação que tem como justificativa a sua própria existência?

A análise revelou outros aspectos interessantes. Apesar de pequena, a amostra de trabalhos selecionados provém de 11 universidades brasileiras, de sete diferentes unidades da federação, abrangendo todas as regiões geográficas do país. A instituição na qual foi realizado

---

<sup>1</sup> Levantamento realizado no Banco de Teses CAPES, Portal de Periódicos CAPES, Scielo e nos repositórios da UFRGS, UFRJ, USP E UFMG, em agosto-setembro de 2015, focalizando o período de 2005-2015 e utilizando as ferramentas de busca dos próprios *sites* e os descritores *crianças*, *família* e *escola*.

<sup>2</sup> Em seu estudo, Nogueira (2015) encontrou 100 trabalhos da área da Psicologia, 88 da Sociologia, 45 da Educação, 21 de outras áreas das Ciências Humanas ou Sociais e 11 sem identificação de área.

o maior número de trabalhos é a Universidade Católica do Salvador (UCS), na Bahia, com quatro estudos (um deles em parceria com a Universidade Federal da Bahia). Três desses trabalhos têm autoras em comum, o que sugere a presença de um núcleo de pesquisadoras dedicadas ao tema da família na UCS. As crianças pesquisadas são tanto do meio rural quanto urbano, de pequenas cidades a metrópoles, de escolas públicas e privadas, e um dos estudos é dedicado a crianças do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), configurando, assim, uma bastante representatividade da realidade nacional. Um último aspecto a ser destacado é que todos os trabalhos selecionados têm mulheres como autoras, o que faz pensar que os temas família e escola ainda são de interesse majoritariamente feminino.

Abordar a temática das infâncias implica, necessariamente, adentrar o território das duas instituições fundamentais para as crianças: a família e a escola. Considerando que cotidianamente as crianças transitam, concreta e simbolicamente, entre essas duas agências e participam das relações estabelecidas entre elas, estando sujeitas a seus efeitos, é relevante conhecer **seu** ponto de vista sobre a família, a escola e as relações entre ambas. Tal opção é consequência de considerarmos as crianças, de acordo com Sarmiento e Pinto (1997, p. 6), “atores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos”, o que também implica o reconhecimento de sua capacidade de produção simbólica.

No mapeamento das teses, dissertações e pesquisas realizado nesse primeiro momento, encontramos que família se define por relações de cuidado, ou seja, na perspectiva das crianças ouvidas, família é quem cuida, e o significado atribuído a essas relações tem a marca da afetividade. Os integrantes mais citados foram mãe e irmãos, talvez pela frequência de a figura do pai estar ausente na realidade das famílias brasileiras. A emergência dos irmãos como figuras centrais na família talvez possa ser associada aos mesmos fatores; em seu estudo, Rabinovich e Moreira (2008, p. 452) afirmam que os irmãos são “aqueles a quem se presta ou de quem se recebe ajuda, com quem se dividem tarefas domésticas, quem cuida e pode disciplinar, mas com quem se brinca e faz companhia”, suprimindo necessidades de conforto e segurança devido à ausência ou afastamento dos adultos.

Já a escola foi considerada lugar de aprender e vivenciar relações afetivas com os professores, mas também de estar sujeito a relações autoritárias e disciplinares. Quanto à relação família-escola, os estudos rastreados nos trabalhos sobre o estado do conhecimento no Brasil trazem majoritariamente a questão da tensão como a tônica de tais relações, junto a um

empenho em definir expectativas e significados. Destaca-se também o que já havia sido apontado: uma tendência a culpabilizar a escola pelas dificuldades encontradas.

O segundo levantamento se deu no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (antigo Banco de Teses CAPES), Portal de Periódicos CAPES, IBICT, Scielo e repositórios das universidades brasileiras cujos Programas de Pós-Graduação em Educação têm notas 6 e 7 na avaliação CAPES mais recente: PUCRS, UERJ, UFMG, Universidade Federal do Paraná (UFPR), UFRGS, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), UFSCar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília (UNESP/Mar) e UNISINOS. Em função dos resultados da avaliação da CAPES, três universidades pesquisadas na primeira etapa (PUC-RJ, USP e PUC-SP) não integram o grupo de excelência na segunda fase, e outras três foram incluídas (UFRJ, UFPR, UNESP/Mar). Contudo, como os dois repositórios vinculados a CAPES, IBICT e Scielo têm abrangência nacional, consideramos que, de forma geral, o espectro de busca foi mantido. Foram utilizadas as mesmas palavras temáticas do primeiro levantamento: concepções-crianças-relação-família-escola; concepções-crianças-família-escola; concepções-crianças-família; concepções-crianças-escola; crianças-família-escola; representações-crianças-família-escola; relação-família-escola-crianças; olhares-crianças-família-escola. Procuramos ampliar e refinar a busca; para tanto, foram acrescentadas as expressões “concepções de crianças”, “relação família-escola” e “relação escola-família”, e foram utilizados todos os mecanismos para busca avançada disponibilizados nos *sites*. Além disso, as combinações foram pesquisadas em todas as bases de dados.

Os totais de trabalhos encontrados para cada combinação de palavras são apresentados no Apêndice C. Com base nos títulos e resumos, buscamos aqueles que tivessem as crianças como sujeitos da pesquisa e procurassem conhecer suas concepções ou representações sobre os temas relação família-escola, escola ou família (ao menos um deles). A partir desses critérios, foram selecionados inicialmente sete trabalhos. Evidencia-se, assim, que o panorama pouco mudou em relação ao início do estudo. Apesar da existência de um grande número de investigações relacionadas à temática (foram rastreados mais de 500 trabalhos na segunda fase de busca), a maioria deles é **sobre** as crianças. Ainda são escassos os que tomam as crianças (e não os adultos) como sujeitos.

A seguir, foi realizada a leitura flutuante na íntegra dos trabalhos selecionados, e dois foram excluídos por estarem fora dos critérios estabelecidos. Resultaram cinco trabalhos selecionados (Apêndice D), sendo uma tese de Doutorado, uma dissertação de Mestrado, dois estudos de revisão e um artigo teórico. A tese traz o olhar das crianças e das professoras sobre a escola (RANIRO, 2016). A dissertação enfoca a função social da escola pela ótica de

crianças, pais ou responsáveis e profissionais de escolas, mas também aborda concepções de família e a relação família-escola (CORDEIRO, 2018). Já os estudos de revisão (ALBUQUERQUE; AQUINO, 2018; JUNGES; WAGNER, 2016) e o artigo teórico (SOUZA, 2017) incidem exclusivamente sobre a temática da relação família-escola. Ao contrário do primeiro levantamento, em que a maioria dos estudos provinha da Psicologia, desta vez predominaram as pesquisas na área da Educação. Não localizamos, nesse rastreamento, trabalhos que abordem especificamente as concepções das crianças sobre família ou sobre a relação família-escola.

Os estudos selecionados são oriundos de cinco universidades distintas, de quatro regiões geográficas do Brasil (apenas a região norte não foi representada). A maioria dos pesquisadores é mulher, aspecto que coincide com o dado encontrado no primeiro levantamento, e que novamente nos leva a pensar que as temáticas da infância, da família e da escola ainda são de interesse majoritariamente feminino. A predominância de autoria feminina também foi constatada nos estudos de revisão bibliográfica (ALBUQUERQUE; AQUINO, 2018; JUNGES; WAGNER, 2016).

Os três estudos selecionados sobre a relação família-escola (ALBUQUERQUE; AQUINO, 2018; JUNGES; WAGNER, 2016; SOUZA, 2017) consideram-na uma temática ampla, complexa e multifacetada, situada na interseção de várias áreas do conhecimento – Antropologia, Sociologia, Psicologia Social e Escolar, Educação, entre outras. Identificam pouca clareza na definição do objeto de estudo (SOUZA, 2017), fragilidade metodológica (JUNGES; WAGNER, 2016) e escassez de estudos sobre intervenções de mediação no Brasil (ALBUQUERQUE; AQUINO, 2018; JUNGES; WAGNER, 2016).

Os estudos analisados por Junges e Wagner (2016) e Albuquerque e Aquino (2018) foram realizados com adultos – progenitores e profissionais da Educação –, em algumas situações como participantes da mesma investigação. Contudo, a ausência de crianças e adolescentes não é registrada por nenhum dos estudos de revisão citados. Subjaz a compreensão de que, como alunos, são afetados pelas relações entre família e escola, mas não parecem ser considerados integrantes desses dois contextos no sentido de também serem atores. Assim, é possível afirmar que a relação família-escola continua despertando bastante interesse. Encontramos um total de 257 trabalhos sobre a relação família-escola nas bases pesquisadas, e o Google Acadêmico apresentou 1.280 resultados para a busca por essa expressão. Contudo, as crianças seguem invisíveis e silenciadas na maioria dos estudos, como se não fizessem parte dessa relação.

É relevante destacar que tanto o artigo teórico quanto os estudos de revisão encontram na bibliografia uma imagem da relação família-escola como assimétrica, na medida em que a escola se coloca como a detentora legítima dos saberes, relegando as famílias a uma posição de submissão (ALBUQUERQUE; AQUINO, 2018; JUNGES; WAGNER, 2016; SOUZA, 2017). A postura da escola é percebida também como “moralizadora e normativa” (ALBUQUERQUE; AQUINO, 2018, p. 314), o que responderia pela dificuldade de aproximar-se das famílias (JUNGES; WAGNER, 2016) e contribuiria para o incremento das tensões e conflitos. Preconiza-se, assim, que a relação seja fundamentada em uma base de igualdade, alterando seus pressupostos (JUNGES; WAGNER, 2016), que as responsabilidades sejam compartilhadas e haja integração e colaboração entre as duas instituições (ALBUQUERQUE; AQUINO, 2018). Apesar de avaliar que a relação depende de ambas, o olhar sobre a parcela de contribuição das famílias é menos crítico. Considera-se que “os pais tendem a participar e se envolver das mais variadas formas com a escola de seus filhos” (JUNGES; WAGNER, 2016, p. 115), ainda que se prescreva que as famílias precisam estar “disponíveis para o estabelecimento de vínculos com a escola”, dedicando tempo e energia a essa tarefa (JUNGES; WAGNER, 2016, p. 120), fazendo supor que tal envolvimento demande esforço e empenho. Souza (2017) acredita ser necessário olhar de maneira crítica para as famílias, na medida em que muitas se apresentam como consumidoras dos serviços prestados pela escola, deixando de assumir plenamente a parte que lhes cabe na educação dos filhos. Assim, recomenda-se o estabelecimento de relações mais simétricas, equilibradas e democráticas, mas entende-se que tal tarefa cabe principalmente à escola: “a escola pode tomar a frente no que concerne à orientação das famílias” (SOUZA, 2017, p. 135), enquanto “os pais esperam uma escola aberta à sua participação, contudo, não esperam sentir-se obrigados a comparecer sempre na escola” (SOUZA, 2017, p. 138). Compete à escola “compreender as inúmeras formas dos pais se envolverem com a aprendizagem de seus filhos” (JUNGES; WAGNER, 2016, p. 119), devendo estar apta para lidar com a diversidade. Fica subjacente, portanto, a ideia de que a melhora nas relações é, essencialmente, atribuição da escola. Falta, a nosso ver, maior discussão a respeito desse pressuposto, que não é problematizado nos estudos originais nem nos trabalhos de revisão.

Como já mencionado, os dois trabalhos acadêmicos selecionados baseiam-se em pesquisa empírica com crianças e adultos. O estudo de Cordeiro (2018) dedicou-se a investigar a função social da escola segundo percepções de diferentes sujeitos que dela participam: crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, suas famílias e os profissionais da escola. A pesquisa foi realizada em três escolas de Goiânia – sendo uma pública municipal,

uma pública estadual e uma privada –, e foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com os adultos e desenhos e rodas de conversa com as crianças. A autora concluiu que os sujeitos investigados atribuem à escola a função de preparar as crianças para o mundo do trabalho, associando esse processo ao sucesso pessoal. Ainda que se ampare em autores da Sociologia da Infância, a pesquisadora pouco valorizou o conceito de reprodução interpretativa (CORSARO, 2011) e pareceu considerar as crianças apenas como reprodutoras das ideias dos adultos:

[...] as crianças reproduzem aquilo que os pais e a escola mostram em suas falas, marcando o tempo e a participação da criança.

A fala das crianças remete o tempo todo àquilo que os pais dizem: uma concepção da escola como espaço de transmissão de conhecimento para a ascensão social, ou seja, para o trabalho. (CORDEIRO, 2018, p. 166).

Quanto à relação entre família e escola, Cordeiro (2018) encontrou uma avaliação positiva por parte dos pais, que estavam satisfeitos com a escola e reconheciam a sua importância na vida de seus filhos. A escola, no entanto, apresentou queixas em relação às famílias, especialmente no que se refere à participação na vida escolar dos filhos. Segundo a autora, “a escola diz que aguarda parcerias, mas o que podemos observar é que a participação é assinalada pela superficialidade e é limitada, definida por pouca interação entre ambas”, concluindo então que “a escola tem o desejo de parceria, mas suas ações ainda não alcançam esse objetivo” (CORDEIRO, 2018, p. 169).

O estudo de Raniero (2016) foi realizado em um Centro Educacional Unificado (CEU) na cidade de São Paulo. Os CEUs são complexos que reúnem Centro de Educação Infantil (crianças de 0 a 3 anos), Escola de Educação Infantil (crianças de 4 e 5 anos), Escola de Ensino Fundamental, equipamentos esportivos e culturais em um mesmo espaço e estão instalados na periferia da cidade, atendendo a camadas populares. Os dados da pesquisa foram construídos a partir de sessões de grupos focais com três coletivos: crianças dos dois últimos anos da Educação Infantil, crianças dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental e professoras das crianças participantes. O objetivo do estudo foi conhecer as concepções das crianças e das professoras acerca da escolarização no final da Educação Infantil e no início do Ensino Fundamental (RANIERO, 2016). A investigadora concluiu que as crianças “assumem os papéis de alunos e crianças, ainda que tenham definido particularidades relacionadas à ocupação ou local de inserção”, bem como se consideram diferentes dos adultos (RANIERO, 2016, p. 218). As crianças pareceram gostar da escola, atribuindo valor à instituição e ao processo de escolarização. Contudo, a autora considerou que as crianças pareciam “não participar das decisões da escola que dizem respeito a elas: predomina o olhar do adulto para

definição das práticas e rotina escolar” (RANIRO, 2016, p. 219). Quanto à relação entre família e escola, a pesquisadora observou que a comunicação ocorria principalmente por meio da agenda, sendo presencial apenas em algumas situações. Já as professoras apresentaram uma percepção positiva do trabalho que realizavam e consideraram que a relação família-escola “poderia ser mais qualificada” (RANIRO, 2016, p. 9). A autora (2016, p. 216) também destaca que “são poucos os trabalhos acadêmicos que se propuseram a ouvir as crianças considerando-as competentes para falar sobre seus contextos familiar e escolar”, realidade com a qual também nos deparamos ao executar este levantamento.

A fim de alargar esse panorama, realizamos uma rápida análise dos trabalhos apresentados em dois eventos ocorridos no Brasil em 2018: o IV Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da Criança<sup>3</sup> e o 6º Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI).<sup>4</sup> O evento sobre estudos da criança teve 347 trabalhos apresentados, cujos resumos analisamos na versão eletrônica, buscando identificar a condição das crianças como sujeitos das pesquisas, metodologia empregada e incidência dos temas que também são nosso objeto de estudo – família, escola e relação família-escola. Entre os 347 trabalhos apresentados, foram encontradas 97 investigações dedicadas a conhecer as ideias das crianças acerca delas próprias e de temas relevantes do seu cotidiano. Quanto ao aspecto metodológico, as pesquisas realizadas com as crianças empregaram principalmente observações (59 estudos), mas também grupos focais (9), rodas de conversa (17) e desenhos (23), por vezes combinando esses procedimentos. Em relação à temática, o conjunto dos anais revelou 58 estudos sobre família, 101 sobre a escola (sendo dois deles sob a ótica das crianças) e apenas um sobre a relação família-escola.

Como os anais do GRUPECI ainda não haviam sido disponibilizados no momento de nossa análise, foi possível trabalhar apenas com os títulos publicados no caderno de programação do evento. Foram apresentados 336 trabalhos, dos quais 24 tomaram as crianças como sujeitos, considerando as suas perspectivas sobre os seguintes temas: comunidade, saúde, cultura escrita, diversidade racial, identidade étnico-racial (3 trabalhos), saberes, identidade, infância, recreio, literatura infantil, roda de conversa, arte, escola, gênero, família, cidade (2 trabalhos), jogos competitivos, mídias e tecnologias, narrativas e desenhos.

Ainda que essa análise não seja profunda, na medida em que não foi possível ter acesso aos trabalhos completos, é possível afirmar que prevalecem as pesquisas a partir do ponto de vista adulto. A escola, presente nos títulos e nos resumos de forma significativa, comparece

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://goo.gl/vrT6CP>>. Acesso em: 9 jan. 2019.

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://grupeci2018.com.br>>. Acesso em: 9 jan. 2019.

mais na condição de contexto, cenário de práticas pedagógicas ou de formação continuada de professores. Já a família e suas relações com a escola foram escassamente abordadas.

Consideramos relevante conhecer a perspectiva das crianças sobre esses cenários em que estão radicalmente implicadas e sobre os quais têm sido pouco ouvidas como sujeitos pela pesquisa científica. Trata-se, portanto, de reconhecê-las como “atores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 6). Apoiando-nos em Corsaro (2011), entendemos que as crianças não se limitam a reproduzir a sociedade adulta, mas selecionam e se apropriam criativamente de elementos que a compõem, esforçam-se para interpretar e dar sentido à sua cultura e participarem dela. Ao fazê-lo, produzem as culturas de pares de maneira coletiva. Ouvir as crianças implica, também, assumir a condição de polivocidade (SARMENTO; TREVISAN, 2017): as crianças se expressam de múltiplas formas – narrativas orais, escritas, linguagem corporal, desenhos, etc.

### 3 PROBLEMA, QUESTÕES DE PESQUISA E OBJETIVOS DO ESTUDO

Partindo do quadro delineado nos capítulos anteriores, este estudo pretendeu investigar **as concepções de crianças sobre duas instituições centrais em seu cotidiano: família e escola, bem como sobre as relações entre ambas.**

Entende-se que compreender tais concepções possibilita ampliar os conhecimentos sobre as infâncias, o que poderá contribuir para (re)pensar as intervenções das agências educativas a elas destinadas, bem como colaborar na discussão metodológica acerca das investigações com crianças.

O problema proposto desdobrou-se nas seguintes questões de pesquisa:

- a) Quais são as concepções das crianças acerca da família? Quais sujeitos são considerados por elas como membros das configurações familiares?
- b) Qual é a função da família e quais são os papéis atribuídos pelas crianças aos seus membros?
- c) Quais são as concepções das crianças acerca da escola?
- d) Quais sentidos e funções as crianças atribuem à escola?
- e) Como as crianças percebem as relações família-escola? Quais significados lhe atribuem?

O objetivo geral do estudo, portanto, foi compreender as concepções de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental acerca da família e da escola, bem como das relações entre as instituições. Como objetivos específicos, nos propusemos a:

- a) Compreender as concepções de crianças sobre família, a(s) forma(s) como a caracterizam, quem consideram seus integrantes e qual(is) função(ões) lhe atribuem.
- b) Investigar os papéis percebidos/atribuídos pelas crianças aos diferentes membros da configuração familiar.
- c) Compreender as concepções das crianças sobre a escola, seu(s) sentido(s) e função(ões).
- d) Investigar como as crianças concebem as relações entre família e escola e qual(is) sentido(s) lhe atribuem.

e) Identificar desigualdades decorrentes da condição social, gênero, etnia, entre outras, e relacioná-las às diferentes concepções das crianças acerca da família, da escola e da relação entre elas.

## PARTE II – REFERENCIAL TEÓRICO

### 4 A MODERNIDADE

Os temas centrais abordados neste estudo – infância, família e escola – estão fortemente imbricados. Acompanhando autores como Ariès (1981) e Sarmiento (2004), podemos afirmar que tanto as ideias de infância quanto os formatos e significações de família e escola que chegaram até os nossos dias são produtos da modernidade. Dessa forma, é necessário entender o que se denomina modernidade, suas principais características e suas relações com as categorias mencionadas.

Segundo Habermas (2010), o termo *moderno* tem uma longa história. Baseando-se nos estudos de H. R. Jauss, o autor localiza o primeiro uso da palavra no século V, com a finalidade de distinguir o presente, que se tornara oficialmente cristão, do passado romano e pagão. Assim, o termo expressa a consciência de uma época histórica que, tomando o passado (a Antiguidade) como referência, considera a si mesma como uma transição do antigo ao novo. Para Habermas (2010, p. 20, tradução nossa),

[...] o termo “moderno” apareceu e reapareceu na Europa exatamente naqueles períodos nos quais se formou uma consciência de uma nova época por meio da relação renovada com os antigos e, além disso, sempre que a antiguidade se considerava um modelo a recuperar por alguma classe de imitação.

A ideia de ser moderno, referindo-se aos antigos, mudou com a emergência do Iluminismo na França, passando a ser impregnada pela crença no progresso ilimitado do conhecimento e no avanço infinito em direção à melhoria social e moral. Para Habermas (2010), essa forma mais recente de modernismo estabelece uma oposição entre tradição e presente; “ser moderno” passa a significar “ser novo”, perdendo-se a referência histórica ao passado. Trata-se de “um presente que se compreende, a partir do horizonte dos novos tempos, como a atualidade da época mais recente” e, dessa forma, “tem de reconstituir a ruptura com o passado como uma *renovação contínua*” (HABERMAS, 2000, p. 11, grifo do autor).

Assim, ainda que tenha referências temporais, podemos dizer que, mais do que um período histórico, o termo modernidade se refere a uma determinada visão de mundo, com repercussão em todas as dimensões da vida humana, e representa uma ruptura profunda e sem precedentes com as antigas e medievais formas de pensar (GEMENTE, 2001; GIDDENS, 1991).

Freitag (1993) afirma que a modernidade se situa no tempo e no espaço. Seu início foi marcado por três eventos: a Reforma Protestante, o Iluminismo e a Revolução Francesa, todos ocorridos na Europa, com efeitos que se espalharam pelo mundo ocidental. Lara (1986) identifica um período de transição, do século XV ao século XVIII, em que uma série de movimentos preparou as condições para o surgimento da modernidade. A modernidade se refere, então, às transformações societárias que ocorreram ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX, mas que vinham sendo gestadas desde a Idade Média.

A Idade Média na Europa foi caracterizada pelo feudalismo – em que a posse da terra garantia ao senhor feudal poder econômico e político –, e por grande influência política e cultural da Igreja Católica; o clero e a nobreza eram as classes sociais privilegiadas. A cultura estava fortemente marcada por elementos religiosos, aceitando-se a supremacia da fé sobre a razão: Deus, na visão do cristianismo, era o ser supremo, o centro da cultura e da sociedade. A partir do século XI, com o crescimento das cidades e a intensificação das atividades comerciais, começou a emergir uma nova classe social, que acumulava riquezas mas se via desprovida de *status* social e poder político: a burguesia (LARA, 1986).

O colapso do sistema feudal, a luta da burguesia ascendente por mais espaço político, o avanço das ciências, as grandes navegações, a contestação da Igreja Católica pela Reforma Protestante e a emergência de novas formas de ver o mundo, como o humanismo, o racionalismo e o empirismo, que colocam o homem e a razão no centro de suas considerações, propiciaram uma ruptura com a perspectiva medieval e abriram caminho para uma nova mentalidade.

No século XVIII, porém, a burguesia se sentia já bastante forte para contestar a situação vigente. A ordem defendida pela monarquia, com largos traços de feudalismo, não correspondia aos interesses burgueses. Elaborava-se nova ideologia que minará, aos poucos, a cultura do Antigo Regime e preparará a revolução estrutural.

Essa ideologia [...] encontra no racionalismo e no empirismo suas bases filosóficas. A razão individual é considerada como fonte autônoma de toda a verdade e de toda a moralidade, e a natureza, exaltada como matriz de todos os valores. (LARA, 1986, p. 72).

Entre os aspectos centrais do chamado projeto da modernidade, há o esforço para desenvolver uma ciência objetiva, leis universais e uma arte autônoma que pudessem contribuir não só para o controle da natureza, mas também para a compreensão do mundo, o progresso técnico e o crescimento econômico (HABERMAS, 2010; MARQUES, 1993). Giddens (1991) destaca que a crença na lei divina foi substituída pela certeza dos sentidos e da observação empírica, ou, em outras palavras, pela fé na ciência. Sublinha, ainda, três

aspectos determinantes para o dinamismo da modernidade: a separação entre tempo e espaço, graças à medição mecânica do tempo e à possibilidade de padronizá-lo mundialmente; o desenvolvimento de mecanismos de desençaixe, que retiram as atividades sociais dos contextos localizados, “reorganizando as relações sociais através de grandes distâncias tempo-espaciais” (GIDDENS, 1991, p. 63); e a apropriação reflexiva do conhecimento, ou seja, “as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz da informação renovada sobre estas práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter” (GIDDENS, 1991, p. 49). As relações de parentesco, como forma de estabilizar laços sociais, tenderam a ser substituídas pelas relações pessoais, enquanto a comunidade local perdeu importância na tarefa de fornecer referências. Assim, o autor conclui que as rupturas provocadas pela modernidade em relação às tradições do período pré-moderno foram profundas e abrangentes:

As instituições modernas diferem de todas as formas anteriores de ordem social quanto a seu dinamismo, ao grau em que interferem com hábitos e costumes tradicionais, e a seu impacto global. [...] a modernidade altera radicalmente a natureza da vida social cotidiana e afeta os aspectos mais pessoais de nossa existência. A modernidade deve ser entendida num nível institucional; mas as transformações introduzidas pelas instituições modernas se entrelaçam de maneira direta com a vida individual, e portanto com o eu. (GIDDENS, 2002, p. 9).

Habermas (2016) considera que a sociedade é composta por duas esferas: o sistema e o mundo vivido (ou mundo da vida). O *mundo da vida* ou *mundo vivido* faz referência ao entorno imediato do sujeito, entorno simbólico e cultural partilhado com os demais atores sociais e se refere à forma como os sujeitos percebem e vivenciam a sua realidade. É formado por aspectos do cotidiano que não são postos em questão (o “óbvio”) e assim constituem certezas e tradições (HABERMAS, 2016). Trata-se da perspectiva subjetiva, interna da sociedade, em que a linguagem exerce um papel essencial: “Graças a esse horizonte comum de compreensão, os sujeitos podem atuar de modo comunicativo” (VELASCO, 2014, p. 46, tradução nossa). Já o *sistema* adota a perspectiva de um observador externo, e inclui estruturas que asseguram a reprodução material e institucional da sociedade, sendo constituído por uma série de mecanismos dotados de lógica própria. Nas sociedades avançadas, o sistema se diferencia em dois subsistemas, regulados por regras estratégicas e meios materiais ou técnicos: o administrativo-estatal, ou Estado, e o econômico, ou economia (HABERMAS, 2016; VELASCO, 2014). Aqui, a linguagem é secundária, predominando a estratégia ou ação instrumental.

A partir dessa construção teórica, Habermas (2000) aponta que a modernidade produziu transformações em ambas as esferas sociais. O sistema se subdividiu em economia e

poder, por meio da constituição da economia de mercado (baseada no princípio do lucro, na relação capital-trabalho, no uso de conhecimentos científicos de forma a racionalizar a produção, etc.) e do estado racional legal (amparado no sistema jurídico, burocracia, exército e polícia) (FREITAG, 1993; MARQUES, 1993). Já no mundo vivido, ocorreu uma diferenciação e, posteriormente, uma autonomização das esferas científica, ética e estética, que passaram a funcionar segundo princípios próprios:

[...] a esfera da ciência, espaço privilegiado do cultivo da verdade, instaura “discursos teóricos” quando as pretensões de validade das verdades afirmadas em suas teorias são sistematicamente questionadas; a esfera da moral, espaço privilegiado do cultivo das normas e princípios que regem a ação social, instaura “discursos práticos” buscando melhor adequação e legitimação das normas; a esfera da arte, na qual se exprime a veracidade dos atores e sua subjetividade permite transformação da subjetividade em intersubjetividade expressiva. (FREITAG, 1993, p. 27).

Para Plastino (1996), o conceito central da cosmologia moderna é a racionalidade, em oposição ao paradigma medieval, marcado por uma visão unitária, hierarquizada e teocêntrica, profundamente influenciado pela presença do sagrado e apoiado na concepção de uma ordem imutável. Por influência dessa racionalidade, o real é concebido tal qual uma máquina, regido por leis, constituindo o “reino do determinismo e da causalidade suficiente” (PLASTINO, 1996, p. 203). Na sequência desse movimento, é o homem que passa a ser visto como racional, capaz de acessar o conhecimento e dominar o real, o que sustenta uma ideia de progresso (PLASTINO, 1996). Disso decorre também a legitimação exclusiva do conhecimento produzido racionalmente, tornando-se inaceitáveis outras formas de produção do saber.

Segundo Rozek (2010), a modernidade, como projeto civilizatório para a humanidade, traz em seu bojo o ideal de vida autônoma, de sujeito individual e de conhecimento universal, bem como produz, a partir da razão, um “sujeito supostamente capaz de realizar um conhecimento objetivo do mundo” (ROZEK, 2010, p. 21). A ciência se instaurou como pilar da racionalidade ocidental e, libertando-se das restrições impostas pelas convicções religiosas, passou a se estruturar em torno do princípio da verdade e a produzir discursos que penetraram na vida cotidiana, no “mundo da vida”.

Foram concebidas grandes narrativas com pretensões de objetividade, valor universal e capacidade de explicar cientificamente o real (GATTI, 2005). Para Giddens (1991, p. 51), as ciências sociais cumprem um papel central nesse contexto, “na medida em que a revisão crônica das práticas sociais à luz do conhecimento sobre estas práticas é parte do próprio tecido das instituições modernas”: os discursos das ciências sociais reestruturam

reflexivamente seus objetos de estudo, já que os seres humanos passaram a pensar “sociologicamente”, “psicologicamente”, etc.

Beck (2011) rejeita a tese da pós-modernidade, segundo a qual a modernidade estaria esgotada, acabada. Em sua opinião, trata-se de uma ruptura no interior da modernidade, que se descola da sociedade industrial clássica, instabiliza-se em sua própria concretização e transmuta-se em sociedade de risco, em que as forças destrutivas são cada vez mais desencadeadas e ameaçam a todos: acúmulo de lixo nuclear, desmatamento, emissão de poluentes em larga escala, alimentos transgênicos, entre outros, ameaças muitas vezes imperceptíveis e capazes de desencadear danos irreversíveis.

Se no século XIX foram os privilégios estamentais e as imagens religiosas do mundo que passaram por um desencantamento, hoje é o entendimento científico e tecnológico da sociedade industrial clássica que passa pelo mesmo processo – as formas de vida e de trabalho na família nuclear e na profissão, os papéis-modelo de homens e mulheres, etc. (BECK, 2011, p. 13).

Para Beck (2011), a crítica da ciência, da tecnologia, do progresso, dos novos movimentos sociais, não é contraditória em relação à modernidade, mas representa a expressão da continuidade do seu desenvolvimento, para além do projeto da sociedade industrial. Segundo o autor, construiu-se um mito de que a sociedade industrial desenvolvida constituiria “uma sociedade *inteiramente moderna*, o ápice da modernidade, para além do que nada de razoável existe que possa ser sequer mencionado” (BECK, 2011, p. 14, grifos do autor). A presença desse mito levou à formulação da tese do fim da história social, ao considerar a configuração da modernidade de forma apriorística. Ao contrário, Beck (2011, p. 18, grifos do autor) convida a pensar as mudanças que ocorrem no interior da modernidade e que levam à constituição da sociedade de risco:

[...] a sociedade industrial se instabiliza *em sua própria concretização*. A continuidade se torna “causa” da ruptura. As pessoas *se libertam* das formas de vida e pressupostos da era socioindustrial da modernidade – semelhante ao que ocorrera na era da Reforma, quando elas foram “dispensadas” dos braços seculares da Igreja para abraçar a sociedade. As comoções assim desencadeadas compõem o outro lado da sociedade de risco. O sistema de coordenadas ao qual a vida e o pensamento estão sujeitos na modernidade industrial – os eixos da família e do emprego, a crença na ciência e no progresso – começa a cambalear, e surge um novo crepúsculo de oportunidades e riscos – precisamente os contornos da sociedade de risco.

Segundo Sarmiento e Marchi (2008), a globalização e o individualismo institucionalizado (ou individualização), os dois pilares da segunda modernidade, são as duas faces de uma mesma moeda, e ambos incidem sobre as vidas das crianças, afetando-as profundamente. A globalização opera sobre dois eixos: a propagação da “norma ocidental

moderna da infância” e certos efeitos da economia globalizada, como o incremento das desigualdades sociais, a colonização do imaginário infantil pela indústria cultural e de produtos para as crianças, a criação de novos riscos, sociais e ambientais (SARMENTO; MARCHI, 2008, p. 6).

Ao radicalizar o princípio da individualização, a segunda modernidade atribui aos indivíduos a tarefa da autorregulação:

[...] as pessoas foram dissociadas, numa ruptura de continuidade histórica, de condicionamentos tradicionais de classe e de referenciais de sustento ligados à família, e remetidas a si mesmas e ao seu próprio destino individual no mercado de trabalho, com todos os seus riscos, oportunidades e contradições. (BECK, 2011, p. 108).

Trata-se de “um novo modo de socialização, como um tipo de ‘transformação formal’ ou ‘categorial’ no relacionamento entre indivíduo e sociedade” (BECK, 2011, p. 189). Para as crianças, essa obrigação se concretiza por meio do princípio da autonomia e do enfraquecimento da autoridade dos adultos: “as crianças passam a arcar com a construção de sua própria biografia e de serem responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso desta tarefa” (SARMENTO; MARCHI, 2008, p. 14). Portanto, de um lado se aprofunda o processo de individualização e a demanda por direitos individuais; de outro, as condições de estabelecimento e garantia desses mesmos direitos são obstruídas pelo acirramento das desigualdades, decorrente da globalização (SARMENTO; MARCHI, 2008).

Giddens (1991) também recusa a concepção de pós-modernidade. O autor parte da ideia de que a modernidade diz respeito a um “estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência” (GIDDENS, 1991, p. 11), e considera que vivemos uma radicalização da modernidade. Esse novo momento é por ele denominado modernidade tardia ou alta modernidade, e é produzido, entre outros aspectos, por consequências não previstas ou involuntárias e pela reflexividade ou circularidade do conhecimento social. Na perspectiva do autor, a circularidade do conhecimento afeta o mundo social, instabilizando-o:

[...] o conhecimento novo (conceitos, teorias, descobertas) não torna simplesmente o mundo social mais transparente, mas altera sua natureza, projetando-o para novas direções. [...] Não podemos controlar a vida social completamente, mesmo considerando que nós mesmos a produzimos e reproduzimos em nossas ações. (GIDDENS, 1991, p. 167).

Ao falar de reflexividade, o autor propõe considerar que a modernidade toma a si mesma como tema e problema. Assim, ao dobrar-se sobre si mesmo, o conhecimento altera as condições nas quais se origina:

Com o advento da modernidade, a reflexividade assume um caráter diferente. Ela é introduzida na própria base de reprodução do sistema [...] A reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter. (GIDDENS, 1991, p. 48-49).

A reflexividade da modernidade quebra as conexões com a tradição, pois as práticas não são sancionadas por serem tradicionais e se justificam apenas à luz do conhecimento que, por sua vez, não é legitimado pela tradição. Isso proporciona uma maior autonomia do sujeito que, paradoxalmente, está exposto a riscos e incertezas inéditos por acreditar cegamente na razão e na ciência, estando imerso em um panorama de discontinuidades (PAIXÃO et al., 2004). Giddens (1991, p. 191) sintetiza: “embora seus iniciadores procurassem certezas para substituir os dogmas estabelecidos, a modernidade efetivamente envolve a institucionalização da dúvida”.

Bauman (2001) identifica duas fases na história da modernidade: um estágio sólido e um líquido ou fluido. O autor usa o termo “sólido” para se referir a tudo aquilo “[...] que persistisse no tempo e fosse infenso à sua passagem ou imune a seu fluxo” (BAUMAN, 2001, p. 9) – padrões, códigos e regras que funcionam como pontos de referência. Nesse sentido, considera que a primeira etapa da modernidade se opôs à tradição para propor uma nova ordem:

Os tempos modernos encontraram os sólidos pré-modernos em estado avançado de desintegração; e um dos motivos mais fortes por trás da urgência em derretê-los era o desejo de, por uma vez, descobrir ou inventar sólidos de solidez duradoura, solidez em que se pudesse confiar e que tornaria o mundo previsível e, portanto, administrável. (BAUMAN, 2001, p. 10).

Portanto, a modernidade sólida permuta as referências medievais por “novos sólidos”. Os estamentos da sociedade feudal – nobreza, clero e servos – por exemplo, foram substituídos pelas classes sociais. Outro aspecto importante foi a mudança nas relações com as categorias tempo e espaço. Para Bauman (2001), a modernidade opera uma separação entre a experiência vivida no cotidiano e as dimensões de tempo e espaço. Os avanços da técnica possibilitaram percorrer o espaço em menos tempo, transgredindo os limites até então conhecidos de mobilidade (quer pela capacidade humana, quer pela capacidade animal) e, dessa forma, dissociando essas duas dimensões. O sedentarismo tornou-se outro sólido da modernidade: “a cidadania andava de mãos dadas com o assentamento, e a falta de ‘endereço fixo’ e de ‘estado de origem’ significava exclusão da comunidade obediente e protegida pelas

leis” (BAUMAN, 2001, p. 21). Os grupos nômades foram, então, considerados inferiores, primitivos, atrasados.

A modernidade líquida ou fluida é postulada por Bauman (2001) como um segundo momento desse processo, em que alguns aspectos estabelecidos ao longo da primeira etapa estão sendo profundamente alterados. Tornam-se escassos os padrões que funcionavam como referências, ampliam-se as possibilidades e defende-se a liberdade de escolha dos sujeitos. Dessa forma, a identidade deixa de ser um dado e passa a ser uma tarefa do sujeito, sendo cada um responsável pelas consequências, positivas ou negativas, de suas escolhas, levando Bauman (2001, p. 45) a afirmar que “falar de individualização e da modernidade é falar de uma e da mesma condição social”. Contudo, a modernidade líquida não assegura as condições para tornar tais escolhas factíveis. Ao mesmo tempo, o acirramento da individualização quebra conexões com as noções de coletivo, público e cidadania. A relação com o espaço também muda, pois se ser nômade era um problema na modernidade sólida, passa a ser desejável na modernidade líquida: “mover-se leve, e não mais aferrar-se a coisas vistas como atraentes por sua confiabilidade e solidez – isto é, por seu peso, substancialidade e capacidade de resistência – é hoje recurso de poder” (BAUMAN, 2001, p. 22). Nessa perspectiva, é interessante lembrar um trecho da canção em que Alice Merton<sup>1</sup> canta que “não tem raízes” e “viaja como ciganos à noite”. A composição foi um dos grandes sucessos fonográficos dos últimos meses (ZELLNER, 2018), apesar de, paradoxalmente, a população cigana continuar sendo vítima de preconceitos e discriminação, em especial suas crianças (PEIRÓ, 2018). Como aponta Giddens (2002, p. 13, grifos do autor), a modernidade “produz *diferença, exclusão e marginalização*”.

Em obra recente, publicada postumamente, Beck (2017) argumenta que o mundo vive uma convulsão e propõe o conceito de metamorfose para abordá-la. O autor (2017, p. 16) entende metamorfose no sentido de uma “transformação muito mais radical, na qual as velhas certezas da sociedade moderna desaparecem, e algo de novo emerge” sem, contudo, atingir simultaneamente todos os aspectos da realidade; ela ocorre ao mesmo tempo que a reprodução da ordem social e política. Diante de um quadro de exacerbação de riscos, em especial do risco climático global, Beck (2017) teoriza que as visões de mundo (mundivisões) se transformam. E sublinha: não se tratam de alterações provocadas por guerras, pela violência ou por ataques imperialistas, mas por fatores como a digitalização ou a possibilidade de uma catástrofe climática, sendo estes efeitos secundários do sucesso da modernidade. A realidade

---

<sup>1</sup> *No roots*, canção escrita por Alice Merton e Nicolas Rebscher, lançada em dezembro de 2016.

torna-se cosmopolita: partilhamos determinados aspectos, queiramos ou não, seja pela via das tecnologias da informação e da comunicação, seja por estarmos globalmente sujeitos aos mesmos riscos.

As pessoas que nunca saíram das suas aldeias, e muito menos embarcaram num avião, estão também ligadas de forma próxima e comum ao mundo: de uma maneira ou de outra, são afetadas pelos riscos globais. E estão também ligadas ao mundo porque o telemóvel<sup>2</sup> passou a ser uma parte integral do quotidiano em todo o globo. No entanto, aqui, a metamorfose não é apenas o fato de toda a gente estar (ou poder estar) interligada, mas que esta entrada no “mundo” significa entrar numa coisa que segue uma lógica completamente diferente. (BECK, 2017, p. 21-22).

A metamorfose, segundo o autor, incide sobre aspectos práticos da vida humana e sobre a sua imagem. Exemplifica com as alterações proporcionadas pela medicina reprodutiva e as consequentes mudanças na imagem de maternidade e paternidade – a interferência tecnológica na concepção produz alterações inéditas na história da humanidade: mães sociais, que “encomendam” um filho, doadores de esperma e doadoras de óvulos, úteros de aluguel, etc. Esses novos elementos impactam as concepções de família, originam novos conflitos, demandam revisões do ordenamento jurídico e suscitam questões para as quais não há respostas, e que também afetam fortemente as crianças:

Se uma criança nascer com graves deficiências, se o filho há muito desejado se revelar “acidentalmente” quadrigémeos ou quádruplos, se os pais contratantes se divorciarem ou morrerem – quem será responsável pelo bem-estar da criança? Quem decide o que é legítimo neste caso e com base em que lei? (BECK, 2017, p. 50).

Outro ponto afetado pela metamorfose diz respeito à ideia de geração. Segundo Beck (2017), as novas gerações do século XXI vivem a presença do digital desde o início de suas vidas. Isso revoga a ordem suposta para a socialização, invertendo (ao menos parcialmente) os papéis: não é mais a geração mais velha que introduz a mais nova na ordem social e política, mas são os nativos digitais que ensinam os mais velhos. Além das relações familiares, aquelas entre professores e alunos também são afetadas.

Beck (2017) reconhece variações e fragmentações internas às gerações globais, decorrentes da diversidade e da desigualdade de condições de vida. Fala, então, de frações para se referir às distintas realidades no interior das gerações. As frações comporiam as constelações geracionais, em que “condições de globalização cultural, social e econômica se traduzem para as gerações jovens em âmbitos de experiências e expectativas locais ao mesmo tempo que transnacionais” (BECK; BECK-GERNSHEIM, 2008, p. 19, tradução nossa).

---

<sup>2</sup> Termo usado para designar telefone celular em Portugal.

A modernidade trouxe para o centro dos debates aspectos do cotidiano até então pouco relevantes, e o fez por meio dos discursos das ciências sociais emergentes. Tais discursos tomaram como objeto e, ao mesmo tempo, influenciaram práticas, contribuindo para modificá-las ao prescrever “formas corretas” (e, simultaneamente, combater as “incorretas”) de vivenciá-las. A infância, a vida familiar e a educação foram alguns desses temas, que são novamente afetados pelos desdobramentos da segunda modernidade.

## 5 INFÂNCIA(S) E CRIANÇAS

### 5.1 A infância como categoria social

O campo da Educação tem na infância um de seus conceitos-chave, pedra fundamental para qualquer projeto educativo, de forma implícita ou explícita. Para apresentar uma visão panorâmica do percurso de construção da infância como conceito, tomaremos como ponto de partida o clássico estudo de Ariès (1981, 1986). Mesmo que tenha recebido críticas e contestações, sua obra continua sendo reconhecida como seminal e fundadora de uma nova perspectiva sobre a infância (HEYWOOD, 2004; PADAWER, 2010; PINTO, 1997; SARMENTO, 2003, 2004, 2005b, 2011a; SARMENTO; MARCHI, 2008; SARMENTO; PINTO, 1997).

Partindo da Roma Antiga, Ariès (1986, p. 10) identifica uma sensibilidade em relação à infância, que associa ao grande valor do casamento e da fecundidade. O autor reconhece nessa sensibilidade uma herança da tradição grega referente à educação e à escola:

Se llega entonces al concepto de que la sensibilidad hacia la infancia, sus particularidades, su importancia en el pensamiento y en los afectos de los adultos, está ligada a una teoría de la educación y al desarrollo de las estructuras educativas, al énfasis en la formación separada del niño, e incluso del adolescente (la *paideia*).

Essa sensibilidade foi perdida durante a alta Idade Média: a criança passou a ser vista como um homem pequeno, inacabado, “em vias de”, débil fisicamente e, portanto, de pouco valor em um mundo sacudido por guerras e disputas. Ariès (1986) ressalta que o único lugar em que a criança conservou, ao menos em parte, o seu antigo valor foi o monastério: os pequenos destinados à formação religiosa seguiram sendo alvo de cuidados e precauções não encontrados em outros setores sociais. Assim, o autor correlaciona o conceito de infância e escola, e é no período em que ocorre uma retomada do prestígio da escola e do interesse pela escrita, a partir do século XII, que situa uma redescoberta da infância. Tal retomada terá uma lenta evolução nos séculos seguintes, chegando até a contemporaneidade.

Como o próprio autor frisa, afirmar a inexistência de uma concepção ou sentimento de infância durante a Idade Média não é o mesmo que afirmar que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas, ou que não houvesse afeto nas relações entre pais e filhos. O que não havia era a consciência da especificidade infantil: assim que a criança se mostrava capaz de sobreviver sem a supervisão constante de algum adulto (provavelmente a mãe ou a ama), era incorporada ao mundo dos adultos.

Ariès (1981) sustenta que a concepção de infância como uma fase autônoma e distinta da adultez é um produto da modernidade, emergindo no final do século XVII e, principalmente, no século XVIII, marcadamente entre a burguesia. Inicialmente, surgiu no meio familiar o que Ariès (1981) chamou de "paparicação": a criança passou a ser vista como um brinquedo encantador, um ser capaz de proporcionar diversão e alegria. Contudo, o interesse dos adultos por ela limitava-se a isso, e somente se manifestava em seus primeiros anos.

No decorrer dos séculos XVI e XVII, Ariès (1981) situa o surgimento de uma nova sensibilidade, um segundo sentimento de infância, provindo de uma fonte exterior à família. Eclesiásticos, homens da lei e moralistas, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes, recusavam a concepção familiar da criança como um brinquedo encantador. Consideravam-na uma frágil criatura de Deus, a qual era preciso conservar e disciplinar. Por consequência, as altas taxas de mortalidade infantil passaram a ser pensadas como um desperdício intolerável. Por fim, as duas concepções se instalaram na família do século XVIII, acrescidas da preocupação com a higiene e a saúde física, temas emergentes na época.

Tudo o que se referia às crianças e à família tornara-se um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação – a criança havia assumido um lugar central dentro da família. (ARIÈS, 1981, p. 164).

Além de uma nova relevância no interior da família, ressurgiu o interesse pela educação das crianças, associado a uma necessidade de separação do mundo adulto. Resultou ser a escola a principal instituição encarregada dessa tarefa, institucionalizando a infância e inventando o aluno e o seu ofício (CHAMBOREDON; PRÉVOT, 1986; GIMENO SACRISTÁN, 2005; PERRENOUD, 2002; SARMENTO, 2011a).

Relativizando a contribuição de Ariès, Heywood (2004, p. 7) considera que o mundo medieval provavelmente tinha algum conceito de infância, “mas suas concepções sobre ela eram muito diferentes das nossas”. É importante destacar que o autor toma a diferenciação proposta por David Archard (1993, apud HEYWOOD, 2004, p. 22):

[...] todas as sociedades, em todas as épocas, tiveram o *conceito* de infância, ou seja, a noção de que as crianças podem ser diferenciadas dos adultos de várias formas. O ponto em que elas diferem é em suas *concepções* de infância, as quais especificam essas formas de distinção.

A partir dessa perspectiva, Heywood (2004) conclui que a infância não foi tão ignorada pela Idade Média quanto supôs Ariès, mas foi definida de forma imprecisa e, talvez, tenha sido desdenhada em algumas ocasiões. O limitado interesse pela infância na Europa

desse período deve ser entendido à luz do seu contexto histórico e social, no qual as crianças eram inseridas no mundo dos adultos com uma idade precoce (para os padrões atuais), trabalhando com seus pais ou a serviço de outros.

Ambos os historiadores convergem, contudo, quanto ao fato de que a infância não é algo natural, mas criada, construída histórica e culturalmente, incorporada e solidificada por práticas sociais (LEAL, 2006). Como destaca Heywood (2004, p. 21), a infância é “um construto social que se transforma com o passar do tempo e, não menos importante, varia entre grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade”. É importante, também, discernir entre infância – conceito abstrato relativo a uma determinada etapa da vida – e crianças – os seres humanos que nela se encontram.

Sarmiento (2005a) sustenta que todas as sociedades, em todas as épocas históricas, construíram ideias e imagens sobre as crianças. Contudo, a distinção da infância como uma geração específica, com papéis sociais diferenciados dos adultos, só se consolidou a partir da modernidade, que a tematizou e conceituou de forma complexa e contraditória, ao longo de vários séculos, incidindo profundamente na produção de sentidos que persistem até hoje. Sarmiento (2004) identifica um conjunto de saberes periciais que tomou a infância como seu objeto de conhecimento e alvo de prescrições de especialistas. Tais saberes se constituíram sobre elementos basilares da modernidade, como a pretensão de explicar cientificamente o real a partir de leis universais, a afirmação da existência de uma natureza humana, a delimitação entre normal e anormal, entre outros.

As novas disciplinas (especialmente a Pediatria, a Psicologia do Desenvolvimento e a Pedagogia), oriundas desses saberes, organizaram-se em torno de duas concepções conflitantes sobre a infância. De um lado, tendo Rousseau como referência, estão teorias que supõem uma criança naturalmente boa, inocente e bela e, de outro, apoiando-se em Montaigne, aquelas que a concebem como rebelde, caprichosa e indisciplinada. Sarmiento (2004) identifica aí uma espécie de atualização das duas ideias de infância identificadas por Ariès (1981, 1986), descritas anteriormente, e que Charlot (1986) afirma ser uma imagem da criança como ser contraditório: inocente e má, imperfeita e perfeita, dependente e independente, herdeira e inovadora.

Para Padawer (2010), na concepção moderna, a infância é a primeira etapa de um ciclo de desenvolvimento temporal monocrômico e unilateral, que se destina à preparação para a vida adulta por meio da aprendizagem; já a etapa adulta se destina ao trabalho. Considerada um ser em devir, a marca preponderante sobre a criança é a falta. Para Leal (2006, p. 174),

[...] a criança, destituída do vocabulário necessário para a articulação argumentativa das ideias nos moldes que a linguagem científica determina, incapaz de apropriar-se do conhecimento científico constituído sobre ela mesma, alheia aos critérios de julgamento da verdade, encarna as ideias de falta, carência e incompletude destinadas a ela nos espaços educativos.

Por contraste, construiu-se uma ideia de superioridade do adulto, legitimada tanto pelo discurso das ciências quanto pelas práticas sociais, engendrando também relações de poder nas quais as crianças estão submetidas. A infância instituiu-se como uma etapa da vida, uma fase de desenvolvimento necessária para chegar à vida adulta, pensada como um período de maturidade e estabilidade (LEAL, 2006). Essa concepção de criança é também marcada pela negatividade. A partir da consideração da incompetência das crianças, foi gerada uma série de interdições e prescrições negativas:

[...] criança é o que **não** vota, **nem** pode ser eleito; o que **não** sabe e por isso tem de estudar; **não** é responsável e por isso é **inimputável**; **não** pode casar; **não** paga impostos; **não** trabalha; **não** frequenta espaços onde se vendem bebidas alcoólicas; **não** participa em negócios, etc. (SARMENTO, 2009, p. 22, grifos do autor).

Marchi e Sarmiento (2017) sustentam que a modernidade engendrou o desenvolvimento de uma normatividade da infância contemporânea, entendida como “o conjunto de regras e disposições jurídicas e simbólicas (explícitas e implícitas) que regulam a posição das crianças na sociedade e orientam as relações entre elas e os adultos, nos contextos de interação face a face, nas instituições e nas políticas da infância” (MARCHI; SARMENTO, 2017, p. 953). Consiste, portanto, em representações, prescrições, obrigações e interdições que estruturaram os cotidianos e os modos de vida das crianças. Segundo Sarmiento (2011a), essa normatividade se organiza em quatro eixos: a escola pública, a família nuclear, a construção de um conjunto de saberes institucionalizados sobre a criança normal e a administração simbólica. A escola pública, criada no fim do século XVIII, se expandiu e se universalizou, tornando-se obrigatória e constituindo-se lugar da infância. A família nuclear, como veremos adiante, também emergiu da burguesia na modernidade, alastrando-se como modelo idealizado pelo tecido social e sendo considerada a forma ideal para a criação dos filhos. Os saberes disciplinares, como referido, desenvolveram-se amplamente, assumiram a condição de verdades científicas (portanto, absolutas) e passaram a reger o cotidiano de forma prescritiva. Por fim, a administração simbólica se materializou principalmente por meio da legislação sobre os direitos da criança.

Nas últimas décadas do século XX, Sarmiento (2013) aponta a emergência de uma nova forma de conceber a infância, formalizada de modo notório na Convenção sobre os Direitos da Criança (CONVENÇÃO..., 2018). Surge, então, o conceito da criança como

sujeito de direitos, reconhecendo-se a pertinência da sua participação em assuntos e decisões que a afetam. Buckingham (2013) observa que a ideia de uma crescente emancipação coincide com a emergência da criança consumidora. A consideração das crianças como atores sociais por direito próprio (em substituição à imagem de pessoas inocentes e vulneráveis), cujos pontos de vista é preciso respeitar, bem como garantir o direito a fazer escolhas, foram ideias assumidas também pelo mercado e pelos especialistas em *marketing*. As crianças se converteram, de forma crescente ao longo do século XX, em alvos da publicidade e da produção de bens específicos.

Buckingham (2013) argumenta que tais mudanças são consequência de transformações ocorridas tanto na família quanto na sociedade. Afirma que, nas sociedades industrializadas, houve um aumento da riqueza, mesmo que sua distribuição não tenha sido homogênea; o tamanho médio das famílias diminuiu, e o nascimento das crianças começou a ser postergado; cresceu o número de famílias monoparentais e a longevidade se estendeu, fazendo mais crianças terem a oportunidade de conviver com os avós. Em paralelo, identifica alterações nas ideias sobre a educação das crianças e relações de poder mais igualitárias na família.

A partir de 1990, um novo ramo da Sociologia começou a discutir essas questões, surgindo assim a Sociologia da Infância. Opondo-se, simultaneamente, às abordagens tradicionais da Psicologia do Desenvolvimento e à teoria da socialização, a nova disciplina passou a pensar criticamente a construção social da infância, a partir da

[...] análise do processo histórico de edificação da infância enquanto categoria social, condição estrutural a que as crianças pertencem, pela qual são objeto de conceptualizações, interpretações do modo de ser e prescrições de comportamento e ação, bem como de atuação dos adultos para com elas. Por outras palavras, a sociologia da infância atribui-se a tarefa de procurar interpretar o modo como a sociedade produz as gerações. (SARMENTO, 2013, p. 19).

Segundo Mannheim (1982), a geração é um fenômeno de localização social, que está baseado no ritmo biológico de nascimento e morte, mas não é dele deduzível; é a interação social, em uma determinada estrutura social e em um dado momento histórico, que dá sentido à ideia de geração. O pertencimento a uma geração restringe os indivíduos a uma determinada gama de experiências potenciais, e, ao mesmo tempo, os situa socialmente, “predispondo-os a certo modo característico de pensamento e experiência e a um tipo característico de ação historicamente relevante” (MANNHEIM, 1982, p. 72).

Assim, Sarmiento (2011a) define a infância como um grupo social, do tipo geracional e permanente, que, ao ser constituído por crianças, sofre uma renovação contínua, decorrente do

nascimento e crescimento dos seres humanos. Ele também aponta a presença de uma série de fatores de diferenciação interna: existência de diferentes subgrupos etários (bebês, crianças pré-escolares, crianças em idade escolar, entre outros); pertencimento a diferentes condições sociais de classe, gênero, etnia, etc.; e existência de oportunidades e condições de vida desiguais. Contudo, apesar de todas essas possibilidades, há elementos comuns que caracterizam todas as crianças, ao configurarem condições específicas de sua existência em cada espaço-tempo concreto:

[...] a peculiar situação de vulnerabilidade e dependência social, econômica e jurídica de seus membros; a ausência de direitos cívicos e políticos formais; o conjunto de concepções socialmente produzidas que, sendo heteróclitas e contraditórias, têm o poder de referenciar distintamente o que é ser “criança”. (SARMENTO, 2011a, p. 584).

Corsaro (2011) afirma que a infância é uma forma estrutural, no sentido de ser uma categoria ou parte da sociedade; nessa lógica, as crianças são membros ou operadores da infância. Para elas, a infância é um período temporário, enquanto para a sociedade ela é permanente, nunca desaparecendo. Enquanto forma estrutural, a infância se relaciona com outras categorias estruturais, como classe social, gênero e grupos de idade.

Padawer (2010) acrescenta que a infância é uma categoria relacional, na medida em que se é criança, jovem ou velho em relação a alguém. Ou seja, as idades não são dados objetivos, mas adquirem sentido a partir do contexto social, da classe, do momento histórico, entre outros fatores. É necessário levar em conta esses aspectos ao estudar crianças e jovens que, como todos os seres humanos, fazem parte de complexas redes de relações.

A infância, portanto, é uma construção social, não podendo ser considerada nem universal, nem natural. Como variável de análise social, precisa ser articulada a outras, como classe social, gênero, etnia, etc. Sobre a infância e as crianças, muitos saberes foram produzidos a partir da modernidade, os quais se estabeleceram como dominantes, legitimados pelos discursos das ciências e, por conta da reflexividade do período (GIDDENS, 1991), alteraram práticas sociais, de forma a que as crianças reais correspondessem, tanto quanto possível, ao ideal e exercessem o “ofício” a elas designado. Nesse sentido, Jobim e Souza (1996) destaca a contribuição da Psicologia do Desenvolvimento, que, ao pretender compreender e descrever de forma científica o desenvolvimento humano, age de forma estruturadora sobre a experiência das pessoas, moldando comportamentos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais. Os conceitos, construídos no interior das teorias, são absorvidos pelo conjunto da sociedade, passando a interferir de forma direta sobre o comportamento, “modelando formas de ser e agir de acordo com as expectativas criadas,

tendo por base interesses culturais, políticos e econômicos do contexto social mais amplo” (JOBIM E SOUZA, 1996, p. 41), por meio da criação de sentidos.

Não se trata, contudo, de um processo acabado (SARMENTO, 2005b, p. 366):

[...] esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente atualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. [...] A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus atores concretos, mas por efeito conjugado das ações internas e externas dos fatores que a constroem e das dimensões de que se compõe.

A partir do referencial da Psicanálise, Birman (2006) analisa as mudanças significativas ocorridas a partir dos anos de 1960 e 1970 e aponta uma alteração na temporalidade da vida humana, decorrente dos avanços conquistados pela Medicina, mas também, e principalmente, nas transformações na ordem familiar, nas relações entre os gêneros, no regime de cuidados dirigidos às crianças e de seus efeitos sobre as formas de subjetivação das novas gerações.

Sublinhando o caráter não natural desses fatores, e reconhecendo-os como sociais e históricos, o autor ainda destaca a incidência dos operadores sociais e políticos sobre a construção do psiquismo. Para Birman (2006, p. 30), a partir desse período se subverteu a condição da infância: “no início dos anos 60 a adolescência começava bem mais tarde do que hoje, mas terminava também mais cedo do que ocorre na atualidade. Isso porque a infância tinha uma mais longa duração do que acontece hoje, já que termina também bem mais cedo”. O encurtamento da infância e a postergação do início da vida adulta são, portanto, os correlatos de um alongamento da adolescência.

Ao lado da alteração das referências temporais, o autor identifica também um aumento da pressão em relação ao desempenho das crianças, a diminuição do espaço para jogos e brincadeiras, a presença marcante da solidão no cotidiano infantil e, para atenuá-la, a entrada maciça da televisão e das mídias virtuais, introduzindo-se de modo precoce (em comparação ao período histórico precedente) temas como sexualidade, violência e drogas. O resultado, na visão do autor, é a diminuição do período da infância, bem como a alteração das relações das crianças com o corpo, os interditos e o outro (BIRMAN, 2006).

O desenvolvimento da Sociologia da Infância possibilitou o estabelecimento de um debate interdisciplinar, a partir do qual se constituiu o campo dos Estudos da Criança, para o qual contribuem também a História, a Antropologia, a Psicologia Crítica, a Psicologia Cultural, as Neurociências e a Filosofia (SARMENTO, 2013, 2018b). Diferentes perspectivas têm se estabelecido no interior do campo, privilegiando temáticas e opções metodológicas

diversas. A questão da infância como categoria e a consideração da sua diversidade têm suscitado controvérsias. Marchi e Sarmiento (2017) apontam que o modelo hegemônico de infância é eurocêntrico e de classe média, não sendo a realidade para um grande número de crianças, que não acessam a condição da infância: crianças pobres, de rua, indígenas, ciganas, migrantes. Tais crianças estão excluídas da norma (as “não crianças”) por viverem em condições desiguais, as quais não podem simplesmente ser classificadas como distorções ou imperfeições daquela. Para os autores, impõe-se a necessidade de legitimar a diversidade das formas de vida das crianças e de suas relações com os adultos e, assim, impedir que aquelas que estão socialmente excluídas o sejam também simbolicamente:

[...] é da análise das desigualdades sociais e nas suas incidências sobre as crianças que se pode sustentar uma orientação política que, despojada da retórica dos direitos das crianças fora das suas condições estruturais de emergência e promoção, enuncie as condições de inclusão, bem-estar e cidadania cosmopolítica de, efetivamente, todas as crianças. (MARCHI; SARMENTO, 2017, p. 961).

Buckingham (2013), por sua vez, ao analisar as relações entre infância e consumo, aponta que se mantém a percepção das crianças como seres desprovidos de ação social (*agency*<sup>1</sup>). Considera-se que as crianças não dispõem do conhecimento e da experiência que lhes permitiria fazer escolhas informadas e de forma autônoma. A identidade das crianças seria incompleta, e estaria sendo formada “*para* elas, ao invés de *por* elas” (BUCKINGHAM, 2013, p. 67, tradução nossa). Admite-se que têm necessidades, mas considera-se que não são capazes de expressá-las ou diferenciá-las de desejos. Por isso, cabe aos adultos agir em nome delas, e seu acesso ao mundo do consumo é percebido como ilegítimo. Da mesma forma, as crianças não são consideradas agentes econômicos; predomina a ideia de que a infância deve ser um período para brincar e aprender, e não para trabalhar. O autor esclarece que não se trata de negar que as crianças tenham menos experiência ou conhecimento do que os adultos, mas de assumir que elas são seres sociais no aqui e agora (BUCKINGHAM, 2013) e convida a transcender as polarizações em torno das quais o debate sobre a infância tem ocorrido. De maneira provocativa, o autor afirma que as crianças não são nem vítimas passivas, nem atores sociais plenamente capacitados e autônomos, e assim alerta para novas formas de idealização da infância.

Prout (2010) assinala que a Sociologia da Infância se constituiu em torno de polaridades, herdadas da tradição sociológica da modernidade. Ao trabalhar para “criar um

---

<sup>1</sup> James (2009, p. 38) afirma que direcionar o foco para a “‘agência’ das crianças, em resumo, significa vê-las como atores sociais competentes, como pessoas que possuem opinião sobre o mundo e o reconhecimento de que essas opiniões podem ser distintas das dos adultos”.

espaço para a infância no discurso sociológico e encarar a complexidade e ambiguidade da infância como um fenômeno contemporâneo e instável” (PROUT, 2010, p. 733), a Sociologia da Infância estabeleceu-se ao redor de um conjunto de dualidades: estrutura e ação, ser e devir, natureza e cultura, etc. O autor defende uma abordagem que pense a infância como um fenômeno complexo, sem reduzi-la a qualquer um dos polos das dicotomias instauradas no campo, e considera que “os fenômenos sociais devem ser compreendidos como entidades complexas nas quais se dá um misto de cultura e natureza como condição de possibilidade” (PROUT, 2010, p. 740). Para isso, recomenda intensificar as trocas interdisciplinares, inclusive estabelecendo um diálogo com a Psicologia, e abordar a infância a partir da ideia de redes, que conectariam os diferentes atores sociais, assim como os artefatos e as tecnologias, possibilitando uma perspectiva mais fluida do que as oposições polarizadas. Prout (2010, p. 744) lembra que vivemos uma diluição de fronteiras, com intensos fluxos de informações, produtos, imagens e valores, por vezes contraditórios, que atravessam “os lugares da infância”. Assim, o autor convida a pensar a infância como um produto que emerge das interações, envolvendo elementos materiais, discursivos, culturais, entre outros – são as interações “que determinam e produzem relações geracionais” (PROUT, 2010, p. 746).

Já Qvortrup (2010, p. 1127) adverte para os riscos de enfatizar a diversidade. Em sua opinião, a ameaça seria deixar de considerar aquilo que é “característico da infância como categoria social” ao realçar “características que não pertencem nem à infância, nem ao que as crianças partilham com as outras categorias, ou seja, em ambos os casos, as crianças como categoria estão divididas”. Ao contrário, pensar a infância como uma categoria pressupõe uma multiplicidade de formas de vivê-la; a existência de pluralidade confirma a infância como categoria geracional (QVORTRUP, 2010).

O desafio, portanto, é elaborar uma concepção de infância como categoria social e geracional mais ampla e complexa, que dê conta, simultaneamente, da sua identidade e diversidade (SARMENTO; MARCHI; TREVISAN, 2018). Como defende Punch (2003), uma perspectiva mais holística poderá enfrentar a tarefa de ampliar a compreensão sobre as vidas das crianças, evidenciando como articulam diferentes dimensões e contextos em seus cotidianos, sem, contudo, perder de vista a infância e as próprias crianças.

O construto de constelações geracionais, de Beck e Beck-Gernsheim (2008), já comentado, pode auxiliar nesse sentido, pois instiga a pensar a questão dialeticamente. Os autores descrevem o surgimento de uma geração global, que partilha uma série de referenciais, valores, símbolos e aspirações – graças à globalização cultural, com ênfase para o papel das mídias e do turismo – enquanto, simultaneamente, a desigualdade social nunca foi

tão evidente, associada ainda à diversidade cultural. Contudo, afirmam que é “essa *não* uniformidade que permite que surja a unidade na diversidade de constelações geracionais” (BECK; BECK-GERNSHEIM, 2008, p. 79, grifo dos autores; tradução nossa). Diversidades e identidades se cruzam, subvertendo os limites dos conceitos.

## 5.2 Culturas da infância e culturas de pares

Corsaro (2011) refere que as crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto. O autor rejeita as teorias tradicionais de socialização, que veem a criança como sujeito passivo, que meramente incorpora e reproduz os mundos sociais adultos e que deve ser moldado, dirigido, “domado”. Como alternativa a essas concepções teóricas, propõe a ideia de reprodução interpretativa:

[...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção e mudança culturais*. (CORSARO, 2011, p. 31).

Na perspectiva do autor, as crianças se esforçam para interpretar ou dar sentido ao mundo cultural do qual participam, e também para resistir a ele. Ao realizarem essas tentativas, passam a produzir de forma coletiva seus próprios mundos e culturas de pares (CORSARO, 2011). Assim, as culturas de pares não são preexistentes, nem fases pelas quais as crianças transitariam, mas produções coletivas inovadoras e criativas.

As crianças produzem e participam de suas culturas de pares, e essas produções são incorporadas na teia de experiências que elas tecem com outras pessoas por toda a sua vida. Portanto, as experiências infantis nas culturas de pares não são abandonadas com a maturidade ou o desenvolvimento individual; em vez disso, elas permanecem parte de suas histórias vivas como membros ativos de uma determinada cultura. (CORSARO, 2011, p. 39).

Dessa forma, o desenvolvimento individual é apropriado pelas culturas de pares das quais a criança participa, e essas culturas contribuem tanto para a reprodução quanto para a alteração da sociedade ou da cultura mais ampla dos adultos. Não cabe, portanto, considerar as culturas infantis de maneira isolada, pois as crianças estão sempre participando de dois tipos de culturas, as das crianças e as dos adultos, as quais estão interconectadas e se influenciam: são coparticipantes da construção da infância e da sociedade (QVORTRUP, 2011).

Corsaro (2011) insiste ainda no aspecto da criatividade: não se trata de uma simples imitação ou apropriação direta do mundo adulto pelas crianças. Tal processo é criativo, pois transforma os elementos do mundo adulto, tanto para compreendê-los, dar-lhes sentido, quanto para resistir ou se opor a eles. Além disso, as atividades e rotinas das culturas de pares podem servir para a elaboração de ansiedades produzidas por experiências negativas vividas pelas crianças.

Sintetizando, Corsaro (2011, p. 128) define a cultura de pares como um “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”. Por pares, entende o grupo de crianças que passa seu tempo junto quase cotidianamente (CORSARO, 2011). Os pares, portanto, podem ser outras crianças da mesma família, da vizinhança, colegas de escola, entre outros, e têm um papel tão importante quanto os pais e as famílias.

Corsaro (2011) destaca ainda que as culturas infantis têm uma dimensão simbólica, referente a crenças, preocupações e valores infantis (cujas fontes principais são a mídia dirigida às crianças, a literatura infantil e os mitos e lendas), e uma dimensão material, relacionada a brinquedos, roupas, materiais escolares, etc. Usualmente, é na família que as crianças são inicialmente apresentadas a ambos os aspectos da cultura. Nas interações com os colegas, ampliam e transformam a cultura material e simbólica, desenvolvendo, assim, as culturas de pares. Dessa forma, o autor considera que as crianças participam simultaneamente de duas culturas, a infantil e a dos adultos, que se interligam de forma complexa (CORSARO, 2011).

Essas duas culturas são articuladas pelas crianças na construção das culturas da infância (BARRA; SARMENTO, 2006), que Sarmento (2003, p. 53) conceitua como “a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação”. O caráter plural da definição justifica-se pela heterogeneidade das culturas em que as crianças estão inseridas e pelo seu atravessamento por relações de classe, gênero, etnia, etc. Produz-se, assim, uma diversidade de culturas infantis, diferentes entre si, mas tendo sempre a marca da geração que as produz.

Socialmente produzidas, as culturas da infância são também históricas e, como tais, alteradas pelo processo em que se configuram as condições de vida. São tão antigas quanto a infância e resultam do seu processo social de construção, que, como vimos, é contemporâneo da modernidade. Dessa forma, “as culturas da infância transportam as marcas dos tempos,

exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade” (SARMENTO, 2003, p. 54).

Para Sarmento (2003), a base da especificidade das culturas infantis é a linguagem, pois é por meio do uso criativo de diferentes códigos que as crianças compreendem e dão sentido ao mundo em que vivem. Outro aspecto fundamental, para o autor, é o fato de as culturas das crianças serem, prioritariamente, culturas de pares, em que a interatividade é fator estratégico. É na interatividade com amigos e colegas que as crianças ampliam e transformam a cultura material e simbólica que recebem inicialmente de suas famílias (CORSARO, 2011). Dessa forma, a interpretação das culturas infantis não pode ser feita no vazio social, mas deve se sustentar na análise das condições em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem (SARMENTO, 2005a).

### **5.3 Infância(s) no Brasil hoje**

A fim de delinear brevemente as condições em que vivem as crianças no Brasil hoje, recorreremos a alguns dados demográficos e estatísticos. Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (INFÂNCIA..., 2018), a população do país é de 206,1 milhões de pessoas, dos quais 57,6 milhões têm menos de 18 anos de idade, ou seja, aproximadamente 28% da população têm menos de 18 anos. Os indicadores sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2013, 2016)<sup>2</sup> apontam a diminuição da população de 0 a 14 anos (diminuição da taxa de natalidade – atingindo 1,77 filhos/mulher em 2018) (PROJEÇÃO..., 2018) e aumento em todas as faixas etárias a partir de 30 anos, configurando uma tendência de envelhecimento da população. Observa-se um aumento do número de casais sem filhos ou com apenas um filho. Conseqüentemente, podemos afirmar que um crescente número de crianças brasileiras não tem irmãos.

Mais da metade do total de crianças e adolescentes é afrodescendente. Da população indígena, estimada em 820 mil pessoas, cerca de um terço é composta por crianças, e é um dos grupos mais atingidos pela pobreza: as crianças indígenas têm duas vezes mais chance de morrer antes de completar 1 ano de idade, e apenas 58% delas são registradas no primeiro ano

---

<sup>2</sup> Os indicadores sociais referentes ao ano de 2017, disponibilizados no *site* do IBGE, contemplam apenas os dados referentes a mobilidade, rendimento e trabalho, ao contrário da série histórica que, até 2016, disponibiliza também as informações referentes a aspectos demográficos, famílias e arranjos, grupos populacionais específicos, educação e domicílios.

de vida, enquanto a média nacional é de 99%. Dessa forma, fica visível que os avanços conquistados nas últimas décadas não atingiram igualmente todas as crianças.

Os grupos familiares com menor renda *per capita* são aqueles com crianças, adolescentes e jovens (de 0 a 29 anos), ou seja, as famílias com crianças estão em situação de maior vulnerabilidade social e financeira. Quanto ao trabalho infantil, mais de metade das crianças e adolescentes de 5 a 17 anos (cerca de 20,1 milhões) realizava tarefas domésticas ou cuidava de outras pessoas em 2016 (TRABALHO..., 2017), sendo as meninas as mais envolvidas em tais atividades. No mesmo período, cerca de 1 milhão de crianças trabalhavam ilegalmente, por serem menores de 14 anos (idade em que o trabalho é admitido pela Constituição, na condição de aprendiz) ou por não contarem com o registro na carteira de trabalho. Ainda segundo o IBGE (PNAD..., 2017), mais de 70% das crianças que trabalham são negras ou pardas.

Ainda sobre as famílias, os dados da realidade brasileira revelam um aumento da expectativa de vida, que atingiu a média de 76 anos em 2018 (AUGUSTO, 2018), o que torna possível a convivência de mais de três gerações na família. Ao mesmo tempo, ocorreu a redução da presença da família nuclear (pais e filhos): de 68% em 1970 a 48% em 2010, significando que mais da metade da população brasileira vive em outros arranjos familiares (MARCONDES, 2016). Ocorreu também o aumento do número de famílias com mais de duas gerações vivendo na mesma casa (MARCONDES, 2016), sendo que a participação dos rendimentos dos idosos nos orçamentos domésticos aumentou: um quarto das famílias tinha um idoso como provedor em 2015 (TEMÓTEO et al., 2015). Registra-se, ainda, o crescimento dos domicílios compostos apenas por avós e netos – em 2010, atingiram 18% do total. Destes, 78,4% eram mantidos financeiramente pelas mulheres (avós), sendo elas negras ou pardas (MARCONDES, 2016).

Em relação ao atendimento escolar, a acentuada desigualdade racial também se manifesta. Ainda que o índice de escolarização tenha aumentado, estima-se que cerca de 3 milhões de crianças estavam fora da escola em 2015, sendo que

[...] essa exclusão escolar tem rosto e endereço: quem está fora da escola são pobres, negros, indígenas e quilombolas. Uma parcela tem algum tipo de deficiência. E grande parte vive nas periferias dos grandes centros urbanos, no semiárido, na Amazônia e na zona rural. Muitos deixam a escola para trabalhar e contribuir com a renda familiar. (INFÂNCIA..., 2018).

Amparando-nos em Beck (2017), podemos dizer que as crianças brasileiras integram constelações geracionais marcadas por profundas desigualdades econômicas e sociais, bem como por uma ampla diversidade cultural. Ainda assim, há “unidade na diversidade”, pois

compartilham a condição de habitar um planeta em que os riscos ambientais se tornaram agudos, o mundo social passa por rápidas transformações e as crianças são, cada vez mais, alvos da mídia e da indústria cultural. Partilham, também, a condição de serem pouco ouvidas sobre o que lhes diz respeito, terem seus direitos frequentemente desrespeitados<sup>3</sup> e serem particularmente vulneráveis à pobreza e à violência. Partilham, ainda, a circunstância de viver em um país periférico, imenso, complexo, contraditório, onde muito está por fazer e outro tanto está a ser desfeito. Como atores sociais competentes, as crianças participam, constroem e interpretam esses mundos. Para conhecer suas opiniões, precisamos, de fato, ouvi-las.

---

<sup>3</sup> A título de exemplo, os dados apresentados apontam para formas de desrespeito aos direitos de acesso à saúde (art. 24, Convenção sobre os Direitos da Criança – CDC (CONVENÇÃO..., 2018); art. 11, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990)), nível de vida adequado (art. 27, CDC), educação (art. 28, CDC e art. 53, ECA) e proteção contra a exploração econômica (art. 32, CDC e art. 5º, ECA).

## 6 FAMÍLIA

Ao buscarmos a conceituação de família, constatamos que se trata de um tema bastante polimorfo e controverso na atualidade. Arriagada (2002) destaca que o conceito de família está carregado ideologicamente e não há neutralidade possível diante dele. A Organização das Nações Unidas (ONU) reconhece a família como um grupo fundamental da sociedade, “meio natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros, em particular as crianças” e responsável “primordial pelo cuidado e proteção” delas, as quais, “para o pleno e harmonioso desenvolvimento de sua personalidade, devem crescer em um ambiente familiar e numa atmosfera de felicidade, amor e compreensão” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2014, p. 2, tradução nossa). Entretanto, o documento citado não apresenta uma definição clara de família. Durante a sessão do Conselho de Direitos Humanos que o produziu, foram registrados intensos debates entre os representantes de diversos países: alguns propuseram incluir uma emenda que legitimasse a diversidade de configurações familiares atuais, enquanto outros reconheciam como família apenas o núcleo formado por um homem e uma mulher (CHADE, 2015).

No Brasil, o projeto de lei que cria o Estatuto da Família (BRASIL, 2013) tem suscitado acirrados debates por restringir o conceito de família à união de um homem e uma mulher ou ao grupo formado por um dos progenitores e seus filhos, não reconhecendo, assim, as uniões homoafetivas. Em nota oficial, a ONU (2015, p. 1) manifestou preocupação com o teor do projeto, que não reconhece “outros arranjos familiares, além do formado por casal heteroafetivo” e é incisiva ao afirmar que “negar a existência destas composições familiares diversas, para além de violar os tratados internacionais, representa uma involução legislativa”.

Para Arriagada (2002), o fato de todas as pessoas terem um saber empírico sobre família contribui para a polêmica. Tal saber seria composto por conhecimentos, sentimentos e percepções individuais que, por vezes, tendem a se generalizar, produzindo modelos únicos e ideais, dissimulando, dessa forma, a diversidade de situações e experiências reais. Isso dificultaria a tarefa de elaborar diagnósticos e formular políticas públicas. Outro obstáculo seria a tendência de abordar a família de forma a-histórica, como se esse agrupamento humano tivesse se apresentado sempre da mesma forma em todos os períodos e lugares.

A família também foi impactada pelo processo de mudanças que caracterizou a modernidade. Ariès (1981) assinala que a partir do século XV surgiu uma nova sensibilidade, por ele denominada sentimento da família. Organizando-se fortemente em torno da criança, teria ocorrido na família um enfraquecimento dos laços com a linhagem e o correlato

fortalecimento do núcleo formado pelo casal e seus filhos, com uma nova importância concedida à privacidade e à vida na casa (em oposição às formas anteriores de sociabilidade). Segundo o autor, não se trata do aparecimento de uma nova estrutura, mas da atribuição de um novo valor e de novos significados à vida familiar, que emergiram inicialmente entre a burguesia e depois, lentamente, propagaram-se para outras classes sociais. Essa concepção adquiriu uma aura de naturalidade e de permanência que, de fato, não tem.

O fator fundamental para a mudança, como referido, teria sido o novo papel atribuído à criança: “a família transformou-se profundamente na medida em que modificou suas relações internas com a criança” (ARIÈS, 1981, p. 225). Uma vez que se passou a considerar todas as crianças importantes e a dispensar-lhes cuidados, emergiu no interior da família uma nova dimensão afetiva. No contexto da Idade Média, a família seria uma realidade moral e social, associada, entre a aristocracia, à prosperidade do patrimônio e à honra do nome, e, entre os pobres, à garantia da sobrevivência, mas sem as implicações sentimentais que hoje conhecemos. Isso não significa que não havia afeto entre os seus membros, mas que tais relações afetivas não eram consideradas importantes ou mesmo essenciais para a existência de seus integrantes.

Ariès (1981) identifica um enfraquecimento dos laços da linhagem,<sup>1</sup> organização que teria sido predominante durante a Idade Média, e o correspondente ressurgimento da família conjugal, que já teria estado presente em períodos anteriores. Mas o que torna essa forma familiar nova, de fato, é a sua organização em torno da criança, fazendo dela o seu centro. A família medieval garantia a transmissão da vida, dos bens e do nome, mas não implicava intimidade ou afetividade. A família moderna, ao centrar-se na criança, engendrou uma nova sensibilidade, carregada de afetos, e tornou imperativa a preocupação com a saúde e a educação de todos os filhos, e, como o autor aponta, na centralidade desse binômio pode-se reconhecer uma enorme atualidade.

Além disso, a nova concepção de família provocou o enfraquecimento da posição da mulher e sua submissão ao marido, que passou a ser autoridade tanto em relação à esposa quanto aos filhos. Surgiu uma grande preocupação em proteger e organizar o acesso ao patrimônio, garantindo a igualdade entre os filhos e suprimindo, aos poucos, o direito de primogenitura. A família moderna recolheu-se ao espaço privado, em oposição à convivência no espaço público, característica do período medieval. O interior da moradia se setorizou,

---

<sup>1</sup> “A ideia essencial dos historiadores do direito e da sociedade é que os laços de sangue não constituíam um único grupo, e sim dois, distintos embora concêntricos: a família ou *mesnie*, que pode ser comparada à nossa família conjugal moderna, e a linhagem, que estendia sua solidariedade a todos os descendentes de um mesmo ancestral” (ARIÈS, 1981, p. 211).

com cômodos destinados a determinadas funções (em oposição à indiferenciação anterior), garantindo a privacidade de seus ocupantes.

A ênfase na afetividade também modificou a ideia do casamento, que passou a ser associado ao amor romântico e à possibilidade de escolha do cônjuge. Deixou-se de considerar os interesses da linhagem, a preservação ou ampliação do patrimônio ou o nome da família como objetivos únicos ou primeiros: o valor central passou a ser a felicidade dos indivíduos (FONSECA, 2002).

Contudo, essa nova forma de pensar e sentir a família não se difundiu automaticamente para outras classes sociais. A família, e especialmente a criança, passaram a ser alvo de políticas sociais que buscavam incutir os novos valores e, dessa forma, assegurar sua colaboração ao projeto liberal: “a moralização da família passou a ser um instrumento para controlar os pobres e limitar o número de órfãos sustentados pelos cofres públicos” (FONSECA, 1989, p. 56).

Assim, do mesmo modo que a infância, a concepção de família é uma construção histórico-social, mutável, impregnada das contradições presentes no seu tempo e espaço. Acompanhando Minuchin (1982), a família é uma instituição social, cultural e histórica que vem mudando com a sociedade, sem por isso constituir um padrão de evolução: “a família moderna não é mais duradoura nem mais satisfatória do que outros modelos do passado” (FONSECA, 1989, p. 59). Pelo contrário, segundo Fonseca (2002), é bastante difícil falar de um padrão de evolução da família, levando os teóricos da área a reconhecer a complexidade do tema.

Na contemporaneidade, encontramos grande diversidade de formas familiares, gerando questionamentos sobre o sentido de se falar em família no singular (FONSECA, 2002). A unidade doméstica baseada na família nuclear não se apresenta com a mesma prevalência de algumas décadas atrás. Alguns autores, inclusive, questionam a existência de um “modelo ocidental de família” que tenha assumido um caráter hegemônico a partir da modernidade. Segalen (1992), por exemplo, faz um apanhado sobre diversos estudos relativos à família ocidental (caracterizada pelo casamento monogâmico, valorização do casal, reduzido número de filhos e divisão de papéis do casal) e conclui que ela parece ter se apresentado sob formas muito mais diversificadas do que se supunha até as décadas de 1950-1960.

Por um lado, admite-se que o sistema de parentesco baseado na família conjugal é bastante antigo (ARIÈS, 1981; SEGALÉN, 1992). Por outro, sublinha-se a importância do papel desempenhado pela Igreja Católica, que, a partir do século IV, interessada em ampliar

seu poder e patrimônio, investiu fortemente em medidas que modificavam as bases do antigo sistema de parentesco: limitação da adoção, reforço da monogamia, proibição do divórcio, deslegitimação de filhos extraconjugais, defesa da abstinência e do celibato, etc. (FONSECA, 1989), modelando, assim, a família moderna que surgiria vários séculos depois. Desse modo, admite-se que a modernidade não produziu uma forma única de família, com estrutura e forma de funcionamento uniformes, mas que ocorreram mesclas entre modalidades antigas ou específicas de determinada cultura ou grupo social e a família burguesa: “os sistemas familiares mundiais contemporâneos são o produto de sincretismos e de compromissos. Reinterpretam e assimilam traços ocidentais em sua própria cultura” (SEGALEN, 1992, p. 258, tradução nossa).

Singly (2010, p. 7) recusa-se a apresentar uma definição de família, já que “uma das especificidades das famílias contemporâneas é a ‘fluidez’ desta definição”. Para o autor, a família da modernidade apresenta duas fases históricas. A primeira (do final do século XIX até meados dos anos 60 do século XX) está baseada no tripé do amor no casamento, na rigorosa divisão de papéis entre homem e mulher e na atenção dedicada à criança. Já a família da segunda modernidade é marcada por um aprofundamento da individualização e pela transformação das relações. Assim, o autor chama a atenção para a importância das relações no interior da família, mais relevantes do que a composição ou configuração, uma vez que a “originalidade da família moderna não está, portanto, na sua estrutura, mas no seu sistema de relações” (SINGLY, 2010, p. 26).

Tal sistema de relações, segundo Singly (2010), está organizado sobre um tripé de características: relacional, individualista e privada/pública. O aspecto relacional se refere à condição de atribuir grande valor às relações entre seus integrantes, ao fato de estarem juntos e partilharem intimidade. Nessa perspectiva, as funções e o modo de funcionamento das famílias são mais significativos para compreendê-las do que as estruturas ou configurações familiares. O caráter individualista remete à redução do tamanho da família e o fortalecimento do individualismo em seu interior, em detrimento de um sentido de coletividade. Por fim, ao apontar a dupla condição privada/pública, o autor refere que o fechamento da família sobre si mesma corresponde a uma diminuição do poder patriarcal e ao aumento do poder do Estado sobre temas familiares.

Beck (2011) analisa como os desdobramentos da modernidade incidem sobre a sociedade industrial, corroendo suas premissas e produzindo uma nova configuração: a sociedade de risco – de uma modernização da tradição, no século XIX, passamos a uma

modernização reflexiva na virada do século XXI, que opera sobre si mesma. Para o autor (2011, p. 16), a família é um dos elementos atingidos por esse processo:

Por um lado, junto com a sociedade industrial, a convivência é normatizada e padronizada segundo o modelo da família nuclear. Por outro lado, a família nuclear se apoia em alocações “estamentais”<sup>2</sup> de posições de gênero para homens e mulheres, algo que se fragiliza justamente na continuidade dos processos de modernização (integração das mulheres na educação e no mercado de trabalho, cifras crescentes de divórcio, etc.).

Configura-se um cenário contraditório, com avanços em alguns aspectos (sexualidade, educação, ordenamento legal das relações entre homens e mulheres) e manutenção das posições de ambos, tanto no mercado de trabalho quanto no interior da família, evidenciando que a questão da igualdade está mais disseminada na retórica do que na realidade. Para Beck (2011, p. 162), os conflitos que explodem entre homens e mulheres – especialmente na vida pessoal, mas não apenas – são resultado desse processo: “a família é *apenas o lugar* em que isto ocorre, e não *a razão* para que ocorra”. De um lado, mantém-se a divisão de papéis dentro da família, com as mulheres encarregadas do trabalho doméstico e do cuidado das crianças. De outro, os princípios da modernidade empurram as mulheres a desejarem uma carreira, autonomia pessoal e financeira, participação na vida pública, etc. Essa contradição coloca os fundamentos da família em questão:

Tudo torna-se repentinamente incerto: a forma de convivência, quem faz o quê, onde e como, as noções de sexualidade e amor e sua vinculação com o casamento e a família, a instituição da paternidade decaem na oposição entre maternidade e paternidade; os filhos, com a intensidade crescentemente anacrônica do vínculo que representam, convertem-se nos únicos parceiros que não partem. (BECK, 2011, p. 166).

O aumento dos conflitos nas relações de gênero – materializado pelo incremento de divórcios e separações, pela diminuição do número de casamentos, pelo tensionamento das relações afetivas, com culpabilizações pessoais e decepções – responderia, então, ao fato de se tentar concretizar a mudança dos estereótipos sexuais apenas no interior da família, mantendo-se as demais estruturas sociais que, segundo Beck (2011) têm como fundamentos a distinção de papéis de homens e mulheres e a família nuclear.

---

<sup>2</sup> Max Weber (1982, p. 212) afirma que “‘classes’, ‘estamentos’ e ‘partidos’ são fenômenos da distribuição de poder dentro de uma comunidade. As classes sociais não constituem comunidades; são grupos de pessoas que compartilham determinados interesses econômicos da posse de bens e oportunidades de renda”. Já os estamentos ou grupos de *status* são normalmente comunidades, que se definem a partir de uma qualidade compartilhada por seus integrantes, que lhes outorga a expectativa de uma honraria (privilégios, prestígio), ou a falta dela. Os exemplos clássicos vêm da sociedade feudal: nobres, clero e servos eram três estamentos bem definidos, determinados pelo nascimento.

Ainda sobre a persistência dos papéis tradicionais de homens e mulheres, tanto Beck (2011) quanto Segalen (2013) apontam que há resistência à mudança: do lado masculino, porque uma equiparação significa mais concorrência no mercado de trabalho, renúncia ou menor investimento na carreira e mais trabalho doméstico. Pelo lado das mulheres, as tarefas domésticas seguiriam fortemente integradas à identidade feminina, compondo as imagens de esposa e mãe nutridora. Para Segalen (2013, p. 279, tradução nossa), “a dominação masculina também está incorporada: a principal resistência que os homens encontram para instalar-se no universo doméstico é a das mulheres”.

Nesse panorama de aprofundamento de contradições, cria-se também uma condição discrepante para a criança. Ela pode ser sentida, simultaneamente, como um obstáculo – na medida em que demanda atenção, dá trabalho, gera custos, interfere no planejamento diário e de longo prazo da vida dos pais – e como algo absolutamente desejável, insubstituível, valioso, por estabelecer um vínculo permanente, que protege os adultos da solidão: os “parceiros vêm e vão. A criança fica” (BECK, 2011, p. 178).

Na América Latina, ainda que elementos das culturas autóctones tenham sido incorporados por processos sincréticos aos dos colonizadores europeus, preponderou um modelo de família patriarcal, com uma clara divisão de papéis entre os sexos, cabendo ao homem o de prover materialmente e gerir a família e à mulher o de encarregar-se da casa e da prole, de modo complementar ao marido. Tais elementos embasam ainda hoje as normativas legais e as políticas públicas (ARRIAGADA, 2001, 2002, 2007), e persistem formas de representação e imagens culturais de uma família tradicional, marcando uma dissociação entre os discursos e as práticas da população, nas quais emergem novas configurações: casais sem filhos, lares sem núcleo,<sup>3</sup> lares unipessoais, famílias chefiadas por mulheres, entre outras.

Registram-se, ainda, outras mudanças: redução do tamanho médio da família, aumento das famílias complexas ou recompostas (resultantes de novas uniões após divórcio), maior contribuição financeira das mulheres para o sustento, entre outras. Contudo, Arriagada (2001, 2002) destaca as tendências que se apresentam com grande diversidade entre as classes sociais: as famílias mais numerosas tendem a ser as mais pobres, os lares unipessoais predominam entre os mais ricos e, quando as famílias são chefiadas por mulheres, tendem a ser mais pobres. A autora também lembra que a maior parte dos efeitos da crise econômica

---

<sup>3</sup> São considerados lares sem núcleo aqueles em que não há um núcleo conjugal ou uma relação filial (pai ou mãe e filho ou filha), ainda que possa haver outras relações de parentesco, segundo definição utilizada pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL/ONU) (ARRIAGADA, 2001, 2002).

recai sobre as famílias mais pobres, agravando ainda mais sua situação, atingindo de modo mais intenso crianças e adolescentes.

Durham (1982) refere-se à família como uma instituição, remetendo-a a dois planos: o da realidade empírica, no qual determinados grupos sociais são reconhecidos pela sociedade e por seus próprios membros como famílias, e o dos modelos culturais, formados pelas regras e padrões relativos à família. Os modelos também teriam um duplo sentido: uma representação simbólica do que existe (modelo da realidade) e um padrão, um ideal para orientar a própria realidade (modelo para a realidade). Enquanto modelos, “as instituições são, em primeiro lugar, mutáveis, e, em segundo, são construções sintéticas nas quais a realidade social jamais cabe por inteiro” (DURHAM, 1982, p. 33). Dessa forma, “o conceito de família, embora se refira a grupos sociais concretos, remete prioritariamente ao modelo cultural e à sua representação” (DURHAM, 1982, p. 34, grifo da autora).

A partir dessa base conceitual, a autora analisa a formação da família no Brasil:

A destruição das formas familiares próprias das culturas negras e indígenas foi uma preocupação constante da Igreja, do estado e das classes dominantes, impedindo a emergência de modelos de família alternativos. O único modelo legítimo para a sociedade foi, assim, aquele que decorreu de transformações dos padrões culturais portugueses. Preservou-se uma forma que privilegia o grupo conjugal como núcleo estrutural e manteve-se todo o sistema de parentesco bilateral. (DURHAM, 1982, p. 36).

A família nuclear prevaleceu como referência, então, para as classes dominantes, tendo o vínculo conjugal legal como fundamento. Outros modelos vigoraram entre o restante da população, tendo em comum a ausência de reconhecimento legal dos vínculos e a isenção dos homens quanto à responsabilização pela prole. A autora os considera arranjos domésticos instáveis, que não representam propriamente “um modelo alternativo de família, mas constituem a realização precária, fragmentada ou deformada do modelo vigente, com sua valorização do vínculo conjugal” (DURHAM, 1982, p. 41).

Os núcleos conjugais ligados por laços consanguíneos estabeleciam relações baseadas em solidariedade e obrigações recíprocas, mesmo que residindo a grandes distâncias uns dos outros. Dentro dessas famílias nucleares, imperava uma forte divisão sexual do trabalho, ficando as mulheres responsáveis pelo cuidado da casa e das crianças. Tal organização teve um caráter predominante, imperando em todas as formas de família. Com o fim da escravidão e a generalização do trabalho livre, no final do século XIX, e o ingresso significativo da mulher no mercado de trabalho, a partir do século XX, observaram-se alterações significativas nas famílias brasileiras, permanecendo, contudo, a atribuição das atividades domésticas à

mulher, especialmente entre as classes trabalhadoras. A contestação ao padrão de divisão sexual do trabalho emergiu entre as novas classes médias, associada à possibilidade de independência econômica e ao acesso às técnicas de controle da natalidade.

Segundo Fonseca (2005), a família tem um grande peso em todas as camadas da população brasileira, mas com diferentes significados de acordo com a categoria social. A elite valoriza mais a linhagem e o patrimônio, apresentando um espírito corporativista. Já as camadas médias adotam, nos discursos e nas práticas, a família nuclear oriunda da modernidade. Nos grupos populares, o conceito de família se baseia nas atividades domésticas cotidianas e nas redes de ajuda mútua; por um lado, “as redes de parentesco se estendem além do grupo consanguíneo e da unidade doméstica”; por outro, “as pessoas se inserem em uma sucessão de gerações, possibilitando projeções para o futuro ou resgates de elementos do passado” (FONSECA, 2005, p. 50).

Incluir as dimensões de espaço e tempo é, portanto, fundamental para ampliar a compreensão do que as pessoas consideram família. A autora critica o reducionismo da abordagem governamental que, por meio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),<sup>4</sup> trabalha com a unidade doméstica, definindo família a partir da moradia, desconsiderando, dessa forma, que a dinâmica das relações familiares ultrapassa, em muito, a casa, em especial para as camadas populares. Para Fonseca (2005, p. 53), é difícil definir com exatidão os limites da unidade doméstica, uma vez que “as atividades do dia a dia envolvem uma rede que se estende no espaço para outras casas e até mesmo para outros bairros”; mais do que a geografia, o que prepondera são os vínculos de ajuda mútua. Em relação ao tempo, também é possível considerar que há um transbordamento de limites, já que as relações familiares se baseiam em um compromisso de ajuda mútua, sem prazo definido:

[...] a lógica da rede extensa de família – a lógica do dom, como nos ensina Marcel Mauss (1974) – implica a reciprocidade a longo prazo; uma reciprocidade que, contrariamente à lógica do contrato ou até mesmo de amizades fugazes, coloca uma fé difusa em um retorno eventual, em alguma data futura, por algum membro da rede implicada na dádiva original. (FONSECA, 2005, p. 53).

Com base nesses aspectos, a autora rejeita a denominação de modelo ou unidade familiar. Em vez disso, prefere falar de relações ou dinâmicas que se estabelecem por escolha (casamento, compadrio, adoção) ou não (laços de consanguinidade ou territoriais), sendo o laço familiar definido como “uma relação marcada pela identificação estreita e duradoura

---

<sup>4</sup> Órgão da administração pública vinculado ao Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, encarregado de produzir, analisar, documentar e divulgar informações estatísticas, no âmbito social, demográfico e econômico, o que inclui a realização de censos. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/institucional/o-ibge.html>>.

entre determinadas pessoas que reconhecem entre elas certos direitos e obrigações mútuos” (FONSECA, 2005, p. 54).

Singly (2010, p. 9) corrobora: uma “família ‘boa’” é aquela que oferece a seus membros apoio, solicitude e cuidado (*care*). A função da família implica, portanto, criar um contexto onde cada um possa se desenvolver como indivíduo e, simultaneamente, sentir-se partícipe de uma obra comum. Para o autor, na segunda modernidade há um aprofundamento dos princípios de individualização, fazendo as relações familiares serem menos valorizadas por si próprias e mais pela satisfação que proporcionam: “a ‘família feliz’ deixou de ser o objetivo principal; o que importa é que o indivíduo seja feliz na sua vida privada” (SINGLY, 2010, p. 23).

Diante desse panorama de diversidade e do reconhecimento de que rápidas mudanças seguem ocorrendo no século XXI, Cervený e Berthoud (2009, p. 28) concluem que

[...] não há e nunca haverá uma “nova versão da família brasileira”, já que certamente teremos sempre uma família brasileira “mutante”, aquela que se reorganiza e se reinventa, produzindo e reproduzindo valores, modelos de comportamento e formas de organização.

As autoras afirmam que, contrariando visões pessimistas que previam a deterioração ou o desaparecimento da família, o que se observa é uma grande capacidade de adaptação dessa instituição, que se reinventa para seguir cumprindo as funções básicas de proteção, cuidado e transmissão de valores sociais e culturais. Isso remete à questão dos discursos sobre família e seus efeitos, em especial aqueles oriundos de campos científicos, como a Psicologia. As concepções subjacentes a tais discursos adquirem um estatuto de verdade e, assim, justificam práticas e políticas sob uma pretensa neutralidade, bem como contribuem para estabelecer padrões usados para classificar as famílias como normais, anormais, “desestruturadas”, entre outras designações. Por isso, vem sendo sublinhada a importância de reconhecer o caráter histórico e social das formas em que a família é pensada e conceituada. Ou seja,

[...] em vez de ser concebida como unidade natural, “célula básica” de qualquer sociedade, e instituição-chave para a saúde mental de todo indivíduo, “a família” passa a ser analisada como uma noção política e científica historicamente situada. (FONSECA, 2007, p. 16).

A família e a vida familiar passam a ser vistas como fluidas, porosas, atravessadas por forças e por relações que ultrapassam as questões biológicas e as fronteiras domésticas.

Cervený e Berthoud (2009) discutem ainda o fato de a família ser alvo de idealizações e altas expectativas, sendo a ela atribuída a característica de espaço de amor incondicional e

união e *locus* de referência pessoal e constituição de identidade. É considerada refúgio e ponte de apoio diante das adversidades externas, mas as relações em seu interior podem ser fonte de agressão e destruição (ARRIAGADA, 2001; CERVENY; BERTHOUD, 2009).

Apesar da indefinição de seus limites e da multiplicidade de configurações encontradas na realidade empírica, a família parece continuar ocupando lugar central nas vidas das pessoas: “falar de família é evocar um conjunto de valores que dota os indivíduos de uma identidade e a vida de um sentido” (FONSECA, 2002, p. 5). Considera-se que ter filhos é uma tarefa complexa, difícil, que demanda auxílio, mas que pode responder por realização pessoal:

*A parentalidade dá sentido à vida de muitos homens e mulheres. O filho ocupa um lugar específico na vida emocional e vital de cada um de seus pais. Tal lugar está constituído por uma conjunção de variáveis, algumas conscientes, outras não. História, anseios e expectativas traçam um desejo de filho. (MAUER; MAY, 2008, p. 28, grifo das autoras, tradução nossa).*

Como destaca Sarmiento (2018a), o interior da vida familiar também é hoje uma realidade em transição, marcada por mudanças nas relações entre as gerações e por um deslocamento da criança como foco dos afetos. Cresce a expectativa de que o casamento ou a vida em comum proporcionem em primeiro lugar a realização pessoal e do casal, às vezes em detrimento da opção por ter filhos. E, por fim, cabe lembrar que a própria família tem um ciclo de vida, composto por períodos estáveis, outros de reorganização e de crise, nos quais as interações dentro dela se modificam (MONTANDON, 2005).

Para Singly (2010), as diferentes configurações familiares da segunda modernidade têm, como característica importante, o fato de estarem sujeitas a fortes tensões entre princípios, normas e interesses contraditórios. A ênfase na individualização dos membros não exclui o desejo de uma vida em comum; a exigência de expressão e realização pessoal não afasta a necessidade de apoio do grupo familiar. Além disso, há uma preocupação com o investimento material na família, em seus bens e posses, já que tais elementos revelam o seu nível de vida e, por extensão, o seu sucesso: “já não se diz ‘fulano é filho de sicrano’, mas ‘eles mudaram de carro’” (SINGLY, 2010, p. 37).

Outro ângulo interessante para pensar as contradições e os paradoxos presentes nas famílias da segunda modernidade é a definição de quem as compõe. Singly (2010) destaca que a maior ocorrência de separações e divórcios, de um lado, e de novos casamentos, de outro, faz surgir redes parentais, que abrangem os pais de origem, os novos cônjuges destes e os possíveis ex-cônjuges de padrastos e madrastas. A existência dessa rede de adultos significativos na vida das crianças, simultaneamente ou sucessivamente, tem levado à

discussão da ideia de pluriparentalidade – mais de um vínculo parental paterno ou materno entre os sujeitos adultos e crianças de uma família. Contudo, ainda que as figuras do padrasto e da madrasta possam fazer parte do cenário por muitos anos, no caso de uma nova separação, as mesmas ainda não contam com nenhum direito na legislação francesa, e no senso comum são apenas parentes secundários, que não fazem parte da “família verdadeira”.

No Brasil, o tema vem sendo discutido sob as denominações de multiparentalidade, pluriparentalidade, parentalidade socioafetiva, dupla paternidade ou dupla maternidade (COSTA, 2015; SCHREIBER; LUSTOSA, 2016). Embora já exista uma decisão do Supremo Tribunal Federal, de 2016, reconhecendo a possibilidade da multiparentalidade, muitas questões jurídicas permanecem em aberto. É pertinente, entretanto, contrastar esse debate com aquele que envolve a tramitação do Estatuto da Família (BRASIL, 2013), que não reconhece as famílias homoparentais e preconiza que a entidade familiar seja entendida “como o núcleo social formado a partir da união entre **um homem e uma mulher**, por meio de casamento ou união estável, ou ainda por comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes” (grifado no texto original), fechando, assim, a possibilidade de se pensar em paternidade ou maternidade múltiplas.

Nas últimas décadas, o grupo dos avós, até então negligenciados nos estudos sobre população e família, vem chamando a atenção (SEGALEN, 2013; VITALE, 2003). Frente às mudanças pelas quais estão passando as famílias, tanto no contexto europeu quanto no brasileiro, as autoras coincidem em afirmar que os avós têm desempenhado papéis relevantes não só no plano afetivo ou como auxiliares na socialização das crianças, mas também contribuindo para o sustento financeiro dos netos e dos próprios filhos. Como integrantes da rede familiar, os avós muitas vezes são chamados para suprir as lacunas deixadas por políticas públicas inexistentes ou insuficientes, assumindo a guarda dos netos de forma definitiva (nos casos de morte, envolvimento com prostituição ou drogas), ou temporária, mais comumente nas situações de separação conjugal ou no caso de famílias monoparentais. Tem aumentado, também, a coabitação entre várias gerações da mesma família, tanto pelos efeitos de crises econômicas quanto pelo aumento na expectativa de vida<sup>5</sup>. Analisando dados censitários recentes, Marcondes (2016) identificou o crescimento da proporção de lares compostos por avós e netos, sem a presença dos pais. Haveria uma tendência de os idosos passarem da condição de dependentes a provedores (VITALE, 2003). Na maioria dos casos, os responsáveis por esses agrupamentos são mulheres idosas, de baixa escolaridade, negras ou

---

<sup>5</sup> No Brasil, a expectativa de vida atingiu a média de 76 anos em 2018 (AUGUSTO, 2018).

pardas, que estão criando seus netos, na maioria das vezes, em condições precárias – “são as avós chefes de família” (VITALE, 2003, p. 101).

Segalen (2013) também identifica, no contexto europeu, uma presença maior das mulheres na condição de avós cuidadoras. Sua ajuda, como mães ou sogras, possibilita que outra mulher, a mãe, possa conservar o trabalho assalariado, condição indispensável para a sobrevivência da família. Na sua base, identifica a concepção de família como uma rede de cuidados e compromissos recíprocos: “o cuidado dos netos que os avós levam adiante se situa no coração das transações geracionais, que são tomadas em parte como dívida e em parte como doação” (SEGALEN, 2013, p. 310, tradução nossa). Vitale (2003) considera que as relações de gênero introduzem nuances nas relações avós-netos, na medida em que homens e mulheres atribuem sentidos diferentes a essa relação.

Além disso, os avós proveem uma base de identificação para os netos, na medida em que são os que mais conhecem a história e a memória da família. Sua ajuda pode ser fundamental também nos momentos de crise conjugal do casal parental, oferecendo estabilidade emocional aos netos. Dessa forma, “para as crianças pequenas, os avós fazem parte significativa do seu mundo” (VITALE, 2003, p. 99).

Outra configuração que compõe o panorama é a denominada família multiespécie. O termo foi introduzido por Faraco e Seminotti (2006) a partir do conceito de grupo multiespécie (FARACO; SEMINOTTI, 2004). Segundo os autores, os grupos multiespécies são organizações sociais que resultam da interação homem-animal, sendo a família multiespécie um tipo específico, “que se reconhece constituído por pessoas e seus animais” (FARACO; SEMINOTTI, 2006, p. 69). Autores como Lewgoy et al. (2011) apontam para uma modificação do estatuto dos animais, deixando a condição de objetos e passando a sujeitos em suas relações com os seres humanos, a qual repercute também no campo jurídico, tornando-se os animais sujeitos de direitos (SEGUIN; ARAÚJO; CORDEIRO NETO, 2016).

Os números relacionados aos animais de estimação referendam o crescimento da importância atribuída a eles. Segundo dados de pesquisa, o Brasil teria uma população de 132 milhões de *pets* em 2013, sendo os cachorros os mais numerosos (BRASIL, 2017). O jornal *El País*, em matéria que analisou esses dados (intitulada “Lares brasileiros já têm mais animais que crianças”; ARIAS, 2014), informa que havia, na época, cerca de 45 milhões de crianças nas casas brasileiras. O faturamento do mercado destinado aos animais de estimação, composto por produtos e serviços, foi estimado em quase R\$ 22 bilhões para 2015 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DA INDÚSTRIA... [2018]). Também é significativo que o médico veterinário tenha sido incluído na Estratégia Saúde da Família (BRASIL, 2011),

tornando-se o “veterinário da família” (PASTORI, 2012, p. 48). Ainda no âmbito público, Porto Alegre contou com uma Secretaria Especial dos Direitos Animais (SEDA) entre 2011 e 2017<sup>6</sup>.

Lima (2015) alerta para o risco de se fazer uma leitura apressada do fenômeno e rapidamente concluir que as crianças estão sendo substituídas por animais de estimação. Buscando uma compreensão mais profunda, a autora aponta que “a convivência humana com cães e gatos e o surgimento da categoria ‘animal de estimação’ são fruto de um processo histórico, marcado por ambiguidades” (LIMA, 2015, p. 2). Ao rastrear esse processo, aponta para o surgimento de uma sensibilidade moral pertinente às relações com animais não humanos como um desdobramento da moralidade estabelecida, a partir da modernidade, para as interações humanas, cujas bases seriam a contenção da violência e a transformação nas representações acerca dos animais:

[...] ao mesmo tempo em que a criação de uma autoimagem do cidadão civilizado impôs um afastamento em relação à animalidade (nossa e dos outros animais), esse ideal significou também a introdução de certos refinamentos no trato com os animais não humanos, com vistas a controlar a expressão de emoções agressivas e proteger a sensibilidade civilizada. (LIMA, 2015, p. 5).

Ao lado dessas mudanças, o surgimento de raças de pequeno porte e a verticalização dos grandes centros urbanos contribuíram para a ampliação da presença dos animais nas residências e para a mudança nas relações com eles. Contudo, para Lima (2015), a realidade apresenta muitas variações, reveladoras de diversas ambiguidades. Seria necessário, então, pensar em cinco critérios, presentes simultaneamente, para caracterizar a família multiespécie: reconhecimento familiar (que implica compromisso e cuidado), consideração moral (preocupação com as consequências que determinadas ações podem causar), apego, convivência íntima e inclusão em rituais.

Lewgoy, Sordi e Pinto (2015) consideram que os animais de estimação alcançaram um estatuto simbólico similar ao da infância humana. De forma análoga ao que sucedeu às crianças, apontam estar ocorrendo com esses animais uma série de intervenções, regulações e conflitos na esfera pública, bem como o desenvolvimento de uma vigorosa economia de produtos e serviços, com intensa medicalização e reprodução das especialidades médicas humanas, grande subjetivação, personalização e moralização. Nas palavras dos autores, é “como se emergisse uma nova modalidade informal de vigilância biopolítica, como uma

---

<sup>6</sup> A proposta de extinção da SEDA gerou bastante polêmica, tendo grande repercussão na mídia e nas redes sociais.

‘polícia das famílias multiespécies’, para usar a expressão de Jacques Donzelot” (LEWGOY; SORDI; PINTO, 2015, p. 97).

Para compreender essa mudança de estatuto, autores como Pastori (2012) e Gaedtke (2017) direcionam seu olhar para as transformações das sociedades humanas e, mais especificamente, das famílias. Segundo as autoras, no início da modernidade ocidental, a concepção de família era exclusivamente humana, sendo desaprovada a proximidade com os animais, que deveriam ser mantidos a distância. Baseando-se especificamente no caso francês, Digard (1999 apud PASTORI, 2012) relaciona as profundas mudanças ocorridas nas famílias – aumento da responsabilidade das mulheres na esfera doméstica e sua concomitante saída para o mercado de trabalho, diminuição da autoridade paterna, emergência da adolescência como um fenômeno social, etc. – com o crescimento da importância dos animais domésticos: “com as profundas modificações nas famílias francesas, que se tornaram bem menos sólidas que outrora, o animal de companhia transformou-se no único elemento realmente estável nessas ‘famílias incertas’, sempre presente quando precisa-se dele” (PASTORI, 2012, p. 45).

Avançando nessa posição e apoiando-se no mesmo autor, Pastori e Matos (2015) comentam que é possível considerar que o amor contemporâneo aos animais é uma forma egoísta de afeto: ama-se o apego e a dependência desses animais que, por complementariedade, colocam seus donos na posição de seres superiores, poderosos e indispensáveis. O amor aos animais não seria, nessa abordagem, um produto da civilização dos costumes, como defendido por Lima (2015); tratar-se-ia de uma paixão narcísica. Com base nos discursos de proprietários de *pets*, as autoras afirmam ser muito presente a declaração de desejarem um ser vivo que se mova, dotado de afetos e com uma característica específica: a incapacidade de trapacear.

Procura-se aquilo que alguns interlocutores nomeiam de “amor incondicional” – um amor que não falha, que é pura entrega e depurado de quaisquer equívocos, em uma palavra, perfeito. Ter um animal de estimação em casa é ter a garantia de um afeto transbordante que remete os humanos a um lugar existencial mais seguro, afinal, eles oferecem uma segurança inexistente em seu mundo. (PASTORI; MATOS, 2015, p. 118).

A família apresenta-se, portanto, como um panorama ambíguo e movediço, em que “vários tempos e vários modos de vida em família” coexistem simultaneamente (SARMENTO, 2018a, p. 9), colocando em questão a existência de uma só forma de família. Ao mesmo tempo, persiste no imaginário social um modelo idealizado e naturalizado de família, cristalizado em dispositivos jurídicos, médicos, psicológicos, etc. (SARTI, 2003). A autora registra, ainda, que

As mudanças familiares têm, assim, sentidos diversos para os diferentes segmentos sociais, e seu impacto incide de formas distintas sobre eles, porque o acesso a recursos é desigual numa sociedade de classes. (SARTI, 2003, p. 25-26).

Alvo de discursos instituídos, cada família contribui também, de forma ativa, para a sua construção, e a singulariza, na medida em que narra a si mesma, constrói sua história e um discurso sobre si própria, que interage com aqueles que circulam na cultura:

O discurso social a seu respeito se reflete nas diferentes famílias como um espelho. Em cada caso, entretanto, há uma tradução desse discurso, e cada uma delas, por sua vez, devolverá ao mundo social *sua* imagem, filtrada pela singularidade das experiências vividas. Assim, cada uma constrói seus mitos segundo o que ouve sobre si, do discurso externo internalizado, mas devolve um discurso sobre si mesma que inclui também sua elaboração, objetivando sua experiência subjetiva. (SARTI, 2003, p. 27).

## 7 ESCOLA

Direcionaremos agora o nosso olhar para as transformações que o conjunto de processos da modernidade operou sobre a educação. Lembramos as considerações de Sarmiento (2011a) de que a normatividade que rege a infância contemporânea se desenvolveu a partir da modernidade e atua por meio de representações, prescrições, obrigações e interdições que configuram o que é considerado característico dessa etapa do desenvolvimento. Um dos quatro pilares sobre os quais se apoia essa normatividade é a escola pública,

[...] criada no final do século XVIII e cuja frequência obrigatória se institucionalizou a partir da 1ª metade do século XIX, tendo-se a escolaridade generalizado, alargado e estendido desde então, ininterruptamente, constituindo-se como o espaço institucional de pertença das crianças, por excelência. (SARMENTO, 2011a, p. 586).

No bojo das mudanças que determinaram uma nova concepção da infância e das relações no interior da família, respondendo também à necessidade de retirar a criança da rua e separá-la do mundo dos adultos para educá-la, a escola passou a ser considerada o meio adequado para cumprir tais tarefas: tornou-se o lugar das crianças. Ariès (1981) compara o processo de escolarização a uma quarentena, visto ter criado uma etapa intermediária entre os primeiros anos de vida da criança e o seu ingresso no mundo dos adultos, protelando-o. De forma mais incisiva, o autor se refere à escolarização como um enclausuramento da infância, na medida em que as crianças foram inicialmente separadas dos adultos, depois paulatinamente separadas entre si pelo critério de idade, como veremos adiante e, durante um período, totalmente retiradas da vida cotidiana pelo sistema de internato.

Na Idade Média europeia, observou-se o desaparecimento da escola clássica e a constituição da escola cristã, que funcionava tanto junto aos bispados (clero secular) quanto aos mosteiros e conventos (clero regular), e se destinava a um pequeno número de clérigos, entre os quais os oblatos – filhos (em geral ainda crianças) entregues aos conventos para serem preparados para a vida monástica e, em muitos casos, escapar da pobreza (ARIÈS, 1981; MANACORDA, 1989). Trata-se de um período de empobrecimento cultural, com forte repúdio à cultura clássica, especialmente por parte da Igreja Católica. A Igreja postulava ser tarefa dos sacerdotes ensinar e tomou a prática educativa das antigas sinagogas como

referência, a qual se caracterizava pela “obsessiva memorização e repetição oral da *midrash*<sup>1</sup> com pouca ou nenhuma atenção ao ensinamento da escrita” (MANACORDA, 1989, p. 115).

As crianças e os adolescentes admitidos nessas escolas estavam sujeitos a uma rigorosa disciplina, baseada em castigos físicos, vigilância constante e delação como princípios (ARIÈS, 1981), bem como na prescrição de que aos mestres cabia “falar e ensinar e ao discípulo calar e escutar” (MANACORDA, 1989, p. 118). Não havia distinção de idade, estando todos – crianças, adolescentes, adultos, velhos – sujeitos às mesmas formas de convivência. Imperava a ideia de adulez como a idade da inteligência e, por oposição, a infância era associada à incapacidade de entender e à fraqueza moral, o que justificava o sistema disciplinar rigoroso. Outro aspecto importante era a separação entre trabalho físico e trabalho intelectual, com clara desvalorização do primeiro.

Ao longo dos séculos, ampliou-se o escopo do que era ensinado, passando a ser incluídas as disciplinas anteriormente consideradas de origem pagã. À medida que a economia mercantil chegava às cidades, surgiram os mestres livres<sup>2</sup>, clérigos e leigos que, obtendo da Igreja uma licença para ensinar, o faziam fora das escolas episcopais e até mesmo fora dos muros das cidades. Manacorda (1989) especula que os mestres livres possam ter dado origem às universidades. Com as novas formas de produção e o desenvolvimento de uma burguesia urbana, passou a ser requerida uma formação mais especializada, embora ainda tenha persistido a aprendizagem no e pelo trabalho.

A partir do surgimento do Humanismo e, posteriormente, com o Renascimento, a Reforma e a Contrarreforma, a educação passou a ser cada vez mais discutida, enquanto a cultura medieval – fortemente atrelada ao cristianismo – começava a ser questionada, surgindo propostas não só para uma redescoberta da civilização clássica, como também para a projeção de uma nova sociedade (MANACORDA, 1989). Essencialmente, passou-se a considerar como necessária uma nova educação, que incluísse não apenas a aristocracia e o clero, mas também a burguesia emergente e, um pouco mais tarde, os pobres, marcadamente a partir da Revolução Industrial. Tal processo foi pleno de contradições, polêmicas e resistências, e cabe salientar que a escola que emergiu guarda semelhanças com suas formas anteriores, conduzindo a afirmações de que “as críticas à escola são sempre as mesmas,

---

<sup>1</sup> O termo hebraico *midrash* designa um tipo particular de literatura rabínica, composta por interpretações e comentários sobre a lei judaica, com o objetivo de desenvolver ou ilustrar um princípio moral. Inicialmente eram feitos de forma oral (pregações ou homilias) e posteriormente foram registradas por escrito. Por se tratar de um relato oral, pode ser entendido como um sermão (AZEVEDO, 2007; JEWISH VIRTUAL LIBRARY, 2013; MIDRASH, 2016).

<sup>2</sup> É interessante referir que tanto em Roma quanto na Grécia antigas, o ofício de educador era exercido por escravos. Em Roma, foram os gregos escravizados que exerceram a função educativa nas famílias e, mais tarde, ensinaram como libertos nas escolas (MANACORDA, 1989).

porque a escola é sempre a mesma” (MANACORDA, 1989, p. 238). Em contrapartida, a escola primária, com seu caráter compulsório e espaço de socialização para todas as crianças, é algo fundamentalmente novo (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1991), que se articula em torno da definição de um novo estatuto da infância e do desejo de uma nova educação.

É conveniente sublinhar que essa nova educação deveria ocorrer fora da família, suspeita de não ser capaz de estabelecer a ordem e a disciplina necessárias para essa tarefa (ARIÈS, 1981). A importância e a magnitude da tarefa educativa requeriam um corpo profissional e, mais adiante, um conjunto de especialistas, dedicado a estudar as questões da infância, a estabelecer e a divulgar as normas a ela pertinentes. Na segunda modernidade, Singly (2010) aponta que essa normatividade se apresenta de forma mais sutil, na medida em que não se baseia simplesmente em imperativos, mas investe também na ideia de uma formação dos pais, que precisam ser ensinados a ser pais. Em outras palavras, o aumento da relevância da escola, a ampliação de suas ações e sua universalização correspondem à retirada ou à redução de funções da família. Pode-se falar em uma relação de complementariedade, mas também em certo antagonismo: a escola só existe como a conhecemos hoje porque a família é insuficiente para a tarefa educativa proposta pela modernidade.

Ariès (1981) destaca que no interior das escolas foi ocorrendo uma progressiva diferenciação da massa escolar. Surgiram as classes, organizadas por idade, revelando, assim, o quanto o pensamento da modernidade distinguiu a infância e a adolescência da idade adulta. Com o passar do tempo, tal diferenciação deu origem ao sistema seriado atual:

A regularização do ciclo anual das promoções, o hábito de impor a todos os alunos a série completa de classes, em lugar de limitá-las a alguns apenas, e as necessidades de uma pedagogia nova, adaptada a classes menos numerosas e mais homogêneas, resultaram, no início do século XIX, na fixação de uma correspondência cada vez mais rigorosa entre a idade e a classe. Os mestres se habituaram então a compor suas classes em função da idade dos alunos. (ARIÈS, 1981, p. 177).

Ariès (1981) aponta ainda que o processo de escolarização foi, por muito tempo, um monopólio masculino. As meninas estiveram excluídas da escola até pelo menos o século XVII, sendo destinadas à aprendizagem doméstica, em preparação ao casamento.

No Brasil, a história da escola se inicia com a chegada dos primeiros religiosos da Companhia de Jesus, em 1549. Como integrantes de uma ordem missionária, os jesuítas tinham como principal objetivo a conversão dos indígenas. Encarregaram-se, desde o começo de suas atividades em solo brasileiro, também do ensino dos meninos<sup>3</sup>, o que incluía a

---

<sup>3</sup> Apenas os meninos, tanto brancos quanto indígenas, tinham acesso à instrução, já que as meninas estavam excluídas da escola.

alfabetização e a iniciação na doutrina católica. Fundaram, então, no mesmo ano de sua chegada, a primeira “escola de ler e escrever” (FERREIRA JR.; BITTAR, 2005), o Colégio da Bahia, na cidade de Salvador. Aos poucos, os religiosos modificaram seu foco de ação, concentrando seus esforços na educação das crianças, que parecia mais promissora do que a conversão dos adultos. A estratégia passou a ser “ensinar o maior número possível de meninos” (CHAMBOULEYRON, 2015, p. 74) e, para tal, abrir escolas sempre que se construísse uma nova igreja. Em 1554, foi fundada a segunda escola, em São Paulo, a qual deu origem à própria cidade, e várias outras ao longo do litoral brasileiro.

Apesar das dificuldades do contexto e das divergências internas<sup>4</sup>, a experiência nessas escolas possibilitou a construção de um projeto educacional, relevante tanto para o país quanto para o desenvolvimento da própria Companhia de Jesus, que se tornou uma “ordem docente” (CHAMBOULEYRON, 2015, p. 56), chegando a desenvolver uma metodologia específica para o ensino, compilada no *Ratio Studiorum*<sup>5</sup> (ARANHA, 2012). É importante destacar que os jesuítas implantaram um modelo de educação europeu, marcado tanto pelas novas ideias acerca da infância, que circulavam pela Europa na época (o que os fazia escolher as crianças como foco de trabalho, conforme CHAMBOULEYRON, 2015), quanto pelas antigas práticas de memorização e de uso de textos religiosos na alfabetização, originárias da cultura hebraica (FERREIRA JR.; BITTAR, 2005). Pode-se afirmar que os jesuítas foram representantes da cultura medieval, que resistia e ainda era valorizada na península ibérica. Dessa forma, a concepção de educação trazida pela ordem baseava-se no “apego ao dogma e à autoridade, na tradição escolástica e literária, no desinteresse quase total pela ciência e na repugnância pelas atividades técnicas e artísticas”, características do pensamento medieval (ROMANELLI, 2014, p. 34).

Tratava-se de um forte processo de aculturação para os meninos indígenas (CHAMBOULEYRON, 2015) – outra língua, outra moral, outra estética, outras relações com o tempo e o espaço (ARANHA, 2012), enquanto para os filhos de portugueses significava a oportunidade de iniciar uma formação que reforçaria sua condição hegemônica, ao possibilitar

---

<sup>4</sup> Ferreira Jr. e Bittar (2005, p. 50) destacam principalmente a questão do financiamento da missão evangelizadora, em torno da qual haveria duas posições antagônicas: custeá-la com as esmolas dos colonos e do rei ou exercer atividades econômicas, com base na escravidão, a fim de suportar seus custos sem depender de doações. Predominou o segundo ponto de vista, tendo os jesuítas se tornado, com o passar do tempo, “grandes proprietários de fazendas de gado e cana-de-açúcar que operavam com base nas relações escravistas de produção”.

<sup>5</sup> *Ratio atque Institutio Studiorum* (Organização e Plano de Estudos, em latim) foi publicado em 1599 pelo padre Aquaviva. Continha “regras práticas sobre a ação pedagógica, a organização administrativa e outros assuntos, destinava-se a toda a hierarquia, desde o provincial, o reitor e o prefeito dos estudos até o mais simples professor, sem se esquecer do aluno, do bedel e do corretor” (ARANHA, 2012, cap. 5, p. 11).

que se tornassem padres ou advogados e ocupassem cargos públicos. Na essência, cumpria o papel de preservar e propagar a cultura portuguesa (PAIVA, 2016).

A presença dos jesuítas se estendeu até 1759, quando, no bojo da Reforma Pombalina, a Companhia de Jesus foi expulsa de Portugal e de suas colônias. Para suprir a lacuna derivada dessa medida, foram criadas as aulas régias.

A criação das aulas régias marcou o surgimento do ensino público oficial e laico visto que, até então, a educação formal em todos os seus níveis estava sob o controle da Igreja, que também detinha grande influência sobre outras áreas da cultura, como as artes e a impressão de livros. (CAMARGO, 2016).

As aulas régias deveriam abranger o ensino das primeiras letras e humanidades, substituindo as classes e escolas jesuíticas. A nova organização do ensino, que pretendia ser modernizadora, criticava duramente o método utilizado pelos jesuítas, e determinou mudanças em todos os níveis de ensino, atingindo inclusive a Universidade de Coimbra. No Brasil, foram nomeados dirigentes e realizados concursos, mas até 1765 nenhum professor foi nomeado, atestando a dificuldade para a implantação das reformas (CAMARGO, 2016). Dessa forma, o país deixou de ter escolas, colocando-se para a elite a contingência de enviar seus filhos a Portugal (CORRÊA, 2000).

Poucas mudanças aconteceram até a transferência da corte para o Brasil, em 1808. Foram então criados vários cursos superiores, reorganizada a estrutura administrativa e alargado o número de aulas régias nas províncias, visando a, principalmente, proporcionar educação para os integrantes da corte. A partir da independência, em 1822, voltaram a ser criadas escolas de primeiras letras e foi promulgada a primeira lei nacional sobre o ensino elementar, garantindo a todos os cidadãos a instrução primária gratuita. Contudo, a implementação das determinações do imperador ocorreu de forma muito lenta. Entretanto, iniciou-se uma mudança na demanda pela escola, já que também a pequena burguesia, ao lado da oligarquia rural, passou a desejar educação escolarizada (ROMANELLI, 2014). Em 1834, tendo já ocorrido a abdicação de D. Pedro I, ocorreu a primeira reforma do sistema educacional brasileiro, que delegou às províncias os ensinos elementar e secundário, bem como a formação de professores, ficando a cargo do poder central apenas o ensino superior.

Dessa forma, é fácil compreender porque, no século XIX, disseminou-se no Brasil a educação doméstica, não apenas para a instrução elementar (leitura, escrita e as quatro operações), mas também para conhecimentos mais específicos, garantindo certa continuidade dos estudos aos jovens. Segundo Vasconcelos (2007, p. 25), a educação das classes mais favorecidas “era dirigida pelo poder privado e estava sob sua estrita responsabilidade”. Na

segunda metade desse século, o governo de D. Pedro II deu início à sistematização da escolarização, preconizando que a educação fosse laica e universal. Contudo, as incipientes escolas públicas foram direcionadas para a população mais pobre, enquanto as elites mantinham a educação de seus filhos no âmbito privado (e, na altura, ainda doméstico) (XAVIER, 1994), instaurando-se uma divisão que se mantém até hoje.

Em contrapartida, o fato de a escolarização ter se tornado legalmente obrigatória, com a previsão de uma série de penalidades às famílias que não a cumprissem, demonstra que a universalização não avançou (e não avança) sem resistências. Vasconcelos (2007), ao estudar a educação doméstica no Brasil do século XIX, período em que a escola estatal se tornou oficial e compulsória, identifica estratégias de resistência entre as elites, que preferiam seguir educando seus filhos em casa e sentiam tal iniciativa como uma interferência sem precedentes do Estado. Enguita (2007) compara o fenômeno da obrigatoriedade da escolarização com uma invasão do território familiar, o que acabou colocando a escola em contato com famílias que não correspondiam aos seus padrões. Dessa forma, “as exigências que a instituição escolar faz a seu público nem sempre são bem recebidas” (ENGUITA, 1989, p. 235), ensejando várias formas de resistência. Entre as classes populares, o abandono (evasão) e a indisciplina, por exemplo, têm sido consideradas estratégias de resistência à rejeição e à desvalorização enfrentadas pelas crianças e suas famílias em instituições que, mesmo que sejam a elas destinadas, são pensadas para a burguesia (DIOGO, 2012; ENGUITA, 1989; PAIVA, 1980).

O movimento liberal, que culminou na proclamação da república, em 1889, reprovava a educação realizada no país até então e, ao mesmo tempo, atribuía à escola uma posição central para a modernização social que desejava. A riqueza produzida a partir da cafeicultura e da incipiente industrialização deslocou para São Paulo o poder econômico e político do país, e a burguesia ascendente desejava não apenas apagar as marcas do passado colonial e monárquico, mas instaurar definitivamente a experiência republicana, o novo, o moderno. O Estado de São Paulo e, especialmente, a sua capital, assumiram uma posição de liderança diante do restante do país e foi nesse contexto que ganhou relevância a construção da Escola Normal da Praça, erigida como símbolo dos novos valores que propagava: “predomínio da ciência sobre a fé, organização racional do espaço físico e social, porvir fulgurante e vitória da ordem e do progresso sobre as forças caóticas” (MONARCHA, 2016, p. 111).

Inaugurado em 1894, o novo prédio da escola apresentava características monumentais para a época. A grandiosidade dos espaços, a presença de biblioteca, laboratórios e museu, as salas de aula com capacidade para 45 alunos, entre outras características, tornaram a instituição uma referência e, por meio dela, foi configurada uma arquitetura escolar. Afinal,

“uma escola deve ser reconhecida como uma escola, produzindo a autoimagem de uma época e despertando sentimento de afeição e identificação com o novo regime” (MONARCHA, 2016, p. 117).

Também em São Paulo, e no mesmo período histórico, surgiram os grupos escolares – instituições de ensino que reuniam classes de diferentes séries em um mesmo prédio, com uma única direção. “A arquitetura desses grupos baseava-se em projetos genéricos, denominados ‘projetos-tipo’. Estes permitiram a construção rápida de um grande número deles a baixo custo” (BUENO, 2008, p. 256), com pequenas alterações apenas nas fachadas.

A arquitetura dos grupos escolares reafirmou preceitos caros à modernidade, ao preconizar cuidados com a ventilação, iluminação e salubridade da área ocupada pela escola, ao implementar uma nova distribuição e ocupação de seu espaço externo com a criação de pátios, áreas para educação física, jardins, etc. e também do seu espaço interno ao acolher e valorizar uma ampla gama de equipamentos e móveis distribuídos pela biblioteca, gabinete dentário, laboratórios, refeitório, auditório, salas de aula, da diretoria, da educadora sanitária, e até mesmo vestiários para banhos diários [...] dos alunos, estimulando determinados preceitos relativos às posturas, aos gestos, à movimentação e ao ritmo das suas respostas corporais, aos olhares, ao som das vozes, entre tantos outros preceitos que tinham o corpo como objeto de atenção. (BUENO, 2008, p. 256-257).

Marcados por uma racionalidade funcional na gestão do tempo e do espaço, os grupos escolares pretendiam marcar a diferença em relação à escola do período imperial, afirmando os ideais liberais republicanos. A arquitetura, que não é neutra, expressa determinadas concepções ideológicas (CARVALHO; FABIARZ, 2014) e cumpre, nesse caso, também um papel simbólico: alguns prédios escolares, como a Escola Normal, foram construídos “para serem vistos, admirados, reverenciados, servindo de modelo para outros estabelecimentos, e de modelo de hábitos e atitudes para a população” (AZEVEDO; BASTOS; BLOWER, 2007). No entanto, à medida que as classes populares começaram a ter acesso à escola, os grupos escolares passaram por um processo de empobrecimento, deixando de contar com biblioteca, laboratórios e até mesmo um espaço para recreação, em nome da racionalização dos recursos (LIMA, 1989). Ao mesmo tempo, essa concepção arquitetônica, que se coloca como referência para todo o país, é coerente com os conceitos educacionais das novas forças políticas, ao comunicar uma hierarquia e estabelecer formas de relacionamento cristalizadas, materializadas em ambientes, dimensões e exigências técnicas estáticas (LIMA, 1979). Destaca-se, nesse aspecto, a configuração das salas de aula que, mais de um século e muitas inovações pedagógicas depois, permanece praticamente a mesma na maioria das escolas brasileiras: o quadro colocado na frente, com a entrada de luz natural pelas janelas à esquerda, com dimensões aproximadas de 6 m x 8 m e as carteiras escolares dispostas em filas

(AZEVEDO; BASTOS; BLOWER, 2007; LIMA, 1979, 1989). Quer se trate das crianças das elites, quer daquelas das classes populares, produzem-se espaços fechados e especializados para a sua educação, que compartilham uma funcionalidade ordenadora e regulamentadora (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1991). Contudo, eles se diferenciam em vários aspectos, na medida em que se destinam a classes sociais distintas. A escola pública, destinada aos pobres, e que tem como função precípua “moralizar os bárbaros” (ARROYO, 2007, p. 803), apresenta-se quase majoritariamente como um espaço “desinteressante, frio, padronizado e padronizador” (LIMA, 1989, p. 38).

A partir do processo de industrialização, o Brasil viveu uma intensa urbanização que, associada ao ideário republicano, contribuiu para aumentar a demanda dos vários setores da população por ingresso e permanência na escola ao longo do século XX. Conforme destaca Ribeiro (1994), tal pressão foi exercida inicialmente pela classe média, mas aos poucos a participação dos setores populares se intensificou na reivindicação pela ampliação do acesso à escola. Os anos 1900 foram repletos de acontecimentos e mudanças, tanto no país quanto no mundo: duas guerras mundiais, várias crises econômicas e uma acelerada transformação da economia, impulsionada especialmente pela evolução tecnológica. No cenário interno, alternaram-se períodos de maior participação democrática e outros autoritários, com destaque para o período da Ditadura Militar, de 1964 a 1980. Fiel à tradição dos bacharéis-legisladores, que tem por base a crença de que a legislação é capaz de conformar a realidade (FARIA FILHO; SALES, 2002), o Brasil editou sucessivas leis e reformas que procuraram sanar os graves problemas educacionais do país ao longo do século XX. Essas reformas expressaram, também, os conflitos de interesse entre os diferentes segmentos sociais, articulando-se em torno de temas como gratuidade, laicidade, democratização em todos os níveis, qualidade, custeio – “os ‘novos’ velhos embates” (NORONHA, 1994, p. 272).

Analisando o período histórico compreendido entre os anos 50 e 90 do século passado, Noronha (1994) aponta que as metas das políticas educacionais estabelecidas como prioritárias não se concretizaram, sendo que muitas nem sequer chegaram a sair do papel, como a erradicação do analfabetismo – conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) relativos a 2017 (ANALFABETISMO..., 2018), o país ainda tem 11,5 milhões de analfabetos entre a população com mais de 15 anos de idade. O avanço obtido em algumas questões sociais e econômicas foi insuficiente, na medida em que se aprofundaram as contradições entre o desenvolvimento e a permanência de aspectos arcaicos, tanto das classes dominantes quanto da própria estrutura social e econômica (ROMANELLI, 2014). Segundo Aranha (2012, cap. 11, p. 112),

O trunfo de se tornar um dos países mais ricos, no entanto, contrasta com o fato de ser um triste recordista em concentração de renda, com efeitos sociais perversos: conflitos com os sem-terra, os sem-teto, infância abandonada, morticínio nas prisões, no campo, nos grandes centros. Persiste na educação (e em outros setores, como na saúde) uma grande defasagem entre o Brasil e os países desenvolvidos, porque a população não recebeu até agora um ensino fundamental de qualidade. Quando os governos passaram a dar o mínimo de atenção à organização nacional do ensino, tivemos reformas tumultuadas, aprovadas entre contradições de interesses que mantêm o dualismo escolar, próprio de uma visão elitista da educação.

O panorama atual, segundo o Censo Escolar 2017 (BRASIL, 2018a), apresenta os seguintes dados: o Brasil dispõe de 184,1 mil escolas de Educação Básica<sup>6</sup>, concentradas principalmente nas zonas urbanas, sendo que 21,7% são privadas. Um total de 48,6 milhões de estudantes estão matriculados na Educação Básica, quase a metade deles em escolas públicas municipais e pouco mais de 33% nas redes estaduais; 27,3 milhões de crianças estão matriculadas no Ensino Fundamental. Quanto aos professores, o censo apurou que são 2,2 milhões os docentes da Educação Básica, sendo que 1,4 milhões (63,8%) atuam no Ensino Fundamental.

Contudo, há outros números expressivos a serem considerados: quase 2 milhões de crianças entre 4 e 7 anos estão fora da escola (TOKARNIA, 2018), demonstrando que o país ainda não atingiu a universalização do acesso, meta pretendida para 2016. Outro objetivo distante de ser atingido refere-se ao fluxo na trajetória escolar: 7 milhões de alunos têm dois ou mais anos de atraso (UNICEF..., 2018), sendo que a distorção idade-série é 4 vezes maior nas escolas públicas (MELITO, 2018), onde se concentra a população mais pobre. Dessa forma, é possível vislumbrar que o sistema escolar segue exercendo uma função seletiva, marginalizando grande parte da população tanto no acesso quanto na progressão por suas etapas. Simultaneamente, esses números parecem refletir outros problemas, como a pobreza e a falta de acesso a direitos sociais básicos. A mesma edição do Censo Escolar aponta que “no caso das escolas que oferecem Ensino Fundamental, apenas 41,6% contam com rede de esgoto, e 52,3% apenas com fossa. [...] Em 10% delas, não há água, energia ou esgoto” (MARTINS, 2018).

Uma vez resgatados alguns elementos da história e brevemente delineado o cenário atual da educação brasileira, é possível retomar a análise das relações entre escola e infância. Gimeno Sacristán (2005) aponta que ambos os conceitos – criança e aluno – foram construídos simultaneamente e, por isso, compartilham o mesmo significado. Contudo, é a escola, especialmente a pública, que, ao institucionalizar massivamente a infância moderna,

---

<sup>6</sup> Conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), o sistema de Educação Básica no Brasil é composto pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

inventa o aluno e seu ofício (SARMENTO, 2011a). A escolarização retira a criança do espaço privado, onde havia adquirido, como vimos, um papel central na estrutura familiar. Ao ingressar na escola, deixa de ser um sujeito concreto para passar à condição de sujeito social e ser visto pela instituição como aprendiz, que deve se submeter à ação do adulto, cumprir prescrições, ser avaliado, promovido ou reprovado.

O aluno tem, por ofício, de tomar a forma (no sentido de se deixar formatar), adquirir a cultura escolar – deixando de lado, entre parêntesis ou de modo definitivo, a sua cultura de origem, quando incompatível com a cultura escolar, ou a cultura gerada e reproduzida nas relações com os seus pares: as culturas da infância – e ajustar-se à disciplina do corpo e da mente induzida pelas regras e pela hierarquia dos estabelecimentos de ensino que frequenta. (SARMENTO, 2011a, p. 589).

Inicialmente abordado por Chamboredon e Prévot (1986, p. 46), o ofício de criança foi delineado como “comportar-se segundo sua natureza tal qual ela decorre da definição da infância, conformar-se à norma do comportamento infantil”. A escola se converte no lugar preferencial e específico da infância, e dentro dela as crianças devem exercer o seu ofício, sendo o trabalho de aluno a sua parcela mais relevante. Ser criança (a partir do latim *infans*, que não fala) passa a significar também ser aluno (do latim *alumnus*, lactente, aquele que recebe alimentação e, por extensão, pupilo, discípulo<sup>7</sup>), o que leva Perrenoud (2002) a afirmar que o ofício de aluno é integrante do ofício de criança.

Para o autor (2002, p. 13) “ser aluno” equivale a “trabalhar em”, realizar um tipo de trabalho determinado – o trabalho escolar. O ofício de aluno apresenta algumas características singulares: não é escolhido livremente; está em estreita dependência de um terceiro; é exercido de forma permanente sob o olhar e o controle de terceiros; está constantemente sujeito à avaliação, não apenas do processo ou do produto, mas da pessoa que realiza o trabalho (sua inteligência, cultura, caráter) (PERRENOUD, 2002). Segundo o autor, esses atributos do ofício de aluno decorrem de um conjunto de fatores: a condição específica atribuída à infância e à adolescência (seu estatuto social), a obrigatoriedade da escolarização, o caráter coletivo e massificado da educação, da função de socialização exercida pela escola, do currículo oculto, entre outros.

Tais fatores engendram um “sistema de trabalho pedagógico” (PERRENOUD, 2002, p. 16), cujos principais aspectos são: “falta permanente de tempo e de flexibilidade” para criar, improvisar, lidar com situações não previstas; resistência ou dificuldade para negociar com os alunos, tendo em vista as limitações de tempo e a pouca liberdade dos professores;

---

<sup>7</sup> Conforme o Dicionário Houaiss [2009]. Portanto, ao contrário do que com frequência se afirma, aluno não significa “sem luz”.

uso permanente de recompensas ou sanções para garantir que os alunos trabalhem, forjando uma relação utilitarista com o trabalho; predominância das rotinas e das tarefas fechadas; contrato didático baseado no uso da coação e do controle por parte dos professores; grande período de tempo dedicado à avaliação, em comparação com o tempo destinado ao ensino. Como efeito, gera-se uma grande fragmentação do que se ensina e do que se aprende, segmenta-se o tempo, perdem-se as conexões, submetem-se as crianças (e, por vezes, também os professores) a um ritmo que despersonaliza as interações e subtrai o sentido do trabalho.

O trabalho escolar é composto por práticas que são típicas da escola, que por ela foram criadas a fim de promover a aprendizagem. Escutar as explicações, ler, fazer exercícios, resolver problemas, realizar pesquisas, copiar, desenhar, entre outras, são atividades escolares – estão no centro do ofício do aluno (PERRENOUD, 2002) e integram a identidade da escola.

As condições em que o trabalho escolar ocorre são singulares e possibilitam aprender a “viver na multidão”. Perrenoud (2002, p. 57) define tal cenário como “uma concentração de indivíduos num espaço relativamente exíguo, o que implica, nomeadamente, uma muito fraca intimidade, e a necessidade de viver constantemente sob o olhar dos outros”. Mesmo que, em muitos momentos, os alunos realizem individualmente o seu trabalho, a escola é um lugar de práticas coletivas, no sentido de que todos fazem as mesmas atividades mais ou menos ao mesmo tempo. Essa condição engendra a necessidade de estabelecer certas relações com o tempo – respeitar horários de trabalho e de pausa, esperar, adequar-se ao ritmo de colegas ou do professor, etc. – e com o próprio espaço escolar.

Por meio do trabalho escolar e das circunstâncias específicas em que ele é realizado, a escola proporciona a aprendizagem do ofício de aluno:

[...] a classe é um meio de vida particular, um grupo restrito relativamente estável inserido numa organização burocrática. As experiências anteriores à primeira escolarização preparam em parte a vida neste meio. Quanto ao resto, é preciso aprender “no terreno”; ao longo dos meses, dos anos, o estudante adquire os saberes e o saber-fazer, os valores e os códigos, os hábitos e as atitudes que farão dele o perfeito “indígena” da organização escolar, ou que, pelo menos, lhe permitirão sobreviver nesse meio sem excessivas frustrações, e até viver bem, porque percebeu as regras do jogo. (PERRENOUD, 2002, p. 61-62).

Sarmiento (2011a) assinala a ocorrência de modificações na configuração dos ofícios de criança e de aluno. Ainda que destaque que tais mudanças atinjam as crianças de maneiras diferentes, em função de sua pertença social, étnica, cultural e de gênero, o autor identifica algumas convergências. Em relação ao tempo, há uma restrição significativa em decorrência da ocupação crescente das crianças em seu cotidiano. Quanto à autonomia de mobilidade, hoje as crianças experimentam uma forte limitação, causada pela urbanização e seus efeitos,

pelo aumento do uso do automóvel e pela insegurança. As crianças estão sujeitas a fatores que contribuem para o seu desenvolvimento físico (como práticas mais saudáveis de alimentação e de atividades físicas) e, simultaneamente, a outras que o inibem ou o comprometem (como sedentarismo, nutrição inadequada, entre outras). As relações entre as gerações, por sua vez, parecem mais democráticas e horizontais, estando as crianças de hoje menos sujeitas ao autoritarismo dos adultos do que há algumas décadas. Por fim, Sarmiento (2011a) destaca que as crianças têm acesso às tecnologias da informação e da comunicação, no uso das quais frequentemente se tornam mais proficientes do que os adultos, bem como se tornaram sujeitos de consumo, com produtos e serviços destinados a elas.

Tais mudanças impactam não apenas a condição das crianças, mas promovem uma reinvenção do ofício de aluno, cujas palavras-chave são “autonomia, criatividade, espírito de iniciativa, empreendedorismo, avaliação” (SARMENTO, 2011a, p. 591). A ênfase do trabalho escolar passa a ser a individualidade, levando o aluno a trabalhar sobre si mesmo, mais do que sobre conteúdos, a fim de desenvolver atitudes, comportamentos e disposições. Deseja-se que cada criança se desenvolva como um indivíduo competente para as sociedades contemporâneas.

Para finalizar, cumpre reconhecer, com Gimeno Sacristán (2005), que a escola é uma grande invenção cultural, reconhecível por sua aparência, certa forma de organização de tempo e espaço, uma maneira específica de regular as atividades dos alunos, ainda que não tenha sido pensada para satisfazer as necessidades das crianças e adolescentes, tal como hoje os entendemos. “A implantação universal que a escola teve, com poucas variações, por diferentes lugares e culturas é uma mostra de seu êxito como descoberta cultural, assim como por ter se tornado a depositária do direito dos menores a serem educados” (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 139).

## 8 RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

Retomando de forma sintética alguns aspectos vistos até aqui, podemos considerar que, pelo menos até a Idade Média, a escola não desempenhava um papel central na educação das novas gerações. Para a maioria da população, a aprendizagem tradicional (ARIÈS, 1986), ou seja, as práticas desenvolvidas diretamente na convivência com os adultos, dentro e fora da família, cumpria esse papel. Ao mesmo tempo, as escolas existentes não se destinavam à educação da infância, como a entendemos hoje, mas à formação de religiosos, sendo que o alunado era formado por indivíduos de diferentes idades. A emergência da modernidade oportunizou o desenvolvimento de uma concepção que reconhecia a especificidade da infância e, assim, distinguia as crianças dos adultos. Por um lado, isso acarretou a reorganização da família em torno das crianças, que passaram a ocupar uma posição central, inédita até então. Por outro, passou-se a considerar que as antigas formas de educação não eram suficientes e prevaleceu a ideia da necessidade de que outra instituição, além da família, se ocupasse dessa tarefa.

Esboçado esse panorama, é preciso destacar alguns elementos. Em primeiro lugar, o aumento da relevância da escola, a ampliação de suas ações e a sua universalização correspondem à retirada ou à redução de funções da família. Segundo, a entrada da escola ocorreu devido à consideração de que a família é insuficiente (e, no caso das classes populares, até mesmo inadequada) para realizar sozinha a tarefa educativa. A existência da escola se justifica, e é assinalada, pela incompetência da família para realizar sozinha a educação de seus membros. Assim, parece possível considerar que as relações entre ambas se fundam em complementariedade, mas também em certo antagonismo: a escola só existe como a conhecemos hoje porque a família é insuficiente.

Indícios dessa oposição são perceptíveis tanto nos discursos do senso comum quanto naqueles do mundo acadêmico. Nas escolas, em especial nas últimas décadas, é corrente a ideia da incapacidade da família para a tarefa de educar (ENGUITA, 2007; SILVEIRA; WAGNER, 2009), embasando a defesa da ampliação do escopo do trabalho escolar, inclusive do tempo de permanência das crianças na escola. E, como lembra Enguita (2007, p. 17, tradução nossa), “não é necessário dizer que esse tempo a mais na escola é tempo a menos na família, na comunidade e no trabalho”.

O corpo profissional das escolas identifica as mudanças recentes nas famílias, entendendo que tais transformações caracterizam uma crise que as desestrutura, percepção que vem acompanhada por um discurso carregado de ideias estereotipadas sobre como

deveriam ser e funcionar (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010), e de denúncias sobre a demissão e a delegação de suas funções educativas à escola (ALMEIDA, 2005). Afirma-se a incapacidade da família, de um lado, e se reivindica a condição profissional da escola, de outro, marcando, assim, uma desigualdade de saberes e competências, que justifica a entrada da escola para subsidiar a tarefa de educar, com uma tendência a substituir a família.

Também, registra-se a falta de prestígio social e retorno financeiro da profissão docente. Há cerca de dois anos, o jornal *Folha de São Paulo* publicou uma matéria com o título “Nenhum jovem quer virar professor no Brasil” (FRAGA, 2016), referindo-se ao estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em que se aponta a precariedade da formação docente e o desinteresse pela profissão, junto a outras mazelas do panorama educativo nacional. Em 2018, a mesma pesquisa da OCDE (PALHARES, 2018) indicou um percentual ainda menor de interessados na profissão docente. Tal posição de desprestígio social, contudo, não é novidade. Manacorda (1989, p. 61) relata que na Grécia Antiga “o ofício de mestre era o ofício de quem caíra em desgraça [...], escravos estrangeiros, prisioneiros de guerra, eram os pedagogos em casa”, enquanto os mestres de escola eram os cidadãos livres, mas que “tiveram que descer na escala social”. O mestre era, pois, “uma pessoa decaída, como mendigo” (MANACORDA, 1989, p. 62) e, em geral, recebia um salário miserável. O autor (1989, p. 63) refere que, para os gregos antigos, ensinar aos amigos e parentes era digno, porém era “vergonhoso ensinar por dinheiro e por pobreza”.

Entre os romanos antigos, permaneceu o costume de ter escravos como pedagogos, levando Manacorda (1989, p. 78) a afirmar que “também em Roma são estas as origens nada gloriosas da profissão de educador”. Na Idade Média, como vimos, inclusive os mestres livres estavam tutelados pela Igreja e precisavam sair dos muros das cidades para exercer seu ofício. Os intelectuais desprezavam a forma como se ensinava nas escolas de então e, por extensão, os professores. Francesco Petrarca (apud MANACORDA, 1989, p. 176), intelectual e humanista italiano, escreveu: “ensinem às crianças aqueles que não sabem fazer algo melhor, que têm diligente dedicação, mente um tanto tarda, cérebro mole, inteligência sem asas [...], espírito desprezador da glória, desejoso de pouco lucro, não ousado”. Nos séculos seguintes, foi permanente a presença de denúncias quanto à obsolescência dos métodos escolares (com base na memorização e na repetição mecânica), seu caráter livresco, sua rigidez e falta de criatividade, bem como a crítica à disciplina rigorosa e, por vezes, sádica. A necessidade de reformar a escola é um tema recorrente desde a modernidade.

Machado (2005, p. 1837) argumenta que a escola prevaleceu como a opção principal para a educação preconizada pela modernidade porque seus teóricos não confiavam que a

família fosse capaz de “criar o *homem novo* da *sociedade nova*”. A educação desse “homem novo” implicava uma racionalidade e um controle que não podiam ser deixados ao acaso. Cabia ao Estado incumbir-se da gestão desse processo, e o surgimento e a disseminação da escola pública estariam justificados pela possibilidade de dar conta do desafio. À escola da modernidade cabe educar para formar cidadãos, tarefa que seria temerária deixar às famílias. Nóvoa (1992, p. 32) vai além ao afirmar que

[...] num certo sentido, o aparelho escolar edificou-se contra as famílias e as comunidades, que foram marginalizadas, ora com o argumento político (a legitimidade do estado para decidir em matéria educativa), ora com o argumento profissional (a competência especializada dos professores em matéria educativa).

Analisando o contexto da Inglaterra e dos Estados Unidos, Apple (1988) assinala que o magistério primário era composto por homens até o século XIX e que, a partir do século XX, as mulheres passaram a ocupar os postos de trabalho nas escolas até constituírem maioria absoluta, situação que prevalece ainda hoje. O impacto foi radical: o processo de trabalho se desqualificou, foi colocado “sob condições de controle mais rígido, perdeu muitos de seus acessos à mobilidade na carreira gerencial e seu salário baixou” (APPLE, 1988, p. 16). A degradação dessas condições levou o autor a correlacionar feminização e proletarização do magistério. Silva (2003), por sua vez, registra a feminização como um elemento central da relação família-escola. Em especial no que se refere aos segmentos iniciais da escola, pode-se afirmar que os sujeitos adultos da relação são mulheres – professoras e mães.

Mais recentemente, Tardif (2014, p. 47) analisa que, a partir dos anos de 1980, passou a ocorrer uma “erosão do capital de confiança nos saberes transmitidos pela escola”:

[...] os saberes transmitidos pela escola não parecem mais corresponder, senão de forma muito inadequada, aos saberes socialmente úteis no mercado de trabalho. Essa inadequação levaria, talvez, a uma desvalorização dos saberes transmitidos pelos professores (“para que servem exatamente?”) e dos saberes escolares em geral, cuja pertinência social não é mais tida como óbvia. A escolarização, enquanto estratégia global que possibilita o acesso a funções sociais cobiçadas, não seria mais suficiente.

Como já mencionado, na produção científica e acadêmica é frequente encontrarmos reflexões sobre “o que a escola faz às famílias”<sup>1</sup> (MONTANDON; PERRENOUD, 2001), mas são bem mais raras as perspectivas que tratam do “que as famílias fazem à escola” (ALMEIDA, 2005). Expressa-se uma expectativa de que cabe à escola, majoritariamente, valorizar e garantir boas relações com a família, materializadas em sua participação no âmbito

---

<sup>1</sup> Utilizamos aqui o título de um capítulo do livro *Entre pais e professores: um diálogo impossível?*, de Montandon e Perrenoud (2001) para reportar a produção científica que aborda a relação família-escola a partir da ótica das famílias e com certo tom de denúncia em relação à escola.

escolar (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010; POLONIA; DESSEN, 2005; VARANI; SILVA, 2010). Tal expectativa é justificada pela condição profissional dos professores. Entretanto, esse discurso parece não contemplar as tensões presentes nas relações família-escola, manifestando surpresa diante de ações que buscam evitar desgastes (SILVEIRA; WAGNER, 2009). A suposição de que as duas instituições têm objetivos comuns é tomada como certa sem maiores aprofundamentos, e os professores são denunciados por não verem as famílias como parceiras (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010), configurando certa apologia da colaboração entre esses atores (SILVA, 2010). Assim, há uma aparente contradição: de um lado, a ênfase prescritiva de que a escola deve auxiliar as famílias a cumprirem suas funções (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010; POLONIA; DESSEN, 2005); de outro, vislumbra-se uma crítica mais ou menos velada, ou mesmo uma atitude de suspeita em relação a essa forma de agir, considerada uma intromissão da escola na família (p. ex., NOGUEIRA, 2006; OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010; SILVEIRA; WAGNER, 2009).

Autores como Terrail (1997), Nogueira (2010) e Nogueira (2005) afirmam que a interferência da família recebeu menos atenção nos estudos sociológicos até os anos 80 do século XX, ficando a ênfase sobre o papel da escola. A sutileza e o caráter esporádico das ações das famílias, bem como sua dispersão entre uma pluralidade de agentes em um dos polos (as famílias) sobre o outro (a escola) talvez tenham contribuído para tornar menos visível a influência familiar sobre a escola e, dessa forma, acentuar a percepção de assimetria entre ambas. Nogueira (2005, p. 566) reflete que “estudar a família faz o pesquisador incorrer em alto risco de resvalar para a vida pessoal, para as dimensões do doméstico, da intimidade, da subjetividade dos indivíduos”, convergindo, assim, com a posição de Arriagada (2002) ao apontar que estamos profundamente implicados em relação à família por conhecimentos, percepções e sentimentos oriundos da experiência pessoal. Certamente também o estamos com relação à escola, mas talvez possamos afirmar que tal envolvimento é menor, favorecendo um olhar mais crítico e questionador às práticas escolares.

Por isso, cremos ser possível afirmar que pensar as relações família-escola significa penetrar em território complexo, marcado por tensões e contradições. De um lado, a escola, herdeira das práticas tradicionais legadas pela Igreja e da burocracia do Estado, composta por profissionais que na Antiguidade eram escravos e que, a partir da modernidade, foram desvalorizados por seu ofício, encarregada de controlar a família para que não só lhe entregue todos os seus filhos (condição assegurada pela escolaridade obrigatória), mas cumpra os requisitos exigidos e, na contemporaneidade, cada vez mais demandada em termos de

exigências e responsabilidades. De outro, a família, valorizada pela modernidade e, simultaneamente, posta sob suspeita, obrigada a submeter seus filhos a uma escolaridade que, em muitos casos, escapa ao seu controle e influência, solicitada a colaborar, a abrir sua intimidade, sentindo-se criticada e acusada (especialmente as de classe popular), mas também, no caso das classes abastadas, em condições de criticar e exigir em função do seu poder econômico e de sua condição de cliente e consumidora. Nesse contexto, “entre os pais e a escola, não há nenhuma razão para que as relações estabelecidas sejam serenas” (MONTANDON; PERRENOUD, 2001, p. 5).

Cabe mencionar que as relações entre família e escola são abordadas em sentidos bastante diversos nos estudos sobre o tema: postura ou influência da família sobre a escolarização dos filhos; práticas educativas da família e da escola; influências familiares sobre a trajetória educativa de seus membros; processos de escolarização e destinos sociais; motivações na escolha da escola e mecanismos de acesso; avaliações sistêmicas e hierarquias escolares; participação das famílias em projetos escolares; interação ou comunicação entre família e escola, com seus respectivos dispositivos – reuniões de pais, bilhetes, agenda escolar, relatórios, boletins (ROMANELLI; NOGUEIRA; ZAGO, 2013; RESENDE, 2013); entre vários outros tópicos. Neste trabalho, abordamos a questão da relação entre família e escola na acepção de *relacionamento*: “ligação de amizade, afetiva, profissional, etc., condicionada por uma *série de atitudes recíprocas*” (FERREIRA, 1986, p. 1478, grifo nosso). Nosso olhar direciona-se para a dimensão do cotidiano, em que a comunicação, presencial ou a distância, mediada por dispositivos ou pela própria criança, é um dos elementos visíveis da relação. Consideramos que seja produtivo pensar essa relação a partir dos conectivos (relação família e escola, relação família-escola). Segundo Sarti (1992, p. 39),

O caminho metodológico que parte do conectivo, concebendo os fenômenos sociais enquanto relações que envolvem acomodações e antagonismos, tem sua raiz em Gilberto Freyre e tem sido reiteradamente afirmado, nos estudos contemporâneos, por Roberto Da Matta (1985 e 1986), atentando para as compensações, as ambiguidades, os interstícios e as relações intermediárias que regulam as oposições básicas em nossa sociedade.

Então, tomamos de empréstimo esse recurso e nos permitimos transpô-lo para o campo das relações família-escola, a fim de captar a dinâmica de ações e reações, as trocas, as influências e as interferências mútuas. Concordamos com Sarti (1992, p. 39) no sentido de que esse enfoque pode fornecer novos elementos para análise, na medida em que as relações de que nos ocupamos também “envolvem conflitos, acomodações, compensações e sobretudo muita ambiguidade”. É para esse espaço intermediário, portanto, que dirigimos nossa atenção.

Há também uma diversidade de formas para designar o que aí se passa, com flexões de número – relação/relações, família/famílias, escola/escolas – e variações na ordem dos termos: família-escola e escola-família. Ainda que possam implicar diferentes significados, tais termos são aqui empregados com sentido equivalente, respeitando as diferentes formas propostas na literatura. Contudo, utilizaremos preferencialmente *família* antecedendo *escola* (e seus respectivos plurais) para indicar dois aspectos: do ponto de vista da criança, a família é a primeira instituição de pertencimento, em ordem cronológica, e a principal, no que se refere à garantia de sobrevivência e à esfera afetiva. Além disso, é da família que parte o movimento de escolha da escola, condição que está normatizada como um dever legal. Ainda que uma série de fatores determine o grau de liberdade de tal escolha, é a família que dá início à relação que se configurará a partir de uma série de intervenções recíprocas.

Resende (2013) entende que são diversos os elementos de tensão que operam sobre essas relações, mas sublinha a importância do “embaralhamento de papéis”: escola e família avançam uma sobre o território da outra, configurando uma sobreposição e uma indefinição de fronteiras. Considera, ainda, que há uma tensão estrutural, que atravessa as relações entre famílias e escolas, como resultado do fato de a escola operar em uma lógica coletiva, que se inclina à homogeneização, enquanto a família, por sua vez, orienta-se por uma perspectiva individual, baseada nos interesses de cada um dos seus membros. Tomando a questão dos temas de casa para investigar a relação família-escola, Resende (2013) a considera complexa e multifacetada, com problemas na comunicação e uma assimetria que tende a fazer a lógica da escola ser predominante. Tais dificuldades seriam potencializadas pelas diferenças socioculturais, na medida em que as famílias das classes favorecidas têm mais possibilidades de entender e de colaborar com a escola. Silva (2009) manifesta um entendimento similar, afirmando que se trata de uma relação entre culturas desiguais: a da escola seria, em sua essência, letrada, urbana e de classe média, enquanto a das famílias, provenientes de diferentes grupos culturais e sociais, variaria em grande medida. É também, para o autor, uma relação de poder, visto que a escola acaba por discriminar as famílias ao tratá-las como iguais, ou seja, perante a instituição escolar, “algumas famílias são mais iguais do que outras” (SILVA, 2009, p. 21).

Silva (2003) ainda afirma que a relação escola-família é tão antiga quanto a existência da instituição escolar, mas destaca que a universalização da escolarização e a ampliação do tempo de crianças e jovens dentro da escola provocaram um aumento da visibilidade e do interesse sobre o tema, objeto tanto dos meios de comunicação de massa quanto da ação legislativa em diversos países. O Brasil apresenta um panorama similar, como apontam os

estudos de Nogueira (2015) e Resende e Silva (2016), ainda que o movimento legislativo tenha menor representatividade na comparação com os países europeus.

A fim de pensar a relação escola-família, Silva (2003) propõe considerar que ela se organiza em torno de dois eixos, por ele denominados vertentes, e que seriam a casa e a escola. Na concepção do autor, a *casa* corresponderia às interações entre pais e filhos relativas à escolarização, e a *escola* corresponderia aos contatos individuais ou coletivos entre pais e professores, aspecto que retomaremos a seguir. Perrenoud (2011b) aprofunda a análise sobre a influência da escola na família, destacando que o grupo familiar se organiza, ao menos em parte, em função da escola: horários, exigências, despesas, tarefas, juízos, decisões, tensões e expectativas. O autor detalha doze possíveis modalidades de impacto da escola sobre a família e conclui que

A escola faz parte da vida quotidiana das famílias. É normal (é uma inevitabilidade) que as crianças vão à escola, como é normal que se trabalhe para ganhar a vida ou que se aceitem certas imposições para viver em sociedade. Nos nossos dias, a escolarização é concebida como o modo “normal” de existência das crianças e, portanto, através delas das famílias. (PERRENOUD, 2011b, p. 104).

Para as famílias, a relação com a escola é, portanto, inevitável, compulsória, em função da obrigatoriedade legal (RESENDE; SILVA, 2016). No Brasil, a legislação estabelece tal obrigatoriedade dos 4 aos 17 anos. Diferentes documentos legais, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu art. 205, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), no art. 2º, e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), nos art. 54, inciso I, e art. 129, inciso V, afirmam a corresponsabilidade pela educação entre estado e família. Todos convergem no sentido de estabelecer que o ensino formal deve ocorrer na escola. Recente decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) manteve esse entendimento ao não reconhecer o direito ao ensino domiciliar, pleiteado por uma família, posição que vale para processos semelhantes em todo o país (STF..., 2018; TUROLLO JR.; CANCIAN, 2018).

A família, contudo, não é inerte em relação à escola. Almeida (2005, p. 579) argumenta que “a escola é profundamente tributária das heranças (desiguais) que a família transmite, da socialização familiar que se faz antes e fora e apesar dela, da gestão que as famílias fazem do campo escolar”. Nesse sentido, sustenta que a família se faz presente dentro da escola, e não cessa de “fabricar e ajustar uma escola à sua medida” (ALMEIDA, 2005, p. 583). Essa influência é exercida de diversas formas. Em primeiro lugar, a escola depende da família para ter alunos. A redução das taxas de natalidade acarreta ajustes do sistema escolar e até mesmo o fechamento de escolas (COSTA, 2018; FERREIRA; SOUZA, 2018). Em

segundo lugar, as famílias executam estratégias para escolher as escolas, tanto privadas quanto públicas, e por vezes as turmas ou os professores, de modo a assegurarem o sucesso escolar dos filhos e garantirem algum grau de seletividade social. Em seu estudo com famílias que ascenderam para a classe média na última década, Nogueira (2013, p. 120) encontrou a opção pela escola particular como recurso para evitar “os outros indesejáveis” e, dessa forma, assegurar o convívio com os iguais, ainda que isso comprometesse uma parcela significativa do orçamento familiar.

Almeida (2005) elenca também o estilo educativo como uma forma de influência das famílias sobre as escolas. É composto pelas finalidades, objetivos e expectativas dos pais acerca do futuro da criança, os métodos ou técnicas para colocá-los em prática, bem como pelas formas singulares pelas quais os papéis parentais são exercidos em cada família. Está, portanto, associado ao contexto relacional e familiar e à condição de classe dos pais, e produz “uma galeria diversificada de filhos-alunos – mais ou menos competentes em capacidade de comunicação e abstracção, no uso de linguagem e códigos elaborados, na interpretação e aproximação relacional e empática da instituição escolar [...]” (ALMEIDA, 2005, p. 586). Em outras palavras, na família se inicia a construção de valores, concepções, papéis de gênero, formas de relacionar-se e estereótipos que cada criança levará consigo à escola e colocará em interação com a bagagem das demais. O cenário assim composto poderá ser mais ou menos facilitador do trabalho da escola, demandará maior ou menor intervenção para equacionar eventuais conflitos e estabelecer bases comuns, mas conterà sempre a marca das famílias como um ingrediente importante e, por vezes, sutil. É nesse sentido que entendemos a metáfora empregada pela autora ao dizer que a família é um significativo agente de erosão do relevo escolar (ALMEIDA, 2005).

Perrenoud (2001b, p. 106) não deixa de reconhecer esse ponto:

no dia-a-dia, a escola age sobre a criança que, em parte, repercute esta influência na família. Mas esta última age em retorno sobre a criança: ela vai à escola dotada não só de uma personalidade e de um capital cultural, mas também de disposições de espírito, de sentimentos, de humores ou de intenções que resultam de interações familiares recentes, parcialmente alimentadas pela experiência escolar das semanas ou dias anteriores. O processo é, portanto, cíclico ou dialético.

É conveniente recuperar o alerta de Montandon (2001b) no sentido de que pensamos as relações família-escola a partir de abstrações, mas que elas ocorrem por meio de um conjunto de famílias e escolas concretas, com toda a diversidade de seus integrantes. A multiplicidade de pontos de vista e de comportamentos dos diferentes atores implicados contribui para dificultar o estabelecimento de laços satisfatórios. Face às transformações que

tanto a escola quanto a família vêm sofrendo, também as relações entre elas se modificam, com novas demandas e expectativas de ambos os lados. No caso das famílias, a diversidade de olhares e posicionamentos não pode simplesmente ser atribuída ao pertencimento a uma determinada classe social, devendo ser considerada também sua relação com o contexto familiar – convicções ideológicas e/ou religiosas, forma de funcionamento, experiência escolar concreta das crianças, mudanças em sua estrutura, entre outros (MONTANDON, 2001b). Pelo lado dos professores e técnicos das escolas, igualmente não se pode supor a existência de uma homogeneidade – diferenças no percurso formativo e profissional, além de distintas concepções acerca do trabalho, interação com diferentes culturas de escola (SILVA, 2003), configurando cenários singulares em cada estabelecimento de ensino.

Uma vez esboçada a complexidade da relação família-escola, pode-se questionar: ela é composta por quais elementos? Participação, integração, comunicação e interação são termos frequentemente encontrados, mas talvez o predominante seja parceria. De que tipo de parceria é possível falar nessa relação? Em estudo já referido sobre a produção acadêmica no Brasil, Nogueira (2015, p. 17) constatou a existência de um “discurso de parceria”, no qual identificou uma tendência a responsabilizar a escola pelas interações insuficientes e insatisfatórias com as famílias, bem como apontou a ausência quase total de discussões críticas sobre os limites e os paradoxos da interação entre as duas instituições. A própria definição do termo fica subentendida. Silva (2003) registra o uso abusivo e acrítico do termo *parceria*, e considera que *relação* pode incluir formas de interação colaborativas, mas também animosidade e conflito.

Já no portal do Ministério da Educação (MEC), é disponibilizado um alentado material sobre a questão da interação escola-família (CASTRO; REGATTIERI, 2009). Produzido sob os auspícios do próprio MEC e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o texto destina-se às escolas públicas de ensino fundamental de todo o país, com o objetivo de oportunizar mais conhecimento sobre o aluno em seu contexto social e, dessa forma, proporcionar a revisão de práticas pedagógicas, escolares e educacionais. O documento considera que “a relação entre escola e família está presente, de forma compulsória, desde o momento em que a criança é matriculada no estabelecimento de ensino” e atribui “aos sistemas de ensino o estabelecimento de programas e políticas que ajudem as escolas a interagir com as famílias” (CASTRO; REGATTIERI, 2009, p. 15). O leitor é informado que “a expressão interação escola-família se baseia na ideia de reciprocidade e de influência mútua, considerando as especificidades e mesmo as assimetrias existentes nessa relação” (CASTRO; REGATTIERI, 2009, p. 15), sendo considerado um

desafio evitar que a assimetria entre família e escola gere exclusão ou sobreposição de papéis. O tópico da assimetria é citado várias vezes ao longo do texto, remetendo à disparidade de poder entre profissionais da educação (como detentores de um saber técnico) e familiares (“sujeitos de uma cultura iletrada”) (CASTRO; REGATTIERI, 2009, p. 31). As autoras recomendam à escola realizar a aproximação com as famílias, uma vez que as “condições familiares” se fazem presentes na relação professor-aluno, inferindo-se que, por isso, interessam mais à escola do que à família. Também há ênfase prescritiva: “a escola deve identificar as condições de cada família, para então negociar, de acordo com seus limites e possibilidades, a melhor forma de ação conjunta” (CASTRO; REGATTIERI, 2009, p. 32).

Além de parceiros, os pais também têm sido considerados consumidores, na medida em que a educação passa a ser pensada como mercado. Caberia às escolas, então, competir entre si pelos clientes. Em outro estudo (MAIA; ROZEK, no prelo), abordamos essa questão a partir dos discursos de duas revistas, destinadas a pais e professores, respectivamente. Identificamos que era esperada dos professores uma atitude profissional, de cumprimento de suas obrigações enquanto agentes em um espaço público, recomendando-se a eles que não esperassem alunos ideais, mas aceitassem os estudantes reais e suas famílias possíveis. Já os pais eram incentivados a procurar as melhores escolas e a acompanhar os resultados para, diante de um eventual equívoco, intervir.

Schwartzman (2005) e Akkari et al. (2011) consideram que há um duplo sistema de ensino na realidade brasileira: o público, mantido pelo Estado e destinado aos pobres, e o privado, mantido por grupos confessionais e empresariais, destinado às elites<sup>2</sup>. Destacam como a presença da iniciativa privada tem sido estimulada e facilitada no setor educacional, ampliando-se de forma significativa o contingente de alunos atendidos por esse setor. Na época de nosso estudo (MAIA; ROZEK, no prelo), a iniciativa privada respondia por mais de 18% das matrículas na educação básica (BRASIL, 2015), número que se encontrava em elevação ao longo da série histórica analisada (2008-2014). Confirmando essa tendência, em 2017 a participação da rede privada passou para 21,7% das matrículas na educação básica (BRASIL, 2018a), mesmo diante de uma redução do número total de alunos, em função de mudanças demográficas (FERREIRA; SOUZA, 2018). Acompanhando essa ampliação da rede privada, Akkari et al. (2011) salientam a disseminação de elementos da lógica corporativa: os alunos e suas famílias são vistos como clientes, a educação torna-se uma

---

<sup>2</sup> Esse panorama corresponde à educação básica, mas inverte-se no ensino superior, quando, em geral, os filhos das classes mais abastadas conquistam vagas nas instituições públicas de maior prestígio e os filhos das classes populares ingressam em universidades particulares.

mercadoria, a gestão das instituições assume características empresariais. Nesse contexto, os referidos discursos consideram os pais como clientes das escolas particulares, cabendo-lhes escolher o melhor fornecedor do serviço desejado e fiscalizar a prestação do mesmo, providenciando a troca em caso de insatisfação – o *zapping* escolar (VIEIRA, 2006).

Silva (2003) aponta a questão da participação como tema central da legislação pertinente nos países europeus. Ainda que inserida em um contexto mais amplo de reivindicação democrática, o autor argumenta que a demanda por uma maior participação dos pais não parte de movimentos populares ou de base, mas provém de tentativas de regulação estatais, o que o leva a concluir tratar-se de uma “operação cosmética”:

Não só a relação escola-família pode ser produtora e reprodutora de desigualdades sociais, como contém paradoxos e contradições vários. [...] resulta, por um lado, no reforço do controle do Estado sobre o sistema educativo ao mesmo tempo em que, por outro, responsabiliza as famílias pelo sucesso ou insucesso acadêmico dos seus educandos. Por outras palavras, o Estado desresponsabiliza-se dos efeitos das políticas por si delineadas e impostas, ao mesmo tempo em que culpa as vítimas por aqueles efeitos. (SILVA, 2003, p. 35-36).

No Brasil, tanto a legislação pertinente quanto programas e políticas públicas preconizam o aumento da participação das famílias na vida escolar de crianças e adolescentes e na própria instituição escolar (RESENDE; SILVA, 2016). Resende e Silva (2016) propõem pensar a participação ou o envolvimento dos pais a partir de um esquema composto por quatro níveis. O primeiro corresponde à realização da matrícula, que por si só estabeleceria uma interdependência entre família e escola. O segundo diz respeito à recepção de informações, por meio de comunicados, bilhetes, telefonemas, etc. O terceiro abrange a presença dos pais em reuniões e eventos na escola. O quarto e último nível refere-se à participação da família nas esferas de gestão escolar. Contudo, apesar da abundância de menções ao tema<sup>3</sup>, o que se entende por participação, sua abrangência e limites não ficam claros nos discursos do senso comum, veiculados por meios de comunicação de massa, nem nas produções acadêmicas, nas quais se defende o aumento dessa participação, mas, em geral, os autores pouco avançam quanto às possíveis formas de concretizá-la, nem sobre seus efeitos.

É possível afirmar que, no contexto atual, o incremento da participação familiar na escola é parte da “crescente imbricação de territórios” (TERRAIL, 1997, p. 68), materializada em ações que expressam antagonismo e conflitos igualmente crescentes. Além do caso julgado pelo Supremo Tribunal Federal sobre o ensino domiciliar – e cuja decisão é válida para outras demandas semelhantes no Brasil, estimadas em cerca de 60 processos (TUROLLO

---

<sup>3</sup> Uma busca simples no Google produziu 26.400.000 resultados para os termos “participação família na escola” em 12 de novembro de 2018.

JR.; CANCIAN, 2018) –, outros movimentos<sup>4</sup> têm surgido e se propagado no país e na América Latina. Eles se apresentam como representantes de pais e famílias para questionar determinados aspectos do trabalho das escolas e o próprio Estado, enquanto agente legítimo para normatizar a educação, e demandam participação e escuta, como vem sendo preconizado na literatura. Algumas perguntas emergem diante desse quadro: toda forma de participação dos pais ou das famílias é legítima, independentemente do conteúdo? A quem cabe definir o que é relevante para ser ensinado nas escolas? As posições dos leigos e as dos especialistas devem ter o mesmo peso nos processos decisórios? Como organizar as formas de participação dos diferentes atores envolvidos? Está assegurada a escuta das crianças e a proteção dos seus direitos? Ainda que não seja o escopo deste trabalho, parece-nos pertinente apontar que essa discussão merece ser aprofundada com rigor.

A questão da comunicação entre pais e escola é foco de diferentes autores e perspectivas. Bhering e Siraj-Blatchford (1999), Bhering e De Nez (2002) e Bhering (2003) realizaram estudos sobre a participação das famílias brasileiras no processo de escolarização de seus filhos, a partir do tripé comunicação, ajuda e envolvimento. A comunicação foi considerada condição essencial para viabilizar a relação entre família e escola, uma vez que os demais processos de participação dependem dela. As autoras consideram tanto as trocas de bilhetes e recados transmitidos pelas próprias crianças quanto a comunicação direta em reuniões ordinárias ou em contatos esporádicos. Marcondes e Sigolo (2012) observaram a desigualdade de poder entre os contextos familiar e escolar: a escola decide o momento e o conteúdo das comunicações, enquanto as famílias se mostram mais passivas e dependentes dessas iniciativas. Por outro lado, apontam que os encontros presenciais obedecem a uma lógica centrada nos adultos, já que as crianças não são convidadas a participar. Já Machado (2005) pondera que a escola cria os meios de comunicação que lhe permitem cumprir a função de informar aos pais sobre o comportamento e o desempenho de seus filhos, possibilitando-lhes estar em condições de colaborar com a ação educativa. Aos pais, caberia a função de serem tanto receptores quanto fonte de informações, além de colaborarem em casa na supervisão das tarefas escolares (MACHADO, 2005).

Entretanto, como assinala Enguita (2007), parece pouco conveniente permanecer em um nível de análise que pretenda apenas definir o grau de responsabilidade ou o peso de cada um dos atores nessa relação. Na medida em que outras instituições deixaram de ter um papel

---

<sup>4</sup> Referimo-nos, por exemplo, aos movimentos *Escola sem Partido*, no Brasil, e *Con mis hijos no te metas*, surgido no Peru e posteriormente disseminado a outros países da América Latina, como Costa Rica, Colômbia, Equador, Chile, Paraguai e Argentina.

relevante nas funções de socialização e educação das novas gerações, família e escola estão sozinhas para realizá-las, cabendo-lhes “buscar uma nova divisão de tarefas adequada, suficiente e eficaz” (ENGUIITA, 2007, p. 20, tradução nossa). Como coloca Navarro (2007), a pluralidade e a complexidade dos contextos em que vivemos obrigam a redefinir e a repactuar responsabilidades.

Por fim, cabe indagar acerca do lugar da criança nessa relação e das repercussões sobre ela. Sirota (2001, p. 16) considera a criança “o mensageiro entre essas duas instâncias de socialização”. Perrenoud (2001a) também trabalha com a ideia da criança como mediadora (ou *go-between*) entre família e escola. O autor sublinha que os contatos diretos entre pais e escola são a parte visível da relação, desempenhando a criança o importante papel de mensageiro nas comunicações indiretas que ocorrem no cotidiano. É sobre ela, mas também por meio dela, que escola e família se comunicam: “o *go-between* é o árbitro das relações entre os seus pais e os seus professores. Ele pode tornar possíveis ou, pelo contrário, destituir de sentido as comunicações diretas” (PERRENOUD, 2001a, p. 30). Nessa perspectiva, não só a criança capta as tensões presentes na relação, como também pode intervir sobre elas, desempenhando o papel de filtro, ocultando mensagens, influenciando a forma como são interpretadas, etc. A criança exerce, pois, um controle sobre a comunicação entre família e escola. O autor também considera que as ações da criança podem ser influenciadas ou “teleguiadas” pelos adultos, que fazem uso do mensageiro para comunicar algo que não ousariam fazer diretamente.

Perrenoud (2001a) considera também que a criança pode ser a própria mensagem. Seu comportamento, seu estado físico, suas falas, as manifestações de seus pensamentos e emoções emitem sinais mais ou menos cifrados, mas que comunicam tanto elementos da família diante da escola quanto desta no interior da família. Ao expressar as atitudes, os valores e os hábitos provenientes desses dois meios, a criança se tornaria uma “‘mensagem’ enviada por uns adultos a outros adultos” (PERRENOUD, 2001a, p. 51).

Partindo da premissa de que as relações escola-família são também relações de poder, Silva (2009) acrescenta a dimensão da criança como moeda de troca, referindo-se aos efeitos que ela, como elo mais frágil da cadeia, pode sofrer diante do aumento das tensões ou da deflagração de conflitos entre pais e professores. O autor reporta especificamente ameaças ou castigos que os professores podem impor às crianças como forma de retaliação aos pais. Ainda que não explore possíveis formas de represália das famílias aos professores, Silva (2009, p. 27) menciona que os pais e as crianças “não estão desarmados” ou indefesos.

Vislumbra-se, assim, que a relação família-escola não é simplesmente uma díade, mas uma relação triangular, em que ambas “se enfrentam e confrontam suas concepções de educação, sociabilidade, suas visões de mundo” (MAIA, 1993, p. 86), não apenas de forma direta, mas frequentemente por meio da criança, que circula entre elas cotidianamente e desempenha um papel ativo nessa relação. Na escola, a criança representa a família, pois “exprime as atitudes, valores e hábitos dos pais, de uma forma mais completa e sincera do que estes alguma vez o farão, mesmo num frente a frente” (PERRENOUD, 2001a, p. 51). De modo semelhante, a criança levará para a família os valores, as atitudes, os fragmentos de ideologia, as normas de conduta e os modos de relação vivenciados na escola.

Cabe, então, retomar a proposição de Silva (2003, 2010) acerca das vertentes que integram a relação escola-família. A nosso ver, assumir a perspectiva de que a criança é um dos atores do processo educativo – simultaneamente filho/a e aluno/a – implica incluir as interações professores-alunos e professores-alunos-pais na vertente *escola*, de modo análogo ao que é proposto em relação a *casa*. Considerar a criança como sujeito ativo significa compreendê-la não apenas como representante da família na escola e da escola na família, mas também como alguém que fala por si mesmo, que é capaz de perceber e formular interpretações sobre os processos que fazem parte da sua vivência e de agir sobre si e sobre os outros, inclusive sobre os adultos (CORSARO, 2011; SARMENTO; MARQUES, 2006).

Montandon (2001a) alerta para a necessidade de aprofundamento e de cautela em relação a determinados pontos, que nos parecem ainda pertinentes:

a) reconhecer a importância dos pais na educação e na escolaridade de seus filhos “não significa que a família e a escola sejam intercambiáveis” (MONTANDON, 2001a, p. 161), nem que todos os pais queiram ou possam implicar-se intensamente nesses processos;

b) a participação dos pais na gestão da escola e do projeto educativo não deve excluir os interesses da comunidade mais ampla ou das crianças; nesse sentido, precisa ser melhor discutida, para que se conheçam suas vantagens e desvantagens.

Trata-se, assim, de um convite a uma visão mais realista, menos idealizada, dessa relação, e que não poderá avançar de forma significativa enquanto não se resgatar o lugar da criança, pois “mesmo que frequentemente se tenha evocado ‘o bem da criança’, esta última raramente é considerada como parceiro de corpo inteiro, como actor que tem os seus próprios interesses e as suas próprias estratégias neste campo de interacção” (MONTANDON, 2001a, p. 163).

### PARTE III – PERCURSO METODOLÓGICO<sup>1</sup>

Estudar as crianças – para quê? Eis a nossa resposta: para descobrir mais. Descobrir sempre mais, porque, se não o fizermos, alguém acabará por inventar. De facto, provavelmente já alguém começou a inventar, e o que é inventado afecta a vida das crianças; afecta o modo como as crianças são vistas e as decisões que se tomam a seu respeito. O que é descoberto desafia as imagens dominantes. O que é inventado perpetua-as. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 12).

#### 9 O CENÁRIO DA PESQUISA

O estudo foi realizado com duas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, com crianças de 6 a 7 anos, uma delas pertencente a uma escola pública estadual e a outra, a uma escola privada. A turma da escola pública tinha 24 crianças e a da escola privada, 23. Saramago (2001) referenda a eleição da escola como lugar privilegiado para a observação de grupos de crianças, em razão de não ser apenas uma instituição de socialização para a infância, mas também um importante contexto de convivência e interação. Além disso, também possibilita encontrar um número significativo de crianças no mesmo local, organizadas em grupos segundo a idade e o nível de ensino. Marchi (2010) destaca que os estudos em pequena escala se tornam imperativos se pretendemos assegurar “voz e vez” às crianças como atores de seus mundos, bem como a escolha de metodologias qualitativas.

A razão da escolha por duas escolas é poder acessar mais facilmente um maior número de crianças, bem como possibilitar a emergência das “várias infâncias dentro da infância” (SARMENTO; PINTO, 1997), ou seja, capturar as desigualdades decorrentes da condição social, gênero, etnia, etc. Em relação à faixa etária, apoiamos-nos em Alderson (2005), que considera que crianças pequenas não apenas são capazes de trabalhar com assuntos complexos, como tendem a fazê-lo com mais liberdade do que os adultos, que podem se sentir ameaçados pelas pesquisas. Saramago (2001) destaca que as crianças no início da escolarização formal contam com maneiras mais amplas de comunicação para expressar suas percepções de mundo, se comparadas às da Educação Infantil. Além disso, a organização escolar que geralmente é encontrada nos primeiros anos, com a presença de uma professora de referência e a permanência das crianças por mais tempo em um determinado espaço, é considerada facilitadora para o trabalho de campo do pesquisador.

---

<sup>1</sup> Parte das informações e reflexões desta seção integra o trabalho *Pesquisa com crianças no contexto escolar: a entrada no campo e os primeiros desafios* (MAIA; ROZEK, 2018b), apresentado no III Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação, cujos anais estão no prelo.

## 9.1 As escolas<sup>2</sup>

As duas escolas situam-se na mesma região geográfica da cidade de Porto Alegre (RS), em bairros vizinhos, a cerca de um quilômetro uma da outra. Com o aumento da ocupação da área, os dois bairros foram oficialmente reconhecidos pela prefeitura no fim da década de 1950. Em sua origem, era uma região popular, mas, ao longo da segunda metade do século XX, sofreu forte gentrificação. Contudo, apesar da proximidade física, há vários aspectos que distanciam as duas instituições. A escola privada tem mais de 50 anos de existência e é uma referência na cidade e mesmo no Estado. Atende a uma clientela de classe média alta e alta, sendo comum ex-alunos retornarem na condição de pais de novos alunos. Ocupa uma grande área, com prédios modernos e bem equipados, cujas salas de aula são climatizadas e contam com equipamento multimídia. Os alunos dispõem de vários espaços, como biblioteca, laboratórios, quadras e ginásio para a prática de esportes, pátios para recreação, entre outros.

A escola pública também existe há várias décadas. Foi criada no início dos anos de 1960 como parte de um ambicioso projeto do então governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola, que se propunha a eliminar o déficit escolar e o analfabetismo. Foram construídos mais de mil prédios escolares durante os quatro anos do mandato, todos eles com um determinado conjunto de características semelhantes, que levaram as escolas a ser chamadas de “brizoletas” ou “escolinhas do Brizola”, em referência ao nome do governador (QUADROS, 2001). Assim como essas, a escola de nosso estudo era formada por prédios simples, três pavilhões construídos em madeira. Com o passar dos anos, a escola foi remodelada e ampliada, contando hoje com um prédio de alvenaria. Contudo, algumas instalações são precárias ou de funcionamento inconstante. A biblioteca dispõe de um acervo pequeno e antigo, sendo o atendimento feito por uma voluntária, o que a faz permanecer fechada a maior parte do tempo. Não há laboratórios ou computadores para uso dos alunos, e a área externa conta com uma quadra de esportes descoberta. Em determinada ocasião, a professora referiu não haver nenhum aparelho de áudio em funcionamento na escola. A sala de aula do 1º ano dispõe de apenas um ventilador de parede, e o espaço destinado ao recreio é bastante árido: trata-se de uma área ao ar livre, com piso de cimento, sem brinquedos, areia ou vegetação.

---

<sup>2</sup> As informações aqui apresentadas foram organizadas para permitir certa caracterização das escolas sem, contudo, possibilitar identificá-las, a fim de assegurar o sigilo acerca das identidades de todos os participantes, sejam pessoas ou instituições.

Além da estrutura física, outro fator importante de diferenciação entre as escolas são as condições de trabalho e de remuneração dos docentes. No ano em que a pesquisa empírica foi realizada, ocorreu a segunda maior paralisação do magistério estadual dos últimos 30 anos. Foram 94 dias de greve, motivada pelo pagamento parcelado dos salários, cujo valor é muito baixo<sup>3</sup>. A escola que fez parte do estudo não aderiu ao movimento, tendo recebido alunos transferidos de outras escolas estaduais que estavam paradas. Já a escola privada está entre aquelas que melhor remuneram os seus professores. A partir dos valores divulgados pela mídia (salário do magistério estadual) e pelo *site* do Sindicato dos Professores do Ensino Privado no Rio Grande do Sul<sup>4</sup>, é possível estimar que o salário dos docentes da escola privada seja quase três vezes maior do que o dos seus colegas da escola pública. As disparidades se evidenciam através de outro comparativo: o valor da mensalidade de uma única criança da escola particular (aproximadamente R\$ 1.700,00, em 2017) seria suficiente para pagar o salário-base de uma professora estadual com carga horária de 20 horas semanais.

## 9.2 As turmas e as crianças

A turma da escola estadual era formada por 24 crianças, 13 meninas e 11 meninos, e suas aulas ocorriam no turno da manhã. Segundo a professora, os pais e mães trabalhavam como empregadas domésticas, pastores, representantes comerciais, manicures, vendedores, secretárias, técnicas de enfermagem ou tinham pequenos negócios. Quanto às configurações familiares, 9 crianças viviam com ambos os pais e irmã/o(s), 9 moravam com a mãe e irmã/o(s), uma morava com o pai e os irmãos, e cinco eram criadas por avós, sendo uma delas também na companhia dos pais. Duas crianças haviam perdido as mães, sendo uma criada pelo pai e a outra, pelos avós. O pai de uma das crianças estava cumprindo pena, sendo visitado por sua filha na penitenciária. A maior parte das crianças se deslocava para a escola utilizando transporte escolar ou público, enquanto algumas o faziam a pé ou nos automóveis dos pais.

A turma da escola privada contava com 11 meninas e 12 meninos, totalizando 23 alunos, e as aulas ocorriam à tarde. Conforme informações da professora, a maioria dos pais trabalhava como engenheiros, médicos, procuradores e juízes. Um pai era professor

---

<sup>3</sup> Em 2017, o valor do piso salarial nacional para professores da Educação Básica era de R\$ 2.298,80 para uma jornada de 40 horas semanais, enquanto o Estado do Rio Grande do Sul pagava o valor de R\$ 1.260,29 para a mesma carga horária. Em função de acordo com o Ministério Público, desde 2016 o governo do Estado paga um abono a título de complementação, com o valor da diferença entre os dois pisos (MAGISTÉRIO..., 2017; SANTOS; KIRCH, 2017).

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://www.sinprors.org.br/salario/ranking-salarial/>>.

universitário e exercia o cargo de pró-reitor em uma universidade. Segundo ela, a relação das famílias com a escola era de confiança, e dizia não perceber em sua turma a atitude de cobrança percebida nos pais de outras turmas. A maioria dos pais era casada; assim, 20 crianças viviam com ambos os pais e irmã/o(s). Três crianças tinham pais separados – 2 meninos e uma menina. A maior parte das crianças tinha irmãos: 17 tinham um irmão ou irmã, 3 tinham dois irmãos/irmãs e 3 eram filhos únicos. As crianças, em sua maioria, eram levadas à escola pelos próprios pais, em seus carros particulares. Assim, mesmo que não se tenha colhido informações para compor um perfil socioeconômico, é possível inferir que as crianças e suas famílias pertencem a estratos sociais distintos.

## 10 A ENTRADA NO CAMPO

Como a meta do estudo foi acompanhar as turmas ao longo de algumas semanas, realizando ao menos 30 sessões de observação, foram escolhidas escolas próximas à residência da pesquisadora, a fim de facilitar o desenvolvimento do trabalho na frequência desejada. Considerando que nas primeiras semanas de aula de um novo ano letivo tanto as crianças quanto os adultos estão em processo de adaptação e o vivenciam com um grau variável de tensão, a proposta foi iniciar as observações no final do mês de março de 2017. Contudo, em função do tempo necessário para a tramitação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), a entrada no campo ocorreu apenas em agosto de 2017.

Foi realizado um primeiro contato com integrantes das equipes de gestão das escolas, durante o período de elaboração do projeto de pesquisa, para dar a conhecer a intenção da pesquisadora e sondar a disponibilidade de participarem da investigação. Após a aprovação do projeto, ele foi apresentado pela pesquisadora em visita a ambas as escolas e, a pedido de uma delas, foi também remetido por escrito.

Na escola pública, os encaminhamentos foram ágeis; após a primeira visita, foi agendada uma reunião com a professora da única turma de 1º ano para o dia seguinte. Esse encontro teve dois momentos: no primeiro, estiveram presentes a vice-diretora e a coordenadora pedagógica do turno da manhã, e os objetivos e procedimentos da pesquisa foram detalhados. Ambas explicitaram que haviam recebido uma informação diferente acerca da proposta. Como o contato anterior havia sido com a coordenadora pedagógica do turno da tarde, deduzimos que existiam ruídos na comunicação, e nos empenhamos em esclarecer todos os pontos em que houve divergências. A seguir, foi chamada a professora Luciana<sup>1</sup>, a quem a pesquisadora apresentou o projeto, procurando esclarecer todas as suas dúvidas. Luciana relatou alguns aspectos da rotina da turma, como horários e atividades, bem como algumas características do grupo. Causou surpresa que o interesse do estudo fosse ouvir as crianças. A pesquisadora procurou tranquilizar a todas, e em especial a professora Luciana, assegurando que o foco não seria avaliar as práticas, e que tomaria todo o cuidado para interferir o mínimo possível no trabalho. Também se comprometeu a estar disponível para conversar e esclarecer dúvidas a qualquer momento durante o desenvolvimento da pesquisa. Foram apresentados os termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE) da escola

---

<sup>1</sup> A fim de proteger a identidade dos participantes e garantir o sigilo, todos os nomes apresentados são fictícios.

(Apêndice E) e dos pais ou responsáveis (Apêndice F), sendo que a pesquisadora se propôs a conversar com as crianças para explicar a investigação, apresentar os termos de consentimento e encaminhá-los às famílias. A professora Luciana sugeriu, então, uma data na semana seguinte para que essa conversa acontecesse.

Na data combinada, a pesquisadora retornou à escola, sendo apresentada às crianças pela professora Luciana. As crianças se mostraram curiosas e acolhedoras, fizeram perguntas e comentários sobre estudar e fazer pesquisa, sobre a universidade e sobre o material que estava sendo enviado para casa. Nesse momento, várias manifestaram o desejo de participar do estudo. Foi dito a elas que era preciso ter as permissões da escola (já concedida) e dos pais e responsáveis, mas que a decisão de cada uma delas em participar era tão importante quanto a dos adultos, e que poderia ser de concordância ou discordância, dada ou retirada a cada momento da pesquisa e respeitada em todas as situações. O retorno da pesquisadora foi combinado para dois dias depois, para receber os TCLEs e dar continuidade ao trabalho.

Os TCLEs foram devolvidos paulatinamente. A professora se empenhou em perguntar às crianças se os pais os haviam enviado e, em alguns casos, enviou bilhetes ou mesmo conversou diretamente com as mães a fim de lembrá-las da importância de comunicar sua decisão, positiva ou negativa, à pesquisadora e à escola. Graças a isso, todos os termos foram devolvidos ao longo do período de quase um mês. Inicialmente, 3 crianças não foram autorizadas a participar. Algumas semanas depois, quando realizado o primeiro grupo focal, essas crianças permaneceram na sala de aula, trabalhando com a professora. Uma delas, contudo, ficou muito interessada ao ouvir o relato dos colegas que haviam participado. Na semana seguinte, levou o seu termo de consentimento assinado e contou à professora que havia pedido aos pais que autorizassem a sua participação.

Já na escola privada, houve uma demora maior no agendamento dos primeiros contatos. Após o envio de algumas mensagens por *e-mail*, a diretora respondeu que deveria telefonar à sua secretária para agendar um encontro. O mesmo aconteceu na semana seguinte. Inicialmente, o projeto foi retomado e o cronograma de trabalho foi exposto, verificando-se então a necessidade de se iniciarem logo as observações. A orientadora educacional responsável pelos Anos Iniciais foi chamada pela diretora para participar da conversa, e pareceu ter o primeiro contato com o assunto nessa ocasião. Houve uma rápida conversa para definir qual das turmas poderia participar do estudo, e a seguir a professora foi chamada. A pesquisadora apresentou o projeto e a coordenadora pedagógica disse à professora que a sua turma estava sendo considerada em função de ter um perfil mais tranquilo do que as demais. A professora reagiu com serenidade, mostrando-se acolhedora em relação a essa

possibilidade. Perguntou e recebeu informações sobre o trabalho, sendo encaminhada a mesma combinação que na escola pública: uma visita da pesquisadora à turma, para apresentar a si e o projeto, bem como entregar os termos de consentimento para serem levados para casa. Nessa ocasião, foi ainda obtido o TCLE da escola.

No dia combinado, a pesquisadora retornou à escola e foi apresentada às crianças pela professora. A seguir, da mesma forma que na outra instituição, conversou sobre sua condição de aluna, de alguém que está aprendendo e para quem as ideias das crianças são muito importantes. Conversou também sobre pesquisa, as experiências das crianças nesse sentido e em que consistiria a investigação que estava iniciando, assim como a questão da autorização à participação. Após esse momento, foram entregues os TCLEs e a professora convidou a pesquisadora a permanecer na sala, iniciando as observações.

Na semana seguinte, no retorno da pesquisadora, a professora informou que todos os TCLEs haviam sido devolvidos. Todas as crianças foram autorizadas a participar. Totalizou-se, assim, 45 crianças autorizadas pelas famílias a fazer parte do estudo. Contudo, o número das que efetivamente participaram nos diferentes momentos variou bastante, tanto em função de ausência à escola quanto da opção das crianças em não realizar alguma atividade. Frisamos que a participação das crianças foi negociada coletivamente, em sala de aula, no momento da apresentação da investigação e de esclarecimento de dúvidas. Foi obtido o assentimento verbal daquelas que foram previamente autorizadas pelos familiares, assegurando que o mesmo poderia ser retirado a qualquer momento. Esse assentimento foi explicitamente retomado no período de realização dos grupos focais e desenhos. Contudo, quando a criança não verbalizou a retirada do assentimento, mas manteve-se calada ou não realizou os desenhos, entendemos que se tratava de uma forma de comunicar a decisão de não participar naquele momento. De forma convergente ao que descreve Horn (2013, p. 7), podemos afirmar que a permissão das crianças é manifestada por meio de formas sutis – de olhares e sorrisos a “confidências e declarações narradas, conselhos para ficar bem no grupo, espaços reservados nas rodas, no pátio, nas cadeiras e no lugar guardado nos momentos das atividades e nas filas para os deslocamentos”, perguntas pessoais (Quantos anos tu tens? Tu tens filhos? Qual o nome e a idade deles?). Da mesma forma, o silêncio, as respostas lacônicas e o afastamento físico precisam ser entendidos e respeitados.

Os cuidados aqui descritos procuraram atender às recomendações de Soares, Sarmiento e Tomás (2005), no sentido de considerar obrigatório obter o consentimento ou a recusa das crianças em participar da investigação (além do consentimento dos pais ou responsáveis legais), bem como respeitar sua privacidade e eliminar formas subliminares de influência do

pesquisador sobre elas. A atitude de considerá-las e tratá-las como sujeitos válidos e capazes de reflexão não exclui, em contrapartida, que se considere que “qualquer indivíduo precisa desenvolver competências para conseguir participar significativamente em qualquer processo, o que implica um esforço de capacitação das crianças para a participação na investigação” (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 56), o que justifica o empenho para que compreendessem os objetivos e implicações do estudo.

Além da situação da criança que negociou, ela própria, o consentimento com os pais, outra situação na mesma escola chamou nossa atenção. Isabela perguntou à pesquisadora: “precisa pagar?”, referindo-se à sua participação no estudo. Após conversar de forma cuidadosa com a criança, entendemos que a família havia chegado a essa hipótese em função de ser comum, mesmo se tratando de uma escola pública, que atividades ou serviços extras fossem cobrados – ou seja, para ter acesso a algo além do mínimo, é necessário pagar (MAIA; ROZEK, 2018b).

Corsaro (2005) indica ser importante superar a tendência das crianças de verem o pesquisador como um adulto típico. Para tal, sugere utilizar um “método reativo” de ingresso nos mundos infantis: entrar em áreas de recreio, sentar e esperar que as crianças reajam à sua presença. Depois de algum tempo, segundo ele, as crianças passam a fazer perguntas, a chamar o pesquisador para suas atividades e, gradualmente, a vê-lo como um adulto atípico.

Procuramos adotar essa atitude, que mostrou bons resultados no contexto da escola pública. Entretanto, na escola privada, a pesquisadora sentia que as crianças se mantinham distantes, mesmo após várias semanas do trabalho iniciado. Entendemos que as duas escolas apresentavam formas de organização do tempo e do espaço bem distintas: na escola pública, as atividades eram menos diversificadas, resultando em mais tempo para a execução de cada uma. Na escola privada, em que múltiplas atividades eram oferecidas, o tempo das crianças era muito fragmentado, com um ritmo de trabalho mais intenso. Na escola pública, as crianças dispunham de uma área do pátio exclusiva para o seu horário de recreio, extremamente pobre em termos de recursos e sem mediação de adultos, mas com a possibilidade de sentar e conversar, entre si e com a pesquisadora (MAIA; ROZEK, 2018b). Na escola privada, as crianças também ficavam separadas dos demais alunos, mas eram acompanhadas permanentemente por monitores e contavam com um pátio dotado de muitos equipamentos, mas sem local para sentar, o que acabava resultando em poucas interações verbais.

Consideramos, então, que era necessária uma postura mais ativa da pesquisadora, a fim de que as crianças da escola privada reagissem à sua presença. A ideia foi buscar maior interação durante o recreio, convidando as crianças para algum jogo de lápis e papel.

Contudo, ao apresentar essa proposta aos adultos da escola, a pesquisadora percebeu que eles reagiram com desconforto, apesar de não ter havido uma negativa explícita. Entendemos que isso se deveu à possibilidade de mudança no padrão de interação adultos-crianças, talvez percebido pelos profissionais como algo invasivo. A pesquisadora, então, retrocedeu, não implementando essa alteração; em vez disso, buscou maior interação verbal com as crianças, nos diferentes momentos em que as acompanhava (MAIA; ROZEK, 2018b). Em ambos os casos, ainda que com estratégias distintas, a pesquisadora procurou que as crianças se familiarizassem consigo, para que se sentissem à vontade na sua presença e não alterassem seu comportamento (HORN, 2013).

Tão importante quanto a diversidade metodológica é a postura ética do pesquisador. Como sublinham Graue e Walsh (2003, p. 77), “um investigador humilde que respeite as crianças que o recebem como uma pessoa inteligente, sensível e desejosa de ter uma vida confortável terá um comportamento ético em relação a elas”. Isso significa assumir que se é um intruso e que é necessário, durante toda a pesquisa, pedir permissão para estar ali, bem como entender que se é aceito sempre parcialmente e que é preciso “aprender a viver com a realidade de que será sempre um estranho naquele mundo e de que é assim que deve ser” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 77), por mais frustrante que isso seja em alguns momentos.

## 11 PROCEDIMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DOS DADOS: RECURSOS METODOLÓGICOS E PROCESSOS DE ANÁLISE

Considerar as crianças atores sociais e sujeitos implica definir como fundamental a sua participação na pesquisa científica que objetiva conhecê-las. Em outras palavras, significa assumir que elas são “atores sociais plenos, competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida e reveladores das realidades sociais onde se inserem” (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 49). Trata-se de tentar compreender as infâncias com as crianças, e não somente a respeito delas (REGO, 2013).

Como vimos, o pressuposto é de que as crianças “são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (CORSARO, 2011, p. 15), ou seja, não são meras consumidoras da cultura dos adultos, mas influenciam e são influenciadas pela sociedade em que se inserem. Com base na noção de reprodução interpretativa, proposta por Corsaro (2011), considera-se que as crianças não se limitam a reproduzir a sociedade adulta, mas selecionam e se apropriam criativamente de elementos que a compõem, pois se esforçam para interpretar e dar sentido à sua cultura, bem como participar dela; ao fazê-lo, produzem as culturas de pares de maneira coletiva.

Desse modo, a escolha metodológica orientou-se, em primeiro lugar, para a pesquisa qualitativa e as metodologias que atribuem às crianças a condição de sujeitos, e não meros objetos, e propõem formas colaborativas de construção do conhecimento. Para Flick (2009, p. 8), as abordagens qualitativas se caracterizam por serem aquelas que buscam

[...] esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica. As interações e os documentos são considerados como formas de constituir, de forma conjunta (ou conflituosa), processos e artefatos sociais.

Sarmento e Pinto (1997) apontam como formas produtivas de coleta de dados os estudos etnográficos, a observação participante, o levantamento de artefatos e produções culturais da infância, a análise de conteúdo de textos reais, as histórias de vida e as entrevistas biográficas, as genealogias, bem como a adaptação de instrumentos tradicionais (como questionários, por exemplo) às linguagens e iconografia das crianças. Sublinham que, para além da técnica, o princípio metodológico central é que o investigador não projete o seu olhar sobre as crianças, tornando-se capaz de sair da sua condição de adulto para percebê-las, ouvi-las e olhá-las. Corsaro (2011), de maneira convergente, propõe como método adequado de

captação dos pontos de vista infantis as entrevistas, individuais ou em grupo, as observações prolongadas e intensivas, e o uso de desenhos, associados ou não a histórias. Apoiando-se em princípios da etnografia, tais estratégias possibilitariam ao pesquisador apreender as culturas infantis, criar formas de aproximação com as crianças e descentrar as análises do olhar adultocêntrico (DELGADO; MÜLLER, 2005).

Angrosino (2009) caracteriza o método etnográfico como aquele que é baseado na pesquisa de campo, é personalizado (no sentido de ser produzido por pesquisadores que são, ao mesmo tempo, participantes e observadores das vidas que estudam), implica o uso de duas ou mais técnicas para a produção de dados, requer um compromisso de longo prazo entre o pesquisador e os pesquisados, e é indutivo, dialógico e holístico. O autor destaca que a etnografia é muito valiosa quando se pretende obter o ponto de vista das próprias pessoas, e que a pesquisa etnográfica pode ser realizada em qualquer lugar “onde haja pessoas interagindo em cenários ‘naturalmente’ coletivos” (ANGROSINO, 2009, p. 44). Para Corsaro (2005), são princípios essenciais da abordagem etnográfica os cuidados com a entrada no campo, o estabelecimento da condição do pesquisador como participante e a documentação cuidadosa dos diferentes momentos da pesquisa (coleta de notas). Fonseca (1998) destaca o estranhamento, a esquematização, a desconstrução de estereótipos e a comparação sistemática entre casos como etapas fundamentais do método etnográfico que poderão servir ao não antropólogo para pensar sua interação com o material empírico.

Ainda que a pesquisadora não tenha formação em etnografia, consideramos possível realizar uma aproximação tomando por empréstimo seus fundamentos. Entendemos como desafio e necessidade pensar o campo de estudos das infâncias a partir de uma perspectiva interdisciplinar (PIRES, 2008), e nos propusemos a buscar conhecimentos da Sociologia, da Antropologia e da História para dialogar com aqueles oriundos da formação inicial em Psicologia, de forma a tentar ultrapassar tanto os limites do “individualismo metodológico (que tende para a sacralização do indivíduo)” quanto da “perspectiva sociológica (que tende para a reificação do social)” (FONSECA, 1998).

A meta foi, portanto, realizar uma pesquisa **com** crianças, mais do que um estudo **sobre** crianças, buscando uma compreensão compartilhada, mas tendo presente que “o importante não é que o entendimento compartilhado sempre seja alcançado, mas que haja tentativas, tanto dos adultos quanto das crianças, para chegar a tal entendimento” (CORSARO, 2011, p. 33). Em outras palavras, a partir de uma aproximação à etnografia, pretendemos compreender de forma aprofundada os pontos de vista das crianças, na condição de sujeitos da pesquisa (HORN, 2013). Para tal, foi definida a realização de observações

participantes, desenhos (com os respectivos relatos dos autores), grupos focais e escrita sobre papéis/funções na família, estratégias que detalharemos a seguir.

No planejamento do estudo, nos propusemos a acompanhar as crianças ao longo de alguns meses, estabelecendo a meta mínima de 15 semanas, durante as quais seriam realizadas duas visitas semanais a cada grupo, do início ao fim do turno de atividades, de forma a aproximar-se de seu cotidiano. Após o período de observações, seriam realizados três grupos focais com cada turma, um relativo a cada tema – família, escola e relação família-escola. No início das sessões destinadas aos grupos, seriam solicitados desenhos às crianças, com o objetivo de serem disparadores para as discussões. De acordo com as habilidades de escrita desenvolvidas em cada grupo no momento da realização dessa atividade, seria solicitado que, junto ao desenho, as crianças escrevessem um pequeno texto, frases ou palavras que, de algum modo, auxiliassem a compreendê-lo (SARAMAGO, 2001). Os grupos focais seriam realizados sempre nas escolas, com a presença das professoras das turmas (ou de outro adulto indicado pela direção da instituição) e seriam gravados. A presença de profissionais da escola nesses momentos teria o objetivo de assegurar condições de segurança às crianças e seus responsáveis.

Apesar do atraso em iniciarmos o trabalho no campo, foi possível realizar praticamente todo o previsto. De agosto ao início de dezembro de 2017, foram feitas 29 sessões de observação na escola privada e 25 na escola pública. O menor número de observações na escola pública deveu-se à coincidência dos dias combinados (terças e quintas-feiras) com feriados e faltas da professora. Uma vez que as férias escolares iniciariam às vésperas do Natal, e diante da possibilidade de que algumas crianças não mais comparecessem às escolas em dezembro, avaliamos que não haveria tempo suficiente para realizar todas as observações e só então iniciar os grupos focais. Dessa forma, e de comum acordo com ambas as professoras, os grupos focais foram realizados a partir da segunda quinzena de outubro e durante o mês de novembro. Para a sua realização, as crianças foram divididas, de forma a possibilitar maior participação; apenas uma vez essa organização não foi viável. Assim, foram realizadas 6 sessões de grupos focais na escola pública e 5 na escola privada. Na abertura dessas seções, foram solicitados desenhos às crianças, sobre a mesma temática que seria discutida a seguir. As observações foram registradas no diário de campo da pesquisadora e os grupos focais foram gravados em áudio, posteriormente transcritos. As crianças realizaram, ainda, uma escrita sobre os papéis e as funções na família, como veremos adiante.

Procuramos, assim, assegurar que diversos recursos metodológicos fossem utilizados para a composição dos dados, de forma a garantir a escuta das vozes das crianças (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005) e a possibilitar a triangulação, para reforçar as conclusões (ANGROSINO, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO; LINO, 2008). É importante destacar que, ao pretender garantir essa escuta, não se trata de isolar as crianças ou compreendê-las como um grupo à parte, separado do mundo adulto, como alertam Pires (2008) e Ribeiro (2015). As crianças estão imersas em relações com outros seres humanos, de diferentes faixas etárias, e é nesse espaço relacional que constroem suas percepções, conceitos, representações.

### 11.1 Observação participante

Para Angrosino (2009, p. 34),

[...] a observação participante não é propriamente um método, mas sim um estilo pessoal adotado por pesquisadores em campo de pesquisa que, depois de aceitos pela comunidade estudada, são capazes de usar uma variedade de técnicas de coleta de dados para saber sobre as pessoas e seu modo de vida.

Nessa perspectiva, a principal ferramenta da observação participante é o próprio pesquisador. Assim, o autor sugere que ele inicie com uma sincera avaliação de si mesmo, buscando identificar o que lhe agrada ou lhe incomoda, suas facilidades e limitações, bem como aspectos que podem ser controlados e modificados e aqueles que escapam ao seu controle, a fim de escolher seu campo de pesquisa e preparar-se para ingressar nele. Horn (2013, p. 3) reforça essa ideia, afirmando que o pesquisador ocupa um lugar importante nas pesquisas etnográficas, já que, “ao observar, o pesquisador descreve atividades e situações, construindo significado para elas, pois esteve presente na sua movimentação, nas interações e nas relações estabelecidas com os sujeitos investigados”.

Considerando que sua presença será aceita por um determinado grupo, Angrosino (2009) recomenda que o pesquisador se esforce para ser aceitável como pessoa, adotando um estilo que satisfaça a maior parte daqueles com quem conviverá. Isso implica também assumir que o observador participante não controlará todos os elementos da pesquisa, já que isso dependerá da vontade dos membros da comunidade em que ele estará inserido, devendo assumir uma espécie de acordo de “ir com a maré”. Trata-se, pois, de empreender uma jornada imprevisível, constituída por incertezas, sendo, contudo, essa condição a fonte da riqueza do trabalho (HORN, 2013). Uma vez encaminhada a questão da entrada no campo, há

a observação propriamente dita. Angrosino (2009, p. 56) a define como “o ato de perceber as atividades e os inter-relacionamentos das pessoas no cenário de campo através dos cinco sentidos do pesquisador”. Como esse tipo de observação é realizado em cenários da vida real, o observador tem algum tipo de envolvimento com o que está observando, e interage, mesmo que de forma mínima, com os sujeitos estudados. Por isso é denominada observação participante e, para o autor, é indicada para pesquisadores que lidam com contextos específicos (como escolas, por exemplo), eventos e fatores demográficos.

O processo de observar inicia no momento em que o pesquisador entra no cenário, realizando o registro com a maior riqueza de detalhes possível. Para Angrosino (2009), a boa observação etnográfica não é “livre” e implica certo grau de estrutura. Uma lista do tipo “o que observar” deve incluir uma explicação sobre o cenário, bem como a sua descrição, a relação e a descrição dos participantes, a cronologia de eventos, a descrição de comportamentos e interações, o registro de conversas ou interações verbais; ou seja, as informações devem ser registradas da forma mais meticulosa possível, pois isso facilitará o levantamento consistente dos dados (ANGROSINO, 2009). Pensando na especificidade da pesquisa com crianças no contexto escolar, Horn (2013) considera a participação do pesquisador na sua dinâmica uma condição fundamental tanto para o estabelecimento de vínculos afetivos quanto para se aproximar e obter a aceitação das crianças.

A partir dessas considerações, a meta consistiu em observar as crianças durante um turno inteiro de atividades na escola, adotando sempre uma postura de respeito ao espaço e ao trabalho desenvolvido, de forma que a presença da pesquisadora não fosse sentida como intrusiva ou perturbadora. As observações tiveram duração variável, mas nunca menos de 1 hora e 30 minutos, e ocorreram, em média, duas vezes por semana em cada escola. Em cada sala de aula, havia ao menos uma cadeira extra, que era ocupada pela pesquisadora durante sua permanência. A cada visita, a investigadora procurava variar a sua posição na sala de aula, buscando, contudo, não atrapalhar o andamento das atividades. Quando as observações ocorreram no pátio do recreio ou em outros locais da escola, a pesquisadora procurou estar o mais próxima possível das crianças. Foram tomadas notas durante as observações, que eram posteriormente desenvolvidas e complementadas no diário de campo (MAIA; ROZEK, 2018b).

Saramago (2001, p. 25) lembra que, nas pesquisas com grupos de crianças, “tão significativos quanto os testemunhos produzidos pelas crianças mediante um determinado estímulo são as relações espontaneamente produzidas entre pares e por vezes mesmo com o investigador”. Corsaro (2011, p. 65) frisa que “simplesmente descrever o que é visto e ouvido,

contudo, não é suficiente”: o pesquisador “deve se comprometer com um processo de descrição densa”, entendido como uma contextualização abrangente, capaz de “capturar eventos e ações como são entendidos pelos próprios atores”.

## 11.2 Registros: diário de campo

O registro escrito daquilo que se observa, de forma sistemática e organizada, é considerado essencial por diferentes autores. Alguns usam o termo *notas de campo* para se referir ao relato escrito pelo pesquisador sobre o que ouve, vê, experencia e pensa durante a coleta de informações (ANGROSINO, 2009; BOGDAN; BIKLEN, 1994), enquanto outros propõem o *diário de campo* como técnica específica de registro de dados nas pesquisas qualitativas (FRIZZO, 2010).

Bogdan e Biklen (1994) identificam dois tipos de notas: um de caráter descritivo (referente ao local, pessoas, ações e conversas observadas) e outro reflexivo (relativo ao ponto de vista, ideias e preocupações do pesquisador). Os autores consideram que, quando as notas de tipo reflexivo são registradas em separado das descritivas, elas constituem um diário de campo.

Independentemente da denominação, Frizzo (2010) destaca que são considerados registros de qualidade aqueles que são detalhados, precisos e extensivos. Angrosino (2009) sugere que sejam tomados alguns cuidados ao se realizar os registros:

- a) incluir um cabeçalho com data, lugar e hora de observação;
- b) registrar o máximo possível de trocas verbais palavra por palavra, ou seja, procurar usar as próprias palavras dos sujeitos;
- c) usar pseudônimos ou outros códigos para identificar os informantes a fim de preservar o anonimato e o sigilo (com a recomendação de não tornar tal sistema de códigos complexo e obscuro a ponto de nem o pesquisador ser capaz de reconstruir o elenco de personagens);
- d) cuidar para registrar os eventos em sequência;
- e) manter todas as descrições de pessoas e objetos materiais em nível objetivo; evitar fazer inferências com base apenas em aparências.

As notas relativas às percepções, angústias e questionamentos do pesquisador (reflexivas) devem ser registradas de forma a permitir identificá-las como tais, se forem feitas no mesmo conjunto que as descritivas. Bogdan e Biklen (1994) esclarecem que o objetivo das notas reflexivas é aprimorar o próprio registro, ou seja, na medida em que o pesquisador é o

próprio instrumento para a coleta de dados, é importante que esteja consciente sobre sua relação com o campo e a evolução de sua pesquisa. Ao redigir suas notas reflexivas, o pesquisador assume que a investigação não é um processo objetivo e neutro, mas subjetivo. Dessa forma, o diário de campo tem tanto uma função empírica quanto reflexiva e analítica (HORN, 2013).

Como mencionado, foram feitos registros no diário de campo durante as observações, que, ao serem digitadas, em geral no mesmo dia, eram desenvolvidas e complementadas pela pesquisadora. Tendo a clareza de que o trabalho de construir registros é maçante e exigente, mas essencial, procurou-se transformá-lo em uma rotina, fazendo-os passar de dados brutos a narrativas completas (GRAUE; WALSH, 2003). O objetivo era submeter o texto assim produzido à Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2011). Contudo, diante do volume de dados construídos a partir das diferentes estratégias metodológicas, optamos por priorizar a análise daqueles oriundos dos grupos focais, desenhos e escritas das crianças, ficando as notas da pesquisadora como um pano de fundo para a compreensão desses elementos.

### 11.3 Desenhos

Os desenhos foram realizados no primeiro momento das sessões coletivas, sendo seguidos pelos grupos focais. Para tal, as turmas foram subdivididas em dois grupos, em função do grande número de participantes. Na maioria das vezes, foram usados apenas papel branco e lápis preto, com o objetivo de evitar fatores de distração e favorecer que as crianças se concentrassem no essencial (SARMENTO; TREVISAN, 2017). Inicialmente, foi solicitado às crianças que desenhasssem sobre o tema em foco, sendo-lhes pedido que considerassem a investigadora como alguém vindo de uma realidade muito diferente (“de outro planeta”), a quem explicariam o que é família e o que é escola.

Para a temática da relação família-escola, optamos por solicitar o desenho a partir de duas vinhetas, elaboradas pela pesquisadora e contadas, uma de cada vez, às crianças. Trata-se de um recurso similar às *frame stories* propostas por Kangas, Kultima e Ruokamo (2011), cujo objetivo é estabelecer uma atmosfera criativa, tornando as situações mais lúdicas, favorecendo a conexão com a temática que se pretende abordar. Cada uma das pequenas histórias abordava uma situação de encontro entre pais e professora (Apêndice G), tendo como personagens centrais as crianças Adriana e Marcelo, alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, assim como os participantes do estudo. Na história de Adriana, os pais

solicitam um encontro com a professora, enquanto na história de Marcelo é a escola, por intermédio da professora, que solicita a presença da família para uma conversa. Inicialmente, foi lida a história de Adriana, propondo-se que as crianças a explorassem oralmente e apresentassem um desfecho para ela. A seguir, foi contada a história de Marcelo, sendo solicitado, então, que as crianças desenhassem o seu final. Assim, foram produzidos dois desenhos, que representavam o desfecho das situações propostas pelas vinhetas.

Após a elaboração dos desenhos, foi solicitado a cada criança que relatasse oralmente ou escrevesse um pequeno texto, frases ou palavras que, de algum modo, auxiliassem a compreender sua representação (SARAMAGO, 2001). Quando a criança optou por falar, a pesquisadora fez o registro escrito da fala no verso da folha do desenho.

Corsaro (2011) argumenta que, por meio do desenho, as crianças podem manifestar-se sobre temas e ideias complexas, sobre os quais poderiam ter dificuldade de expressar-se verbalmente. Por isso, propusemos combinar as estratégias, no intuito de criar um contexto de liberdade e confiança e, ao mesmo tempo, oferecer diferentes linguagens para que as crianças expressassem suas ideias.

Os desenhos foram analisados a partir de um amálgama de autores; foram especialmente relevantes as contribuições de Coates e Coates (2011), Garcia (2012), Sarmiento e Trevisan (2017) e Staccioli (2011; 2014), por possibilitarem visualizar a análise de desenhos de crianças. Faulkner e Coates (2011, p. 28, tradução nossa) afirmam que a adequada compreensão das produções infantis requer uma articulação interdisciplinar para que se faça “justiça à rica, complexa, multimodal e personificada natureza dos processos de pensamento das crianças como revelado através de seu desenho e narração, fazer musical, dança, drama e imaginação”.

Consideramos os desenhos como formas de expressão simbólica ou narrativas gráficas das crianças (SARMENTO, 2011b; SARMENTO; TREVISAN, 2017). Para Sarmiento e Trevisan (2017), as narrativas gráficas transitam entre o real e o imaginário, sendo um canal para a elaboração de fatos, emoções, afetos e desejos. Por meio dos desenhos, as crianças “*contam uma história*” e sua análise deve contemplar “o contexto social de emergência, os sentidos explícitos, os elementos formais e suas gramáticas (códigos de cores, figuras, traços identitários, etc.), mas também o que é apenas sugerido” (SARMENTO; TREVISAN, 2017, p. 23, grifos dos autores). Para Kangas, Kultima e Ruokamo (2011, p. 92, tradução nossa), “o pensamento narrativo é natural e forma parte da mente humana; é uma ferramenta para dar sentido ao mundo circundante, ao possibilitar lidar com significados complexos; é uma forma de elaboração”.

Derdyk (2014) lembra que desenhar é, simultaneamente, um ato perceptivo e cognitivo; o desenho é, portanto, uma construção do pensamento. É uma das mais antigas linguagens humanas, presente em todas as civilizações, utilizando distintos suportes, materiais e instrumentos, servindo a necessidades múltiplas, de adultos e de crianças. Para Sarmiento (2011b), trata-se de uma das mais relevantes formas de expressão simbólica das crianças. Gobbi (2014), por sua vez, aponta que os desenhos infantis são tão presentes entre nós que tendemos a naturalizá-los e vê-los com menos cuidado e interesse do que merecem. Segundo a autora, “raramente nos ocorre que resultam de complexas relações, dependendo de características sociais, históricas, culturais e econômicas de seus criadores” (GOBBI, 2014, p. 151).

Staccioli (2011, p. 25) compreende os desenhos infantis como metáforas, como “pensamentos visuais”. O termo metáfora é tomado como transferência, mudança de lugar, “como se”. A partir desse entendimento, propõe que se considere que as crianças, ao se comunicarem, usam metáforas como sugestões indiretas daquilo que querem dizer (STACCIOLI, 2014). Desenhar um adulto significativo em tamanho muito maior do que outras pessoas ou elementos pode representar a sua importância afetiva para a criança.

Ao considerar os desenhos das crianças como espelhos de seus pensamentos, o autor afirma que as representações gráficas, tal como as linguísticas, são perpassadas por necessidades comunicativas, por elementos do contexto, pela demanda de apresentar o mundo e de se apresentar a ele. Nesse sentido, a realidade representada é a realidade percebida, elaborada, significada pela criança, e não meramente fotografada. As crianças também usam os desenhos para pensar, na medida em que pensam por imagens. Por isso, podem representar fantasias, lugares que nunca viram ou fatos que nunca ocorreram. Nesse processo, elas interagem umas com as outras, explicando-se e levantando hipóteses, partilhando informações e aproveitando ideias (STACCIOLI, 2014). Por isso, muitas vezes, seus desenhos se assemelham, não por terem sido copiados no sentido que os adultos atribuem, mas por uma construção coletiva. Sarmiento (2011b, p. 43) considera que essa autoria coletiva integra as culturas da infância, na medida em que as crianças “partilham, reproduzem, interpretam e modificam códigos culturais”, atualizando-os durante suas interações entre si e com os adultos. Kangas, Kultima e Ruokamo (2011, p. 104, tradução nossa) referem-se à “colaboração criativa”, entendendo que o “pensamento narrativo das crianças pode ser compartilhado” por meio da atividade conjunta do brincar. Graças ao pensamento compartilhado, as crianças ultrapassam os limites da imaginação individual (KANGAS; KULTIMA; RUOKAMO, 2011).

Autores como Sarmiento e Trevisan (2017) e Coates e Coates (2011) afirmam que as crianças com frequência fazem verbalizações enquanto desenham, criando uma unidade entre o audível e o visível. A escuta atenta das narrativas verbais possibilita uma compreensão mais profunda e abrangente da forma de pensar da criança (COATES; COATES, 2011). No presente estudo, dada a impossibilidade de realizar essa escuta durante a execução dos desenhos, optamos por solicitar a cada criança que escrevesse algo sobre seu desenho, ou que verbalizasse suas ideias à pesquisadora, que se encarregou do registro escrito. Posteriormente, as escritas ou as verbalizações foram submetidas à ATD (MORAES; GALIAZZI, 2011).

As crianças são capazes de pensar e de representar graficamente as suas realidades, embora nem sempre se disponham a compartilhar seus pensamentos. Usam recursos originais e soluções pouco ortodoxas para mostrar tanto as coisas visíveis quanto as invisíveis:

[...] as metáforas (linguísticas ou visuais, que sejam) são “trocas de pensamentos”, são produções abertas e ambíguas que remetem um significado a outro. As metáforas propõem formas surpreendentes, emoções, e não dão respostas. [...] As crianças assimilam-nas desde pequenas, retomam-nas, consideram-nas um meio normal de contato entre as pessoas. O mundo “não se pode explicar”, as experiências, as percepções, as emoções não podem ser transferidas de uma pessoa a outra, a não ser por aproximação. (STACCIOLI, 2011, p. 34).

De forma convergente, Gobbi (2014) adverte que a compreensão dos desenhos é marcada pela cultura: vemos o que aprendemos a ver, sendo nossos olhos socialmente educados. Desse modo, nenhum olhar é neutro ou isento. Ao trabalhar com desenhos, cabemos, portanto, a tarefa de questionar o que, quando e como vemos. Cabe, também, olhá-los sem pressa, com cuidado e atenção: “ver desenhos envolve códigos peculiares que, por vezes, os coadunam a outras linguagens das crianças. Impõe rigor e sensibilidade quanto à observação dos elementos contidos sobre a superfície desenhada” (GOBBI, 2014, p. 154). Sarmiento (2011b, p. 36) considera que os desenhos das crianças são, simultaneamente, **autorais**, na medida em que expressam a singularidade de quem os produz, **artefatos sociais**, como “testemunhos singulares de uma cultura que se exprime na materialidade dos produtos em que se comunica”, e **artefatos culturais da geração infantil**. Por isso, sugere articular essas três dimensões na análise dos desenhos infantis: a do sujeito concreto que o produziu, a da cultura em que está inserido e a da sua geração específica.

A partir disso, consideramos os movimentos interpretativos que fizemos em relação aos desenhos das crianças como tentativas de realizar uma leitura, uma aproximação. Nosso esforço foi nos colocarmos como interlocutores para essa comunicação. No processo de análise, procuramos ser bastante cuidadosos, o que demandou muitas (re)leituras de cada

desenho, pois “diante dos pensamentos e das metáforas visuais das crianças não é bom responder logo. É preciso pensar”, como aconselha Staccioli (2011, p. 37).

Como a grande maioria dos desenhos foi realizada com lápis preto, a digitalização por *scanner* não produziu bons resultados. Foram, então, fotografados e as imagens posteriormente submetidas a tratamento com o *software* Adobe Photoshop, a fim de melhorar a sua nitidez e poderem ser apresentados no presente trabalho.

#### 11.4 Grupos focais

David Morgan, em obra de 1988, sistematizou uma série de aspectos a respeito dessa técnica, sendo considerado referência por vários autores posteriores (BARBOUR, 2009; FLICK, 2004; GATTI, 2012; GONDIM, 2003; TRAD, 2009).

Para Trad (2009) e Barbour (2009), grupos focais são uma modalidade de entrevista em grupo. Barbour (2009, p. 21) afirma que “qualquer discussão de grupo pode ser chamada de um grupo focal, contanto que o pesquisador esteja ativamente atento e encorajando as interações do grupo”. Gondim, apoiando-se em Morgan (1988 apud GONDIM, 2003, p. 151), afirma que os grupos focais são uma “técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador”. Caracteriza-os como um recurso para conhecer o processo de construção de percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos.

Comparando-os com as entrevistas grupais, Gondim (2003) considera que seu diferencial está no papel do coordenador do grupo e no tipo de abordagem. Nos grupos focais, fala-se de *moderador* e espera-se que ele atue como um facilitador do processo de discussão, sendo menos diretivo do que o *entrevistador*. A ênfase recai sobre os processos psicossociais que surgem no grupo, isto é, “no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema” (GONDIM, 2003, p. 151). Enquanto nas entrevistas coletivas os entrevistadores se propõem a ouvir as opiniões dos participantes para compará-las, nos grupos focais a unidade de análise é o próprio grupo. A autora considera ainda que o grupo focal ocupa uma posição intermediária entre a entrevista em profundidade e a observação participante.

Os grupos focais podem ser usados em uma ampla variedade de circunstâncias, incluindo temas considerados “delicados” ou muito complexos para abordagens individuais, bem como diminuem a chance de ocorrer respostas prontas, de forma a corresponder ao que se supõe serem as expectativas do entrevistador (BARBOUR, 2009).

Trad (2009) recomenda um planejamento cuidadoso das sessões de grupo focal, estabelecendo o propósito de cada uma delas, os recursos necessários, a definição do número de pessoas e de grupos, o tempo de duração, etc. Em relação ao número de participantes, a autora sugere que fique entre 6 e 15, alertando para as dificuldades de acompanhar as discussões entre um número excessivo de pessoas, enquanto Gondim (2003) aconselha ter de 4 a 10 participantes. Barbour (2009) relativiza essa questão, afirmando ser importante levar em conta, ao definir o tamanho do grupo, questões como a habilidade do moderador, a complexidade da discussão desejada, o espaço disponível, entre outros, sugerindo um máximo de 8 integrantes. Quanto à composição, é recomendado que os grupos sejam homogêneos em termos de contexto de vida (BARBOUR, 2009), ou seja, “homogêneo em termos de características que interfiram radicalmente na percepção do assunto em foco” (TRAD, 2009, p. 783). Enquanto no contexto de pesquisas de *marketing* e relações públicas recomenda-se o trabalho com grupos de estranhos, Barbour (2009) considera que na pesquisa em ciências sociais ou saúde há vantagens em trabalhar com grupos preexistentes, como viabilizar o acesso a discussões mais próximas da “vida real”. É imprescindível assegurar um clima favorável às trocas de opiniões e experiências (TRAD, 2009), bem como às condições de confidencialidade e sigilo. Em contrapartida, Gondim (2003, p. 154) alerta para o fato de grupos de conhecidos facilmente reproduzirem “acordos implícitos sobre o que deve ou não deve ser dito”, devendo o pesquisador ficar atento a isso na análise dos resultados.

Quanto ao número recomendável de sessões, Gondim (2003, p. 154) sugere que seja pensado em termos dos objetivos da pesquisa, tomando como indicador a “saturação das alternativas de resposta”, ou seja, “quando os grupos não são capazes de produzir novidades nas suas discussões, é sinal de que se conseguiu mapear o tema para os quais a pesquisa foi dirigida”.

Na sequência dos desenhos, foram realizados grupos focais sobre os mesmos três temas: família, escola e relação família-escola. Na maior parte das vezes, as turmas foram divididas em dois subgrupos, de forma a facilitar a sua operacionalização. Com as crianças, usamos a denominação *rodas de conversa* para nos referirmos a esses encontros, realizados no espaço escolar, mas em ambiente distinto da sala de aula, e previamente definido pela professora ou outro integrante da equipe escolar, de forma a garantir as condições adequadas: espaço para todos os participantes, privacidade, menores níveis possíveis de ruído e de fatores de distração. Enquanto uma parte da turma se dirigia a esse outro espaço, acompanhada pela pesquisadora e por um funcionário da escola, as demais crianças permaneciam na sala, trabalhando com a professora. Na escola pública, a biblioteca foi destinada a esse fim, uma

vez que se encontrava ociosa na maior parte do tempo. Havia mesas e cadeiras, onde as crianças realizaram os desenhos no momento inicial. Na sequência, para o momento da conversa, todos se sentavam no chão. Na escola privada, a sala escolhida apresentou alguns problemas em função de ser ligada à cozinha: cheiros, ruídos e movimentação de pessoas dispersaram as crianças em alguns momentos. Como não havia outro espaço disponível, a pesquisadora combinou com a professora a realização dos dois últimos grupos focais (sobre a relação família-escola) na própria sala de aula, e com toda a turma. Por esta razão, na escola pública foram realizados 6 grupos focais e na privada apenas 5.

Os grupos foram gravados em áudio e iniciaram com a apresentação às crianças de fotos, obtidas na internet e impressas em papel, que procuraram contemplar a diversidade de configurações de família e escola, respectivamente. Apresentamos a seguir um pequeno mosaico das fotografias utilizadas na abordagem das temáticas família e escola (Figuras 1 e 2). A totalidade das imagens pode ser encontrada no Anexo A.

Figura 1 – Mosaico de fotos utilizadas (família)



Fonte: imagens Google.

Figura 2 – Mosaico de fotos utilizadas (escola)



Fonte: imagens Google.

Em resumo, ocorreram as seguintes adaptações quanto à técnica dos grupos focais:

- a) realizados de forma subsequente aos desenhos, com o mesmo tema a ser discutido;
- b) uso de fotos ou gravuras no primeiro momento do grupo, como forma de mobilizar a discussão;
- c) no grupo que abordou a questão da relação família-escola, foram empregadas pequenas histórias (vinhetas), elaboradas pela pesquisadora, como disparadoras da discussão.

As questões a seguir, pertinentes aos temas em estudo, foram enunciadas para o grupo sempre que se entendeu que a dinâmica das interações tornava oportuno ou necessário fazê-lo:

- **grupo focal sobre família:** o que é família? Quem faz parte da família? O que a família faz? Para que serve? O que fazem as pessoas que integram a família? O que fazem os animais de estimação?<sup>1</sup>
- **grupo focal sobre escola:** o que é a escola? Para que serve? Por que as crianças vêm à escola?
- **grupo focal sobre a relação família-escola:** o que Adriana/Marcelo pensou? O que aconteceu? Como são os encontros entre a família e as pessoas da escola? O que acontece nessas conversas?

Ao longo das discussões, emergiram outros assuntos, alguns deles mais relacionados ao foco da pesquisa, outros menos. Procuramos acolhê-los de forma flexível, acompanhando a evolução temática do grupo. De acordo com Gatti (2012, p. 13), a riqueza do que emerge na

<sup>1</sup> Na medida em que os animais de estimação foram apontados como membros da família pelas crianças, o seu papel foi questionado.

interação do grupo “em geral extrapola em muito ideias prévias, surpreende, coloca novas categorias e formas de entendimento, que dão suporte a inferências novas e proveitosas relacionadas com o problema em exame”.

Como os grupos foram realizados a partir da segunda quinzena do mês de outubro, a pesquisadora já tinha certa familiaridade com as crianças, o que oportunizou que se estabelecesse um clima mais descontraído para as conversas, bem como o uso de uma linguagem mais sintonizada com o nível de compreensão dos alunos. Dessa forma, consideramos que os grupos focais se aproximaram das entrevistas-conversa propostas por Saramago (2001). Segundo a autora, a entrevista-conversa é “orientada por grandes blocos temáticos intercomunicáveis que permitem uma deambulação temática que se afigura constantemente pertinente e lógica” (SARAMAGO, 2001, p. 14). Nessa proposta também é necessário organizar um roteiro, com bloco temático inicial, tema central e temas adjacentes, procurando tornar a entrevista coerente e interessante para os participantes. Entre as três modalidades propostas pela autora, a entrevista-conversa de grupo, da qual participam de 6 a 8 crianças, é a que melhor corresponde ao que planejamos e executamos.

As gravações de áudio foram transcritas e submetidas à ATD, de Moraes e Galiazzi (2011), definida como “o processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 112). A ATD permite submeter à análise os registros de entrevistas, as observações, os depoimentos, as discussões de grupos, entre outros, que compõem o *corpus* da pesquisa.

Ao utilizar a ATD, o pesquisador assume a condição de interpretar o seu *corpus*, o que envolve fazer leituras aprofundadas e rigorosas. Tal interpretação será, necessariamente, marcada pela subjetividade do pesquisador e por sua caminhada teórica.

A ATD se organiza em torno de quatro focos. Em uma primeira etapa, as informações são fragmentadas em unidades de análise (unitarização). O passo seguinte é a categorização ou elaboração de categorias. Pode-se trabalhar com categorias *a priori* (quando o pesquisador deriva suas categorias dos pressupostos teóricos com os quais trabalha) ou emergentes (quando as categorias são construídas a partir dos textos analisados). A terceira etapa é a construção de um metatexto, em que o pesquisador apresenta as categorias e suas interpretações e *insights*, culminando na comunicação, quando se explicitam os argumentos construídos ao longo da análise sob a forma de artigos, teses, dissertações ou relatórios.

Foram elaboradas categorias e subcategorias relativas aos três blocos temáticos em estudo (família, escola e relação família-escola), que serão apresentadas nos capítulos

referentes a cada um dos temas. As categorias foram estabelecidas *a priori*, derivadas do problema e das questões da pesquisa. Já as subcategorias emergiram do *corpus* em análise, sendo construídas a partir das “múltiplas vozes emergentes” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 117) das narrativas gráficas, orais e escritas produzidas pelas crianças. Ambas, contudo, passaram por várias reelaborações, com o objetivo de refiná-las e permitir trazer à tona com a maior clareza possível as ideias das crianças e as interpretações da pesquisadora. Esse processo artesanal, com muitas idas e vindas, procurou, portanto, garantir a qualidade das categorias e subcategorias, que, segundo Moraes e Galiazzi (2011), está associada à sua validade, o que significa dizer que as ideias e teorias dos sujeitos participantes devem estar contempladas nas categorias e subcategorias.

Pesquisar e teorizar passam a significar construir compreensão, compreender esse nunca completo, mas atingido por meio de um processo recursivo de explicitação de inter-relações recíprocas entre categorias, superando a causalidade linear e possibilitando uma aproximação de entendimentos mais complexos. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 30).

### **11.5 Escritas das crianças**

Após o término dos grupos, verificamos que os papéis e as funções familiares, uma das questões da pesquisa, não haviam sido desenvolvidos de forma significativa em nenhuma das abordagens metodológicas adotadas. Após conversar sobre o assunto com as professoras e discutir alternativas, propusemos às crianças um instrumento específico, no qual se perguntava diretamente o que cada um faz na família (Apêndice H).

As crianças receberam uma folha impressa com a indicação dos integrantes da família (levantados a partir das estratégias já descritas): mãe, pai, filho/a(s), irmã/o(s), avó, avô, tios, primos e bichos de estimação. Ao lado de cada um, havia espaço para que a criança respondesse. No caso das crianças ainda não alfabetizadas, ou que expressaram o desejo de não escrever, a pesquisadora ou a professora o fizeram. Na escola privada, todas as crianças escreveram; na pública, aproximadamente 80% pediram ajuda. Na Figura 3 há um exemplo dessas escritas.

Assim como as narrativas orais, as produções escritas foram submetidas à ATD, conforme descrito anteriormente.

Figura 3 – Escrita de Rafael (epr<sup>2</sup>)

O QUE CADA UM FAZ NA FAMÍLIA?

MÃE: TRABALHA

PAI: JOGA TENIS

FILHO ou FILHA: PRIBOÃO

IRMÃO OU IRMÃ: JOGA FUTEBOL

AVÓ: COMIDA BOA

AVÓ: JOGA FUTEBOL

TIOS: COMETA AS COISAS

PRIMOS: MADA INCOMEMDAS

BICHOS DE ESTIMAÇÃO: COME ATUUM

Fonte: a autora (2019).

<sup>2</sup> Abreviatura para escola privada.

## 12 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS E DESAFIOS

Dada a relevância e a atualidade do debate acerca da ética na pesquisa em Educação (DE LA FARE; CARVALHO, 2017; DE LA FARE; MACHADO; CARVALHO, 2014), bem como a definição de crianças como os sujeitos do projeto de pesquisa, é importante desenvolver algumas reflexões.

Em primeiro lugar, pensar sobre as implicações éticas é fundamental em qualquer investigação. Neste caso, os sujeitos da pesquisa compõem o que Bandeira e Almeida (2008, apud DE LA FARE; MACHADO; CARVALHO, 2014) caracterizam como grupos vulneráveis, ou seja, pessoas com restrita liberdade e poder, em relações sociais desiguais, o que implica o compromisso ainda maior do pesquisador com a proteção dos seus direitos.

Como já vimos, são recomendados cuidados na obtenção do consentimento ou recusa da criança em participar da investigação (adicionalmente aos de seus pais ou responsáveis legais e da própria instituição em que se realiza o estudo, quando for o caso), na proteção de sua privacidade e na eliminação de formas de influência ou cooptação (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005). Asseguradas essas cautelas, reitera-se que a participação das crianças em pesquisa pode ser vista como uma etapa do processo de construção da cidadania na infância, a partir da valorização de suas competências na interpretação da realidade social e da promoção de interações adulto-criança negociadas e abertas (SOARES, 2002; SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005).

A questão da ética na pesquisa é foco de regulação no Brasil. A Resolução nº 510, publicada pelo Conselho Nacional de Saúde em 7 de abril de 2016 (BRASIL, 2016), estabelece normas para as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Nessa Resolução, ficam excluídos de registro e avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP) estudos em que não haja a possibilidade de identificação dos participantes (pesquisas de opinião pública, censitária, com banco de dados, etc.), bem como não oferecem aos participantes riscos maiores do que aqueles presentes na vida cotidiana. Este estudo, por envolver dados obtidos diretamente com os participantes e, sendo eles crianças, foi submetido à avaliação da Comissão Científica da Escola de Humanidades e do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS.

Conforme já descrito, foram tomados cuidados para assegurar o respeito aos direitos das crianças. Além da obtenção da autorização das escolas para a realização da pesquisa (TCLE da escola – Apêndice E), a ser assinado por um representante legal da instituição, bem como dos TCLEs dos pais ou responsáveis (Apêndice F), a participação das crianças ocorreu

a partir do assentimento verbal de cada uma delas, negociado coletivamente (e individualmente, sempre que necessário), assegurando-se que a permissão pudesse ser retirada a qualquer momento. Na apresentação da investigação às crianças, a pesquisadora esteve atenta ao que Saramago (2001) denomina de adequação dos métodos de trabalho e da linguagem, procurando traduzir os aspectos conceituais e operacionais da pesquisa em uma linguagem acessível. A pesquisa foi iniciada com as crianças somente após os consentimentos das escolas e dos pais ou responsáveis, passando à realização das observações nos espaços escolares ao longo de várias semanas, de forma que elas pudessem se familiarizar com a presença da pesquisadora. Após esse período, bem como do assentimento das crianças, foram realizados os desenhos e os grupos focais, sempre nas escolas e com a presença das professoras das turmas (ou de outro adulto indicado pela direção da instituição).

Os cuidados implicaram também a garantia do tempo necessário tanto à compreensão do trabalho a ser desenvolvido quanto à tomada de decisão sobre a participação nele. Na comunicação dos resultados da pesquisa, tanto na forma oral quanto escrita, está assegurado o compromisso com a confidencialidade em relação às identidades das crianças, de suas famílias e das escolas a que pertencem, evitando a menção a qualquer dado que permita identificá-las; para esse fim, os nomes verdadeiros foram substituídos por nomes fictícios. Os recursos metodológicos escolhidos (observação participante, realização de desenhos e de grupos focais) buscaram assegurar “técnicas mais vividas, mais gráficas e mais concretas de construção de saber” (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 57). Por fim, a devolução dos resultados às escolas, às famílias e às crianças será disponibilizada após a apresentação da tese, em formas a serem pensadas e combinadas com esses interlocutores.

A recomendação de Corsaro (2011, p. 71) de documentar cuidadosamente o processo de pesquisa também é um cuidado ético, pois implica registrar situações imprevistas e discutir o seu encaminhamento “com as comissões de ética, com os pais ou outros responsáveis, além de discuti-las com as próprias crianças”. O autor recomenda, ainda, que tais questões sejam detalhadamente exploradas nos relatórios de pesquisa (observando-se a confidencialidade), a fim de que outros pesquisadores possam aprender com a experiência. É nesse sentido que pretendemos contribuir com as reflexões que se seguem.

Sarmiento e Pinto (1997) apontam como formas produtivas de coleta de dados os estudos etnográficos, a observação participante, o levantamento de artefatos e produções culturais da infância, a análise de conteúdo de textos reais, as histórias de vida e as entrevistas biográficas, as genealogias, bem como a adaptação de instrumentos tradicionais (como questionários, por exemplo) às linguagens e iconografia das crianças. Sublinham que, para

além da técnica, o princípio metodológico central é que o investigador não projete o seu olhar sobre as crianças, tornando-se capaz de sair da sua condição de adulto para percebê-las, ouvi-las e olhá-las.

Corsaro (2011), de maneira convergente, propõe como método adequado de captação dos pontos de vista infantis as entrevistas, individuais ou em grupo, as observações prolongadas e intensivas, e o uso de desenhos, associados ou não a histórias. Apoiando-se em princípios da etnografia, tais estratégias possibilitariam ao pesquisador apreender as culturas infantis, criar formas de aproximação com as crianças e descentralizar as análises do olhar adultocêntrico (DELGADO; MÜLLER, 2005).

Muitos desafios surgiram. Como garantir o deslocamento do olhar e da escuta, abandonando uma visão centrada no ponto de vista do adulto e tomando efetivamente em conta os pontos de vista das crianças, reconhecendo e acessando as culturas por elas produzidas, as culturas das infâncias? Disso decorreram os dilemas metodológicos: quais estratégias utilizar? Quais adaptações são necessárias? Como se aproximar e ser aceito pelas crianças? Como negociar eticamente a sua participação na pesquisa? Entendemos que o enfrentamento dessas questões passou por duas vias: a metodológica e a ética.

Elegemos as ferramentas da observação participante, dos desenhos e dos grupos focais por nos parecerem mais abertas. Isso intensificou o desafio de lidar com o inesperado, com os diferentes tempos e ritmos das crianças, com o maior ou menor interesse despertado por cada proposta, etc. Contudo, acreditamos que tais deslocamentos e surpresas possibilitaram estar mais perto das crianças e do objetivo de tê-las como “parceiras na investigação” (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005). As crianças abriram (e fecharam, quando assim entenderam) “janelas” à investigadora adulta, as quais possibilitaram vislumbrar aspectos do seu cotidiano e dos significados por elas atribuídos.

Como aponta Fernandes (2016), grande parte das questões éticas surge ao longo da relação de pesquisa, confrontando o pesquisador com desafios éticos que lhe exigem tomadas de decisão pontuais. O mais delicado deles, no presente estudo, ocorreu diante da situação de um menino da escola pública que não frequentava regularmente as aulas. Com o passar das semanas, ficou evidente que tanto a família quanto a escola negligenciavam o direito à escolarização daquela criança. A ausência do menino parecia invisibilizada no contexto escolar: não se falava sobre o assunto. Diante disso, qual o papel da pesquisadora? Optamos por trazer a questão à tona, falando sobre a criança ausente e questionando a professora e, posteriormente, a supervisora pedagógica. Soubemos que a escola se posicionou formalmente,

registrando a situação na Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente, documento que é encaminhado à Secretaria Estadual de Educação, Ministério Público e Conselho Tutelar.

Pretendemos que os desenhos e os grupos focais fossem interessantes para as crianças; certamente não o foram para todas, nem todo o tempo. Em diversos momentos, entendemos que a distração, o aumento das conversas paralelas ou da agitação física sinalizavam a perda do interesse. Tentamos resgatá-lo, mas nem sempre foi possível. Do mesmo modo, foi motivo de frustração para a pesquisadora interromper a fala das crianças em determinados momentos, diante da contingência de cumprir o tempo combinado com as professoras. Qual o sentido de fazê-lo, quando o objetivo da pesquisa era dar “voz às crianças”? Porém, como desconsiderar que a investigação ocorreu em contextos reais (e não ideais), com regras, combinações e horários a serem respeitados?

Outro dilema apareceu diante de conflitos, e de forma mais aguda quando a pesquisadora esteve sozinha com as crianças, situação que ocorreu com frequência nos recreios da escola pública e, algumas vezes, na própria sala de aula, mas que se deu também na escola privada. Como reagir perante esses conflitos, que por vezes implicaram agressões físicas, exclusão e choros? Intervir, abandonando assim o papel de pesquisadora e a condição de “adulto atípico”? Não responder aos olhares e, por vezes, falas, que expressaram queixas e convocaram ajuda? Dar tempo para que o próprio grupo se regulasse e encontrasse uma solução? Quanto tempo? Deveria informar a professora sobre tais situações?

Graue e Walsh (2003) ponderam que as vidas das crianças na contemporaneidade estão cada vez mais institucionalizadas, submetendo-as a uma vigilância constante dos adultos, que acabam incorporando a ideia de que precisam vigiá-las o tempo todo. Talvez por isso o perceber-se sozinha com as crianças no pátio de recreio tenha mobilizado a pesquisadora, fazendo-a considerar que a escola as deixava abandonadas e sentir-se responsável por cuidá-las. O desconforto gerado nessas situações provocou, invariavelmente, reflexões sobre o papel como pesquisadora e como adulta.

Contudo, com o passar do tempo, foi possível perceber que as crianças não estavam incomodadas por estarem sem um adulto da escola. Naquele contexto – entendido como “um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 25) – fazia parte da experiência delas ter de enfrentar e resolver problemas por conta própria durante certo intervalo de tempo. Assim, na maioria das vezes, optamos por reagir em resposta a uma solicitação direta das crianças, e perguntando a elas o que desejavam que fosse feito.

Os adultos nunca são participantes totais nas vidas daqueles que investigam. Essa fronteira é ainda mais impermeável quando se trata de crianças: os adultos não podem pôr de lado todos os marcadores de diferença e tornarem-se participantes totais nas vidas das crianças. Como investigadores, estamos ali com um objetivo particular, e partiremos assim que esse objetivo for conseguido. Entramos e saímos da vida das crianças a nosso bel-prazer, por razões principalmente empíricas. A nossa vida não é a vida delas. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 101).

Em relação às professoras, reportar ou não algo ocorrido em sua ausência, ou que não fora visto, tinha várias implicações, desde informá-las sobre uma questão que talvez as crianças não quisessem que chegasse ao seu conhecimento, até o impacto em sua relação com a pesquisadora e desta com as crianças. Em nenhum caso foram decisões fáceis ou inequívocas, configurando, assim, a construção contínua do papel na investigação. Como lembram Graue e Walsh (2003), a pesquisa interpretativa baseia-se nas interações entre pessoas, cujas necessidades mudam ao longo do processo: condições são alteradas, demandas físicas se modificam, relações se constroem, são rompidas e reparadas. A negociação e a definição de fronteiras são, portanto, permanentes, e “não há uma ética *a la carte* passível de ser replicada em cada contexto” (FERNANDES, 2016, p. 763); as relações éticas estão impregnadas por diversidade e complexidade, o que exige do pesquisador um cuidado permanente de construção e reconstrução, não podendo ser alicerçadas em pressupostos ou estereótipos acerca das crianças e das infâncias, nem das relações com outros adultos e instituições. Há que se garantir que as crianças sejam investigadas de modo adequado, protegendo seus direitos, ao mesmo tempo em que é necessário assegurar que suas vozes sejam ouvidas e compreendidas, pois o silêncio e a exclusão de suas opiniões também são danosos. Com certeza, realizar pesquisa com crianças não é uma tarefa simples, mas convém lembrar que, para além da ampliação dos conhecimentos, pode representar também ganhos para elas próprias, em termos de aumento de confiança, satisfação e valorização como sujeitos que têm algo a dizer.

O caminho da pesquisa com crianças será sempre marcado pelo inesperado que advém da alteridade que caracteriza a categoria geracional da infância. Mas será no respeito que assegura e na relação que estabelece com esse inesperado que reside o maior contributo que o investigador pode dar para a construção do conhecimento, eticamente sustentado, na infância. (FERNANDES, 2016, p. 776).

## PARTE IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

### 13 RETRATOS DE FAMÍLIA

Figura 4<sup>1</sup> – Desenho de Laura (epu<sup>2</sup>)



Família é um dos três blocos temáticos que alicerçam o presente trabalho, ao lado de escola e relação família-escola. A análise dos dados construídos a fim de conhecer e compreender as concepções das crianças sobre família possibilitou a elaboração das categorias *Concepções* (o que é família, quem a compõe, seu(s) significado(s), *Membros das configurações familiares*, *Sentidos*, *Funções*, *Papéis* e *Outros temas* que emergiram durante o estudo (Quadro 1). Em cada subcategoria são apresentados os conteúdos resultantes da análise das produções das crianças – desenhos, grupos focais e escrita sobre os papéis na família. Conforme descrito anteriormente, nos grupos focais foram usadas fotografias como elementos disparadores (Figuras 1 a 14 do Anexo A).

<sup>1</sup> A fonte deste e dos demais desenhos deste capítulo é a autora (2019).

<sup>2</sup> Abreviatura para escola pública.

Quadro 1 – Família: categorias, subcategorias e conteúdos

| CATEGORIAS                                  | SUBCATEGORIAS   | CONTEÚDOS  |
|---|---|--|
| <b>CONCEPÇÕES</b>                           | <b>Família como grupo social</b>  | As pessoas são o centro<br>Diferença de gerações<br>Diferença de gêneros<br>Não coabitação<br>Casa<br>Carro<br>Casamento e reprodução<br>Família heteroaferiva<br>Animais de estimação |
|   | <b>Família baseada na união</b>   | Rede de reciprocidade  |
|   | <b>Família definida a partir da configuração</b>  |  |
| <b>MEMBROS DAS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES</b> | <b>Pai, mãe, filho(s), irmão(s), avó, avô, tios, primos, animais de estimação</b>   |  |
| <b>SENTIDOS</b>                             | <b>Família como valor</b>   | É positivo e importante pertencer a uma família  |
|   | <b>Família como contexto fundamental para a sobrevivência</b>   | Vulnerabilidade e dependência da criança   |
| <b>FUNÇÕES</b>                              | <b>Prover afeto</b>   |  |
|   | <b>Prover cuidado e ajuda mútua</b>   | Rede de reciprocidade  |
|   | <b>Proporcionar intimidade</b>  |  |
| <b>PAPÉIS<sup>3</sup></b>                   | <b>Os adultos cuidam<br/>As crianças e os animais brincam</b>   | A mãe está no centro da rede de cuidados<br>Ausência de outros membros (não configurando multiparentalidade)   |
| <b>OUTROS TEMAS EMERGENTES</b>              | <b>Família e conflito<br/>Tristeza e morte na família<br/>Tecnologias de informação e comunicação (TICs) na vida familiar</b> |  |

Fonte: a autora (2019).

<sup>3</sup> Os resultados deste item serão apresentados em quadro específico, mais adiante neste capítulo.

### 13.1 Concepções de família, Membros das configurações familiares e Sentidos da família

Nos desenhos das crianças, em geral as famílias estão representadas em situações ao ar livre, sendo muito frequente a presença de elementos como sol (muitas vezes com feições humanas) e nuvens. Em menor escala, aparecem flores e árvores; uma criança desenhou pássaros e borboletas. Os animais de estimação da família aparecem sete vezes, configurando uma presença discreta nos desenhos, em contraste com a relevância que receberam nos grupos focais e no instrumento escrito, como veremos adiante. Há poucas representações do mundo material, sendo casas e carros os mais frequentes. Além desses componentes, foram incluídos ainda elementos de caráter mais simbólico, como *skate*, balão, bengala e corações.

Muitas crianças (33, das 41 que desenharam a família) tiveram a preocupação de traçar uma linha de base ou, em alguns casos, usaram a borda da folha com essa finalidade. As representações são esquemáticas (VIGOTSKI, 2014): todas as figuras humanas apresentam cabeça, tronco e membros, e algumas contam com pés e mãos. Braços e pernas são representados em duas dimensões por todas as crianças da escola privada e por uma pequena parcela das crianças da escola pública. De forma geral, os desenhos das crianças da escola privada são mais elaborados, com maior riqueza de detalhes, fazendo supor ser um efeito do trabalho escolar.

Quanto à escrita, 7 crianças (3 da escola pública e 4 da escola privada) fizeram registros espontaneamente em seus desenhos. Após estímulo, 16 crianças da escola pública acrescentaram esse elemento, seja escrevendo diretamente ou ditando o seu texto à pesquisadora, não restando, portanto, nenhum desenho sem o acompanhamento da narrativa escrita. Na escola privada, apenas 5 crianças aceitaram o convite para acrescentar textos aos seus desenhos, totalizando 9 narrativas escritas (pouco mais de um terço do total).

A partir de uma primeira leitura, foi possível perceber que quase não houve representação de interação entre as pessoas, e foi escasso o registro de ações; é como se todas as figuras humanas estivessem posando para uma fotografia. Isso fez pensar em **retratos de família**. A reforçar essa interpretação, encontramos em um dos desenhos os vestígios de uma escrita, que foi apagada por seu autor, mas cujas marcas no papel ainda possibilitam a leitura: “foto dos anos 80” (Tiago, epr).

Figura 5 – Parte do desenho de Tiago (epr)

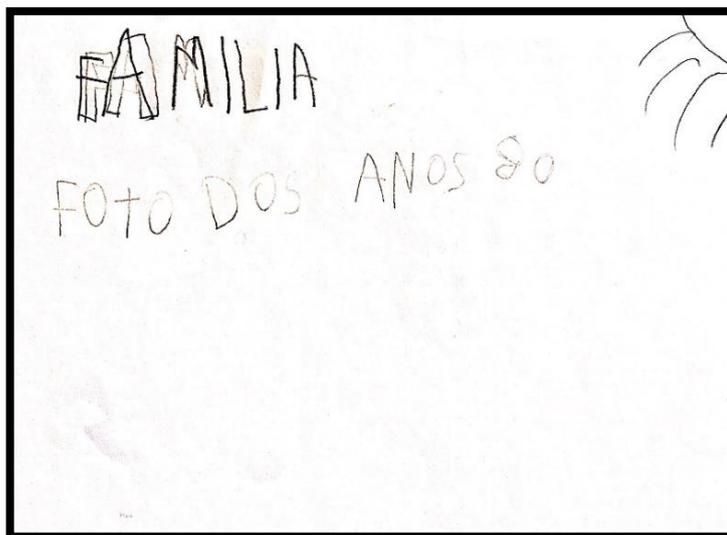


Figura 6 – Desenho de Adriana (epr)

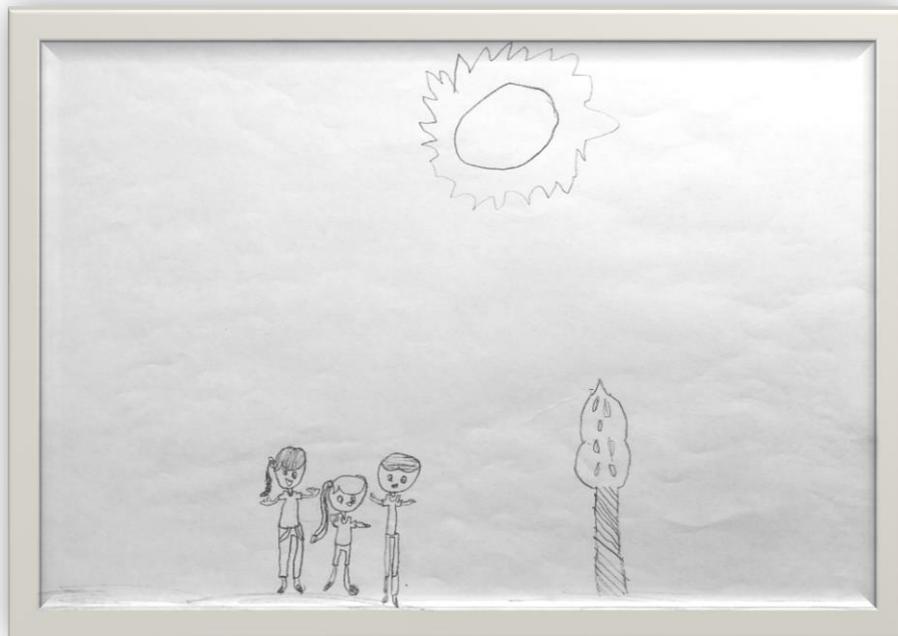


Figura 7 – Desenho de Larissa (epu)



Figura 8 – Desenho de Vânia (epr)

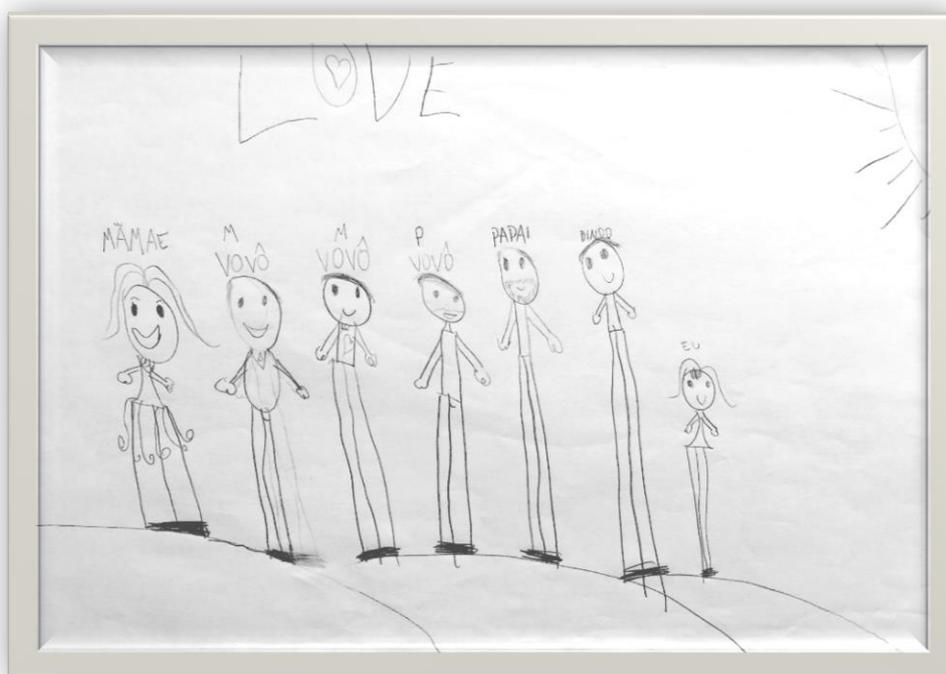


Figura 9 – Desenho de Luana (epu)



Ariès (1981) aponta que a fotografia substituiu a pintura como técnica de registro de imagens a partir do século XIX, chegando até as famílias mais pobres a possibilidade de terem retratos individuais ou coletivos de seus filhos. Segundo Rendeiro (2010, p. 2),

No universo familiar brasileiro, espaço doméstico que estrutura a família como célula da sociedade, mesmo nas casas mais modestas identificamos a presença da imagem fotográfica. Ela aparece das formas mais variadas: emoldurada em lugares de destaque, nos clássicos porta-retratos de penteadeira, no centro da parede como quadro decorativo ou de forma improvisada, erguida e apoiada por outros objetos como livros e vasos – seja como for, calculadamente à vista, a fotografia ali está para chegar aos olhos da “visita”, endereço certo do remetente, informação imediata, mensagem direta sobre o léxico familiar.

As fotografias familiares participam da construção da memória individual e coletiva de seus membros. As imagens dão testemunho da sua existência e, por isso, têm grande valor simbólico e afetivo. Seguramente, essa relevância do retrato de família não escapou à observação das crianças e, talvez, os desenhos produzidos sejam uma releitura deles.

E o que emerge desses retratos? Em primeiro lugar, a *centralidade humana*: as pessoas são os elementos principais das composições, e muitas crianças tiveram a preocupação de representar adultos e crianças em tamanhos diferentes, marcando assim a *diferença de gerações*. Em segundo lugar, aparece a preocupação em demarcar *diferenças de gênero*. Aproximadamente dois terços das crianças representaram suas próprias famílias, o que pode ser verificado pelas escritas que acompanham os desenhos ou pelas declarações feitas a esse respeito posteriormente.

Como já referido, as pessoas estão juntas, mesmo que não estejam envolvidas em uma ação comum. A partir das falas das crianças nos grupos focais, que veremos adiante, esse “estar junto” ganha um sentido mais amplo e fundamental, pois aparece como elemento definidor de família. Nos desenhos e nas falas, as crianças trazem a imagem de família unida, que está junto. Além disso, outro ponto forte das narrativas gráficas é a representação de felicidade ou alegria: os membros familiares aparecem sempre sorridentes. Não há representação de conflitos ou divergências, e os sentimentos que podem ser inferidos são positivos, permitindo, assim, associar família, união e felicidade. As escritas, espontâneas ou estimuladas, apontam para essa mesma direção. Declarações de amor à família foram comuns:

Minha família representa que é uma família boa! (Larissa, epu)

Eu amo minha família. Minha família é um amor pra mim. Sempre eles vão estar junto comigo. Minha mãe, meu pai, meu irmão, eu e meu cachorro, meu gato e meu peixe. (Laura, epu)

Meu vô, minha vó e minha irmãzinha. E eu. Eu moro com os meus avós. Gosto muito da minha família. (Andressa, epu)

O que que é família? Família é amor, a família é quando a gente cresce. (Helena, epr)

*I love you.* (Martina, epr)

*Love.* (Vânia, epr)

Em menor número, foram usados corações para representar o afeto. Em um único caso, as narrativas verbal e gráfica entraram em contradição: Mariana (epu, Figura 10) relatou ter desenhado “minha tia, minha irmã, eu, minha mãe e minha vó”. A seguir, acrescentou: “Minha irmã briga sempre comigo. Minha mãe tá sempre brigando comigo. Minha vó tá sempre pedindo para chamar a Duda”. Contudo, ainda que contraditórios ou ambivalentes os sentimentos emergentes, o título dado por ela ao desenho foi “Família unida”, revelando que o desejo de afirmar (e talvez viver) essa união é maior do que os eventuais problemas.

Figura 10 – Desenho de Mariana (epu)



Retomando a hipótese de que os desenhos das crianças, ainda que não sejam fotografias, podem desempenhar papel similar ao dos retratos, convém considerar o apontamento de Leite (2000, p. 76): “o retrato das famílias em diversos momentos de sua dinâmica permitiria o estudo da família virtual, uma representação do que gostaria de ser”. Além disso, “conflitos e hostilidades não aparecem” (LEITE, 2000, p. 78). Ou seja, o que se representa, tanto nas fotografias quanto nos desenhos, é uma família idealizada, desejada, o modelo cultural da família (DURHAM, 1982), mais do que a família real, mas de alguma forma mesclado ou sobreposto a ela: a família como cada criança gostaria que ela fosse.

Destaca-se a *inclusão da casa e do carro*, que foi predominante entre as crianças da escola pública: 9 representaram a casa e 7 o carro, enquanto apenas uma criança da escola privada incluiu o carro em seu desenho, e nenhuma desenhou a casa.

Figura 11 – Desenho de Guilherme (epu)

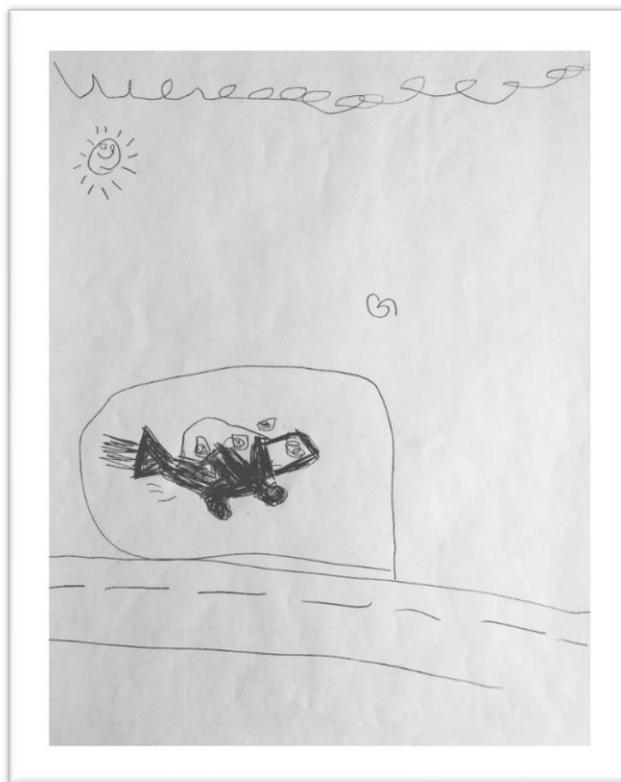


Figura 12 – Desenho de Diogo (epu)

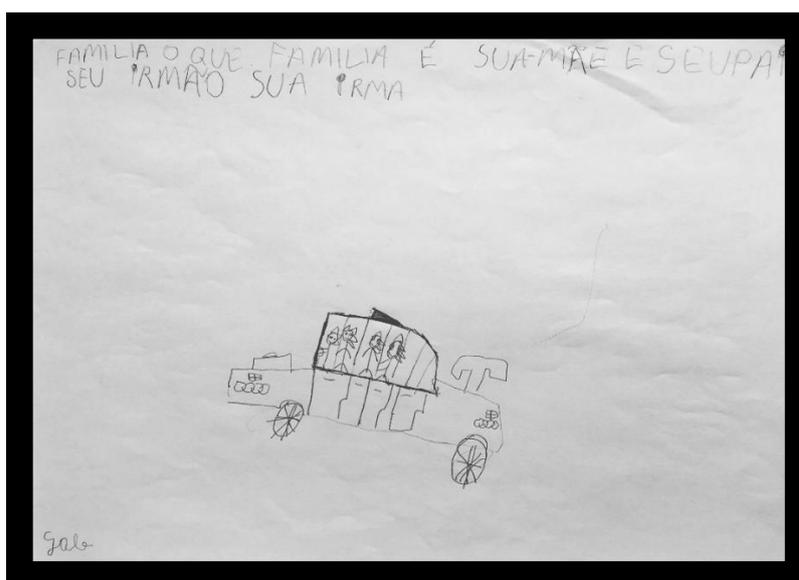


Figura 13 – Desenho de Pedro (epu)

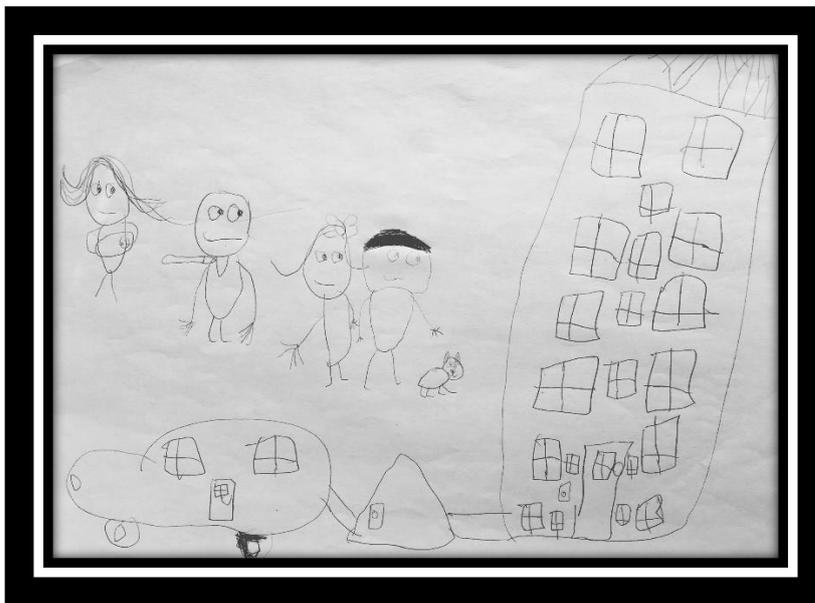


Figura 14 – Desenho de Miguel (epu)



As crianças não explicaram a razão da inclusão desses elementos em seus desenhos. Contudo, como afirmam Sarmiento e Trevisan (2017, p. 23),

A procura dos elementos alusivos e sugestivos estabelece-se numa lógica de construção intersubjetiva do conhecimento, através da apresentação de hipóteses verossímeis e coerentes para os elementos plásticos construídos pelas crianças. A impossibilidade de um “discurso da verdade” sobre os desenhos infantis não inibe as possibilidades explicativas, que se devem articular continuamente com outros dados de investigação, numa perspetiva de triangulação.

Ainda que não haja pistas em outros materiais ou falas que possibilitem a triangulação, apoiamo-nos em Vigotski (2014, p. 97) quando afirma que a criança desenha o que “sabe sobre as coisas, as suas características mais importantes” para supor que tais componentes lá estão por serem muito significativos para as crianças e suas famílias. Podemos pensar que operam como símbolos? Quais significados estão associados a eles?

A partir de outra perspectiva, DaMatta<sup>4</sup> (2011a, p. 5) propõe que se considere a casa e a rua como categorias sociológicas fundamentais para compreender a sociedade brasileira:

[...] entre nós, essas palavras não designam simplesmente espaços geográficos ou coisas físicas comensuráveis, mas acima de tudo entidades morais, esferas de ação social, províncias éticas dotadas de positividade, domínios culturais institucionalizados e, por causa disso, capazes de despertar emoções, reações, leis, orações, músicas e imagens esteticamente emolduradas e inspiradas.

Para o autor, mais do que um palco, a casa é um ator, cujo significado se define por oposição, contraste ou complementariedade a outro espaço: a rua, o espaço público. A casa é identificada com o privado, a família, a amizade, a lealdade, o compadrio, a pessoa; a rua é o lugar do trabalho, do movimento, de surpresas e tentações, de perigo (DAMATTA, 2011b). A casa é o território da família, de pessoas unidas por fortes laços, e de um destino comum, bem como de objetos, relações e valores a serem preservados.

Ou seja, quando falamos de “casa”, não estamos nos referindo simplesmente a um local onde dormimos, comemos ou que usamos para estar abrigados do vento, do frio ou da chuva. Mas – isto sim, estamos nos referindo a um espaço profundamente totalizado numa forte moral. Uma dimensão social permeada de valores e de realidades múltiplas. (DAMATTA, 2011b, p. 5).

Pode-se dizer que a casa ocupa uma posição quase sagrada na cosmologia brasileira: deve ser um espaço indiscutivelmente amoroso, onde impere a harmonia – e não a confusão, a competição e a desordem. Como consequência, “em casa e no código da família brasileira,

---

<sup>4</sup> O sobrenome do autor é encontrado com diferentes grafias, mas optamos por apresentá-lo conforme aparece em publicações mais recentes.

existe uma tendência de produzir sempre um discurso conservador” (DAMATTA, 2011b, p. 6).

A casa e a rua têm relações complexas, integrando o que o autor denomina de “gramática social brasileira”: uma combinação peculiar de possibilidades, “um estilo, um modo de ser, um ‘jeito’ de existir que, não obstante estar fundado em coisas universais, é exclusivamente brasileiro” (DAMATTA, 2011b, p. 5-6). Nesse universo, casa e rua não estão completamente apartadas: “relacionam-se por seus subespaços (praças, adros, mercados, jardins, portos, janelas, cozinhas e varandas) e por ocasiões especiais, em que a sua comunicação é possível, obrigatória ou desejável” (DAMATTA, 2011a, p. 42).

Por esse ângulo, é interessante retomar a constatação de que a maior parte dos desenhos situa as famílias em espaços externos, abertos. Trata-se de um subespaço, uma intersecção entre o público e o privado? Será a manifestação de uma mudança, de uma alteração dessa gramática social, passível de acontecer, segundo o próprio autor, uma vez que “as sociedades são coisas vivas” (DAMATTA, 2011a, p. 7-8)? E aquelas crianças que incluíram a casa em seus desenhos, o fizeram na perspectiva de que ela é o lugar da família, ainda que as pessoas tenham sido representadas do lado de fora?

O outro elemento incluído foi o carro, que é mais do que um simples meio de transporte:

O automóvel figura em destaque no rol dos bens mais cobiçados, sendo sobrepujado apenas pela casa própria e pelo próprio negócio – associados, respectivamente, à conquista de segurança e à independência. Mesmo assim, ocupa, para muitos, o primeiro lugar nessa lista, pois expressa *status*, prestígio, poder, realização, liberdade. (QUEIROZ, 2006, p. 113).

Mesmo que a frota de automóveis tenha crescido consideravelmente nos últimos anos no Brasil<sup>5</sup>, o carro ainda é alvo de desejos e a ele está associada uma série de significados simbólicos, constituindo uma “cultura do carro” (MAOSKI, 2014, p. 32). Um dos sentidos mais relevantes talvez seja expressar a condição de classe (QUEIROZ, 2006). Assim, parece significativo que a representação do carro esteja presente majoritariamente nos desenhos das crianças mais pobres, aquelas que frequentam a escola pública. Na condição de narrativas gráficas (COATES; COATES, 2011; SARMENTO; TREVISAN, 2017; VIGOTSKI, 2014), os desenhos contam uma história. No caso dessas crianças, podemos pensar que os desenhos narram um aspecto específico da história familiar, e que talvez se trate de enunciar a

---

<sup>5</sup> O Departamento Nacional de Trânsito (BRASIL, 2018b) informa que em julho de 2018 o país contava com 53.885.695 automóveis, enquanto a população ultrapassou 208,4 milhões de pessoas (OLIVEIRA, N., 2018), gerando a proporção de 1 carro para cada 3,87 habitantes.

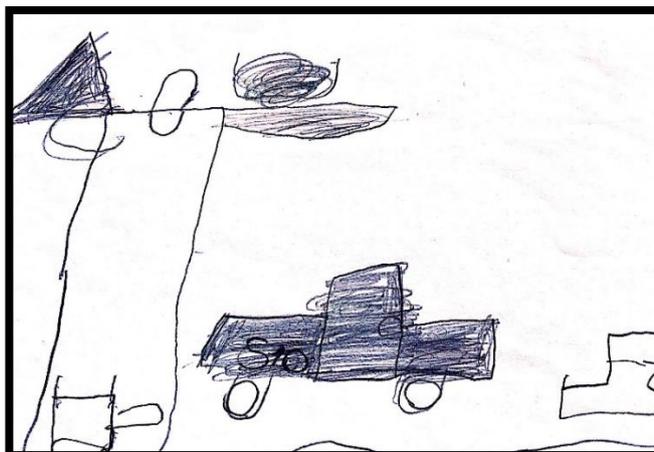
conquista (ou a posse) de um bem cobiçado e socialmente significativo: “não somos uma família qualquer, temos carro”.

O desenho de Valentim (Figura 15) parece ilustrar esse ponto: nele estão dois automóveis, igualmente incluídos em sua fala. O menino declarou ter desenhado “o sol e a minha casa, a minha mãe, meu pai, minha irmã e eu. E os carros do meu pai”. Observe-se que um deles tem a identificação do modelo S10 (Figura 16), correspondendo a um veículo grande, potente e caro.

Figura 15 – Desenho de Valentim (epu)



Figura 16 – Detalhe do desenho de Valentim (epu)



Outro aspecto interessante da “cultura do carro” no Brasil, descrito por Maoski (2014), é ele ser percebido como a própria casa, uma parte ou extensão dela. Em outras palavras, o carro é significado como um espaço privado, em que as pessoas se sentem protegidas,

relativamente isoladas do espaço público, mesmo que nele estejam circulando. Assim, o automóvel se coloca como um equivalente da casa, configurando-se como território da família: é um espaço em que a família está reunida, talvez mais tempo do que em casa. Nos antigos retratos de famílias brasileiras, Leite (2000) identifica as roupas domingueiras, a sala bem arrumada, os animais de estimação e os primeiros veículos (a charrete e, depois, o carro) como sinalizadores da prosperidade familiar. Por analogia, é possível pensar que a presença das casas e dos carros nos desenhos das crianças cumpra esse mesmo papel.

Uma perspectiva adicional para considerar o comparecimento desses itens ocorre a partir da ideia de “*kit da felicidade perfeita*” das famílias, proposta por Digard (2008), o qual seria composto por casa, jardim e *pet*. No caso brasileiro, acompanhando DaMatta (2011a, 2011b) e Maoski (2014), é plausível supor uma versão do “*kit da felicidade*” formada por casa, carro e *pet*, que somariam pontos positivos ao conceito da família, associando-a à felicidade, ao sucesso ou mesmo à validação do grupo como família, como expressou Rodrigo (epr): “É família. Então como é que minha mãe passeia com o cachorro e dizem que... que ela tem fam..., dizem que é família?”.

Nos grupos focais, as crianças afirmaram ser importante pertencer a uma família:

É muito importante ter uma família porque senão não ia ter pra ninguém... pra brincar, ninguém pra se divertir. Então, é muito bom ter família. (Rafael, epr)<sup>6</sup>

A família é muito importante. [...]. Porque a família cuida da gente. (Miguel, epu)

João: Tipo, se não tivesse os pais, né, nem os avós, a gente não... não ia ter como a gente comer...

Fábio: Ah, tá, entendi! Daí a gente ia morrer.

Fernando: A gente nem ia morrer, porque a gente nem ia existir!

(epr)

Família é uma coisa que todo mundo tem que ter. (Andressa, epu)

Família é muito importante pra nós! (Miguel, epu)

Não pertencer a uma família foi vinculado à condição de pobreza e desamparo: “só mendigo” não tem família (criança da escola pública) e, quando se trata de crianças, “elas ficam no orfanato” (Giovana, epu). Em seus próprios termos, as crianças reconhecem a situação de *vulnerabilidade e dependência* que vivem em relação aos adultos, de quem necessitam para sobreviver. Essa condição é constitutiva da infância:

---

<sup>6</sup> As falas das crianças são apresentadas em sua forma coloquial original, e são identificadas com nomes fictícios, a fim de preservar o sigilo. Quando, na transcrição da gravação, não foi possível identificar o(a) autor(a) de uma fala, sua apresentação ocorreu como “criança”.

[...] apesar, outrossim, de as crianças pertencerem a diferentes condições sociais de classe, de gênero, de etnia, etc.; apesar de, concomitantemente, serem muito diferenciadas, e desiguais, as oportunidades e condições de vida, as práticas sociais dirigidas para as crianças e as formas de acção destas – apesar disto tudo, há elementos comuns que caracterizam todas as crianças e possibilitam a consideração desta realidade social colectiva distinta, a infância: a peculiar situação de vulnerabilidade e dependência social, econômica e jurídica dos seus membros; a ausência de direitos cívicos e políticos formais; o conjunto de concepções socialmente produzidas que, sendo heteróclitas e contraditórias, têm o poder de referenciar distintivamente o que é ser “criança”. (SARMENTO, 2011a, p. 584).

As crianças referem que a família provê cuidados, proteção, afeto. Por isso, é importante e positivo pertencer a uma família – *a família é um valor*. Essa ideia conflui na direção da análise de DaMatta (1987): a família é mais do que uma instituição social para os brasileiros; ao ser considerada fundamental à própria vida social, ela é um valor. Na dupla acepção de grupo social e rede de relações, a família se funda na genealogia e nas ligações jurídicas, mas sua construção implica, ainda, a convivência intensa e prolongada. “É um dado de fato da existência social [...] e também constitui um valor, um ponto do sistema para o qual tudo deve tender” (DAMATTA, 1987, p. 125). Partindo da mesma noção, Sarti (2003) destaca que, diante da condição de desamparo social, a família tem um valor central para os mais pobres. Além de rede de apoio e ajuda mútua, é uma referência simbólica fundamental, pois se define em torno de um princípio moral, que é a disposição às obrigações recíprocas. Nas palavras de DaMatta (1987, p. 136),

A família não é apenas um modo de resolver a questão sexual ou um operador da reprodução física do sistema. Ela é também banco e escola, agência de serviço social e igreja, consultório médico e partido político, máquina de controlar o tempo e lugar onde temos cidadania perpétua, restaurante de luxo e local onde sabemos ser amados incondicionalmente. Tudo isso que o mundo moderno separou e individualizou, ainda mantemos junto com a nossa família como valor [...]. Assim, enquanto existir uma contradição entre a casa e a rua, a lei e os elos de família, compadrio e amizade, haverá uma boa família para nos dar motivos, virtude e esperança.

As manifestações a seguir falam dessa boa família e do seu valor:

É muito bom ter família! [...] família é uma coisa muito boa. (Guilherme, epu)

Então a gente tem que aproveitar o momento com a família. Tipo, eu tenho que aproveitar o momento com a minha bisa, com a minha avó... com a minha mãe... com todo mundo. E a família é muito importante para a gente. (Lisiane, epr)

Família é uma coisa que não se vende, porque família é família, bem feliz. (Giovana, epu)

Podemos pensar que, dessa forma, as crianças declaram que têm “famílias boas” – aquelas que oferecem a seus membros apoio, solicitude e cuidado (*care*), como afirma Singly (2010). Mas, além dessas dimensões, necessárias à sobrevivência, as falas-desenhos-escritas expressam o sentido de pertencimento a um grupo familiar em que as necessidades afetivas

também são contempladas. Ainda que a “família feliz”, segundo Singly (2010), tenha deixado de ser um ideal, preterido pelo objetivo de felicidade individual, as crianças parecem enfatizar a sua importância e associá-la fortemente com afeto e união vivenciados coletivamente:

Se não existissem famílias, as pessoas não iam ser unidas. (Augusto, epr)

Família é uma coisa que não se vende. Família é pra ficar junto. [...] Família é pra amar. Pra ficar pra sempre. (Giovana, epu)

E quando todo mundo tá junto, quer dizer uma família. (Mariana, epu)

A tua família sempre vai “tá” do teu lado. [...] porque as pessoas, elas... são unidas. (Juliana, epr)

É relevante observar que as crianças distinguem união de *coabitação*, não considerando viver sob o mesmo teto condição para caracterizar os laços familiares:

Família... mesmo morando muito longe, ainda continua sendo uma família, porque família não se separa. (Valentina, epu)

São família, mesmo morando em outra casa. (Andressa, epu)

É família, só não fica perto. (Giovana, epu)

Parece implícita, nas falas dessas crianças, a ideia da *família como rede*, baseada em um compromisso de ajuda mútua, conforme abordado por Fonseca (2005), Sarti (2003) e Durham (1982). Para as autoras, as relações familiares não ficam circunscritas ao local de residência, em especial para os mais pobres. É interessante notar que tais falas partiram de crianças da escola pública, em que predominam as classes populares, e que também referem as ideias de ajuda mútua e compromisso, como veremos adiante. Sarti (2003, p. 33, grifos da autora) enfatiza que, para esses grupos, “são *da família* aqueles *com quem se pode contar*, quer dizer, *aqueles em quem se pode confiar*”.

Definir família foi articulado à sua própria configuração; as crianças conceituaram família dizendo *quem faz parte dela*:

Família é quando tem um bebê, uma mãe e um pai. (Guilherme, epu)

Família é... um pai, tem mãe, filho e filha. (Pedro, epu)

As famílias têm muitas pessoas, não tem nenhuma família que só tem **uma** pessoa. (Fernando, epr)

Rodrigo: E também porque família... é pai, mãe e se tiver filho.

João: Tem que ter! Tem que ter!

(epr)

Lisiane: Se não tiver pai e mãe [não é família].

Rodrigo: A gente não vai nascer sem pai e mãe.  
(epr)

Só tem que ter pai e mãe. (Marcelo, epr)

Pesquisadora: O que precisa para ser família, gente? [...] Quem faz parte da família?

Lisiane: O vô, a vó, o pai, a mãe...

Maurício: Precisa ter... mais... primo, prima... se não tiver prima, tem primo; se não tiver primo, tem prima... e... pera... precisa de pai, mãe... E pai e mãe! (epr)

A ideia de família aparece, assim, vinculada à existência de um núcleo conjugal com filhos. As crianças reconhecem a possibilidade da não existência de um dos membros do tripé pai-mãe-filho, mas isso parece ser entendido como uma exceção:

Se não tiver mãe, mas vai ter pai, ainda é família. (Laura, epu)

E casados... casal, se não tiver filhos. (Maurício, epr)

Quando essa ausência se concretizou em uma das fotos<sup>7</sup>, as crianças elaboraram hipóteses explicativas:

Criança: E também pode... finge que um pai e uma mulher, nasceu a menina e se separou.

Gabriel B.: Pode a mãe ter morrido! (epr)

Em outras palavras, os pais podem se separar ou um deles morrer, mas sua existência como casal parental é essencial para a existência da família. Em relação aos filhos, as crianças procuraram incluí-los nas configurações familiares, construindo narrativas coletivas, como em relação à Figura 10<sup>8</sup>:

Criança 1: É família porque tem pai e mãe.

Criança 2: E tem um bebê nascendo.

Criança 3: A moça tá grávida.

(epr)

Em relação à mesma figura, crianças da escola pública disseram tratar-se de uma família por haver pai e mãe.

Pesquisadora: Mas se vocês acham que é mãe e pai, eles são mãe e pai de quem?

Miguel: Eles são casados!

[...]

Miguel: Eles são casados.

Pesquisadora: Eles são mãe e pai de quem?

Miguel: Aaahhmmm... dos filhos...

Pesquisadora: E onde estão os filhos?

Miguel: Ai...

Crianças: Tá dormindo! Tá dormindo lá no quarto!

<sup>7</sup> Figura 7 do Anexo A.

<sup>8</sup> Anexo A.

Diante do pedido da pesquisadora de que considerassem a hipótese de só haver as pessoas que apareciam na foto, a resposta foi: “Então, o bebê tá dentro da barriga” (criança, epr).

Nessa perspectiva, aparece com força a ideia de que o casamento é condição essencial para a existência da família:

Se eles são namorados... aí não existe família, só existe... Não são família, mas são namorados. Mas se tiver mãe, e filha e... vó, daí é família. (Isabela, epr)

Tem que ser casado. (Maurício, epr)

Durham (1982) descreve como a família nuclear, baseada no vínculo conjugal legal, estabeleceu-se como a forma legítima de família na cultura brasileira ainda no período colonial. As falas das crianças fazem pensar que tal configuração permanece como um ideal ainda hoje, e remetem novamente à questão do modelo, proposta pela mesma autora. De um lado, o modelo equivale à representação do que existe na realidade empírica e, de outro, corresponde a um padrão ou paradigma para a realidade. Estarão as crianças falando das suas famílias reais ou de um padrão ideal? Ou de uma mistura de ambos? Aproximadamente dois terços das crianças que participaram do estudo viviam com ambos os pais e irmãos. Entretanto, essa condição era distribuída de forma bastante distinta entre as duas escolas. Entre o grupo da escola privada, 20 crianças (mais de 86%) provinham de famílias nucleares, enquanto apenas 9 da escola pública (de um total de 22 crianças participantes) estavam na mesma situação. Tais dados permitem inferir que a ênfase dada à família nuclear, com base no casamento legal, tenha uma forte ligação com o contexto de vida das crianças da escola privada e, também, um possível viés de classe social. Os estudos demográficos (NETO, 2017) apontam que as famílias nucleares deixaram de ser a configuração predominante entre as famílias brasileiras, mas não se pode deixar de considerar que a sua força como modelo legitimado (DURHAM, 1982) ainda persista como referência por muito tempo.

Relacionada à ideia da *centralidade do casamento*, emerge a questão da *reprodução*: a possibilidade de gerar filhos é ligada à concepção de família.

Juliana: Eu acho que eles não podem ser... ahm...

Pesquisadora: Ser uma família?

Juliana: Sim, porque... porque homem não fica grávido.

(epr)

Matheus: Tem dois pais, duas filhas, não tem filho e não tem mãe.

Maurício: Não...

Matheus: Eu acho...

Maurício: Não dá pra ter filho com dois pais ou com duas mães.  
 Martina: Só se adotar!  
 (Grupo focal 2 – epr)

O debate se estabeleceu em todos os grupos quando apresentadas fotos de possíveis famílias homoparentais<sup>9</sup>:

Pesquisadora: É família?  
 Crianças: Sim!  
 Criança 1: Não...  
 Criança 2: Esse aqui não parece pai! Parece uma mulher...  
 Criança: É o irmão.  
 (Grupo focal 1 – epu)

Mariana: É uma... É a filha, a mãe e a outra menina é a outra filha.  
 Miguel: Mas é ela que fala! Ela que fala!  
 Pesquisadora: Deixa a Lu falar. O que a Lu acha?  
 Luana: É família porque... parece ter uma irmã e uma mãe.  
 Pesquisadora: Vocês acham que é uma mãe e uma irmã e uma...?  
 Criança 1: Não, é uma mãe... calma aí.  
 Criança 2: São duas mães?  
 [Várias crianças falando juntas.]  
 Miguel: É um mano! É um mano!  
 Pesquisadora: É uma família de duas mães?  
 João: Não, é um mano.  
 Pesquisadora: Eu acho que são duas mulheres, aqui.  
 João: Não, é um mano!  
 Ana Carolina: Mas uma é a irmã e a outra...  
 [Várias crianças falando juntas.]  
 Sílvia: É irmã! É irmã! É irmã!  
 (Grupo focal 2 – epu)

Pesquisadora: E aqui?  
 Criança: É família.  
 Criança: É, sim!  
 Gabriel K.: Família!  
 Crianças: Família!  
 Criança: Família de dois pais.  
 Pesquisadora: Família de dois pais?  
 Frederico: Não! Amigas.  
 Gabriel B.: Então os dois são gays!  
 [Risos.]  
 Depois de vários minutos de agitação, o grupo consegue acalmar-se e escutar.  
 (Grupo focal 1 – epr)

Neste último grupo, depois de vários minutos de muita agitação, uma criança levantou a possibilidade de adoção, rapidamente seguida por duas alternativas: “Pode a mãe ter morrido!” (Rafael, epr) ou “A mãe pode ter ido viajar e um amigo do namorado ir à casa deles, e eles conversarem juntos” (Helena, epr). Quando perguntadas diretamente, as crianças responderam ser possível a existência de famílias com dois pais ou duas mães, mas não mudaram suas posições sobre as fotos. Assim, pode-se afirmar que a reação diante de imagens

<sup>9</sup> Figuras 4 e 5 do Anexo A.

em que essas configurações estavam presentes foi de não validá-las como famílias, ocorrendo, então, um movimento do grupo no sentido de construir alternativas que justificassem a presença de dois homens ou duas mulheres no grupo familiar. Evidencia-se, assim, a força da heteronormatividade, que invisibiliza as configurações familiares homoparentais ou homoafetivas (GIBIM, 2017), ainda que elas estejam presentes na mídia, em discussões e documentos oficiais<sup>10</sup> e, provavelmente, no cotidiano de algumas das crianças que participaram do estudo.

As crianças relacionaram família às diferenças geracionais e de gênero – para ser família é preciso haver pessoas de *diferentes idades e gêneros*:

[Não é família] porque eles são quase da mesma idade... E... família é quando tem uma criança pequena, mais adolescente, mais adulta... (Diogo, epu)

Criança 1: Uma baita duma família.

Criança 2: Família de adolescentes.

Pesquisadora: Família de adolescentes?

Criança 2: Sim... Não! Time... time de futebol.

Eduarda: Time de *videogame*.

[...]

Criança: Não, não, não é família!

Criança: É um grupo de amigos.

Pesquisadora: E um grupo de amigos é uma família ou não?

Crianças: Nãããooo!!!

(epu)

Pesquisadora: Vocês acham que é família?

Crianças: Não!

Crianças: Sim!

Pesquisadora: Por quê?

Criança: Só tem menina.

Pesquisadora: Não é família?

Criança: Não, só tem menina.

(epu)

DaMatta (2011b, p. 3) observa que

[...] em casa somos classificados pela idade e pelo sexo como, respectivamente, mais velhos ou mais moços e como homens e mulheres – e aqui temos dimensões sociais que são provavelmente as primeiras que aprendemos na sociedade brasileira.

São marcas fortes da cultura, oriundas de um modelo patriarcal que, mesmo que já não seja hegemônico, persiste por meio de algumas características, que se mesclam a outras e compõem as formas contemporâneas de família. Há mudanças e permanências, moderno e arcaico combinados de diferentes formas (GOLDANI, 1993), o que inclui a continuidade da família patriarcal como uma referência cultural, como “parte integrante das representações

<sup>10</sup> O IBGE incluiu no censo demográfico de 2010, pela primeira vez, a possibilidade de registro de uniões homoafetivas (IBGE, 2010).

sobre família” (SARTI, 1992, p. 39). Na medida em que as crianças, “nas suas relações com os adultos e nas suas relações com outras crianças partilham, reproduzem, interpretam e modificam códigos culturais que são actualizados nesse processo interactivo”, como nos debates durante os grupos focais, podemos dizer que tais elementos integram também as culturas da infância (SARMENTO, 2011b, p. 43).

Um elemento novo seria o entendimento de que os *animais de estimação* são membros da família:

Diogo: Não, ela deve ter marido. O cachorro pode ser... pode ser amigo, pode ser um bebê...

Larissa: O cachorro é da mulher e do homem.

Pesquisadora: O cachorro faz parte da família?

Crianças: Sim!!!

(epu)

Miguel: O cachorro também é a família.

Pesquisadora: O cachorro faz parte da família?

Miguel: Faz!

Criança: Sim!

Luana: É como se fosse o bebê dela, só que é um bebê cachorro.

(epu)

Matheus: É uma família. É uma família porque tem dois cachorros, duas... [...]

Matheus: É uma família, tem dois cachorros gêmeos, duas irmãs gêmeas, um homem e uma mulher, que é um casal, que... nasceu duas crianças...

Criança: ...e dois cachorros...

Pesquisadora: E os cachorros fazem parte da família?

Matheus: Aham.

Crianças: Sim!!!

(epr)

Aqui, as falas das crianças permitem identificar a mudança de estatuto de que falam Lewgoy et al. (2011), Pastori (2012) e Gaedtke (2017): de participantes do espaço doméstico (DAMATTA, 2011b) a membros da família, passando de objetos a sujeitos nas relações com os seres humanos. Adiante, veremos a centralidade do afeto nessas relações.

Em síntese, as concepções de família expressas pelas crianças destacaram a sua importância, sendo a família considerada algo valioso e positivo. A família baseia-se na união de seus membros, o que não requer a coabitação, mas um compromisso de lealdade, que supõe a reciprocidade da ajuda e do apoio. Dessa forma, a família permanece como tal mesmo a distância, constituindo uma rede de obrigações morais (FALCKE; WAGNER, 2005; FONSECA, 2005; SARTI, 2003). As crianças afirmaram a necessidade de haver pessoas de gerações e de gêneros diferentes para que um grupo possa ser considerado uma família, aparecendo de maneira enfática a ideia da existência de um núcleo conjugal com filhos. O casamento e a possibilidade de reprodução foram destacados como condições essenciais para

a caracterização da família, remetendo ao “ideal da família conjugal nuclear” (FONSECA, 2005, p. 55) e afirmando a *família heteroaferiva*. Diante de possíveis configurações homoparentais, as crianças não reconheceram a sua condição como família, tendo havido um movimento para criar outras explicações para as imagens que as representavam. Quando questionadas pela pesquisadora, mostraram-se ambivalentes, afirmando a possibilidade de existência dessas famílias, mas, ao mesmo tempo, não as identificando nas imagens. Os animais de estimação foram considerados integrantes da família, e até mesmo equivalentes a bebês.

As crianças representaram graficamente as próprias famílias e, em suas falas, possivelmente se remeteram a elas como referências. Houve preocupação em mostrar uma boa imagem da família, representada unida e sorridente e louvada em suas qualidades, situada em cenários agradáveis e, eventualmente, junto a bens materiais que podem atestar seu sucesso. Tal atitude parece corresponder à descrita por Rendeiro (2010) em relação aos antigos retratos de família, por meio dos quais se buscava causar uma impressão positiva às visitas, associando o grupo familiar a valores como união e prosperidade. As eventuais dificuldades, brigas, conflitos, entre outros, só emergiram a partir do questionamento direto pela “visita” (pesquisadora), o que pode ser entendido como uma manifestação de lealdade. Falcke e Wagner (2005) afirmam que o conceito de lealdade é fundamental para entender a trama relacional nas famílias, uma vez que cria uma conexão entre as diferentes gerações e marca o pertencimento ao grupo. O compromisso de todos com determinadas obrigações e princípios garante a coesão e a sobrevivência do grupo familiar e é o componente ético da estrutura relacional. O saber popular anuncia que “da família, não se fala mal nem se dá as costas”, trazendo implícita a ideia de cuidado recíproco, que as crianças também contemplaram.

### 13.2 Funções da família

*Prover afeto e ajuda mútua* são importantes funções da família, aparecendo muitas vezes nas falas das crianças:

Família quer dizer amor. (Mariana, epu).

[A família] é pra amar. (Lisiane, epr)

As pessoas. Pra amar as pessoas que têm lá na família. (Melissa, epr)

É! E também dá apoio pras outras pessoas. (Guilherme, epr)

[A família serve para] acolher, ajudar quando a pessoa tá doente, levar pro médico, essas coisas. (Bernardo, epr)

A família... cuida... da criança... do seu filho... é assim... é quando teu pai e tua mãe te cuidam, quando você cai, quando você se machuca, eles... eles limpam o machucado, botam você pra dormir, eles são muito carinhosos. (Laura, epu)

A família é muito importante. Porque a família cuida da gente. (Miguel, epu)

E eles ajudam a gente quando a gente mais precisa. (Débora, epr)

A ideia do *cuidado* aparece como um compromisso, implicando reciprocidade:

Os nossos pais primeiro cuidam da gente e depois a gente cuida dos nossos pais, quando eles tão velhinhos. (Juliana, epr)

A família é pra ajudar um ao outro. (Paula, epr)

As crianças demonstram, assim, terem se apropriado da noção de compromisso moral da retribuição dos cuidados (SARTI, 2003). Segundo a autora, é justamente nas relações entre pais e filhos que se instaura um vínculo mais forte e, por consequência, as obrigações morais são mais contundentes.

É possível dizer que as funções apontadas pelas crianças remetem ao aspecto relacional da família da segunda modernidade (SINGLY, 2010), centrada nas relações entre o casal e entre pais e filhos, concebida como uma base, uma plataforma, que oferece condições para que cada um possa crescer e se desenvolver graças à ajuda personalizada que recebe no núcleo familiar. Investir em estratégias educativas, de forma a assegurar o melhor futuro possível a cada integrante, também é pertinente a esse aspecto:

Se não existisse família, a gente não ia saber de nada, porque ela nos ensina várias coisas. E ela paga a escola! (Rafael, epr)

Ela ensina a aprender a ler, a aprender a escrever... E também a aprender a andar de bicicleta, andar de patins... (Martina, epr)

As crianças fizeram referência ainda à intimidade compartilhada de forma prazerosa:

[Família] é pra ficar reunido e se divertir. (Larissa, epu)

Pesquisadora: Por que, Augusto, a gente sabe que as duas são famílias?

Augusto: Porque tem pessoas juntas se divertindo.  
(epr)

Para Singly (2010, p. 12), essa é uma das facetas da família moderna, em que seus membros “valorizam principalmente o fato de estarem em conjunto e de partilharem uma intimidade, atentos à qualidade das suas relações”. Não basta a existência dessas relações,

espera-se que elas proporcionem satisfação, que sejam prazerosas, inclusive como condição para a manutenção do vínculo conjugal. Ariès (1981) destaca que a própria noção de família está associada à ideia de intimidade, de constituição de um espaço privado separado do espaço público, lugar de centralidade dos afetos. *Proporcionar* essa *intimidade* calorosa, afetiva e divertida, emerge, portanto, como função da família.

### 13.3 Papéis na família

Quanto aos papéis desempenhos pelos diferentes membros da família, as crianças escreveram sobre eles, conforme descrito anteriormente (percurso metodológico). A síntese dos resultados é apresentada no Quadro 2.

Quadro 2 – Papéis na família

| O que cada um faz na família? |   |      |  |
|-------------------------------|---|------|--|
| Mãe                           | <b>Cuida – 33</b><br><b>Trabalha – 06</b><br>Dá carinho – 04<br>Educa – 04<br>Fica no celular – 02<br>Passeia – 01<br>Leva para passear – 01<br>Castiga – 01<br>Arruma-se – 01<br>Em branco – zero                                | Avó  | <b>Cuida – 29</b><br><b>Dá carinho – 05</b><br>Brinca – 04<br>Passeia – 02<br>Visita os netos – 02<br>Faz trabalhos manuais – 02<br>Ensina – 01<br>Trabalha – 01<br>Dorme – 01<br>Fica em casa – 01<br>Em branco – zero  |
| Pai                           | <b>Cuida – 20</b><br><b>Trabalha – 10</b><br>Leva para passear – 05<br>Brinca – 04<br>Faz churrasco – 03<br>Joga tênis – 02<br>Fica no celular/computador – 02<br>Educa – 02<br>Dá carinho – 01<br>Castiga – 01<br>Em branco – 01 | Avô  | <b>Cuida – 19</b><br><b>Brinca – 08</b><br>Trabalha – 04<br>Lê jornal/assiste TV – 04<br>Leva para passear – 03<br>Dá carinho – 03<br>Dorme/fica no sofá – 03<br>Viaja – 01<br>Faz churrasco – 01<br>Em branco – zero  |
| Filho/filha                   | <b>Brinca – 27</b><br><b>Ajuda – 07</b><br>Dá carinho – 05<br>Estuda – 04<br>Cresce – 02<br>Dorme – 01<br>Trabalha – 01<br>Em branco – zero   | Tios | <b>Brincam – 11</b><br><b>Cuidam – 10</b><br>Passeiam – 06<br>Trabalham – 06<br>Fazem coisa positivas (jantam/contam histórias/assistem filme junto/riem) – 04<br>Em branco – 03<br>Levam para passear – 02<br>Dão presentes/brinquedos – 02<br>Fazem churrasco – 02 |

|            |   |                     |   |
|------------|---|---------------------|---|
|            |   |                     | São chatos/não prestam atenção – 02<br>Ficam no celular – 01<br>Têm bebê – 01<br>Assistem TV – 01   |
| Irmão/irmã | <b>Brinca – 17</b><br><b>Ajuda – 10</b><br>Estuda/vai à escola – 07<br>Fica no celular – 04<br>Passeia – 03<br>Briga – 03<br>Ama – 02<br>Chora – 01<br>Maquia-se – 01<br>Dorme – 01<br>Toma café – 01<br>Em branco – zero | Primos              | <b>Brincam – 33</b><br><b>Ajudam – 04</b><br>Estudam/vão à escola – 03<br>Trabalham – 02<br>Brigam – 02<br>Passeiam – 2<br>Em branco – 02<br>Mandam encomendas – 01<br>Escutam música – 01<br>Levam para passear – 01<br>Visitam – 01 |
|            |   | Bichos de estimação | <b>Brincam – 23</b><br><b>Dão/recebem carinho – 17</b><br>Funções biológicas – 17<br>Cuidam/protegem a família – 05<br>São obedientes – 01<br>Passeiam – 01<br>Em branco – zero   |

Fonte: a autora (2019).

Ao abordarem os diferentes papéis dentro das famílias<sup>11</sup>, as falas das crianças se apresentaram marcadas por diferenças geracionais e de gênero. Os integrantes adultos, de forma geral, foram associados a múltiplas funções de cuidado, enquanto as crianças foram predominantemente ligadas ao brincar. Contudo, dentro do grupo adulto aparecem diferenças segundo o gênero: mãe e avó foram mais fortemente associadas a cuidar (mãe, 33 vezes; avó, 29) do que pai e avô (20 e 19 vezes, respectivamente). Aparece a ideia de que a mãe cuida dos filhos, tarefa na qual é ajudada pelas avós, que não apenas cuidam dos netos: a avó “cuida da mãe” (Gabriela, epr), “ajuda a mãe” (Giovana, epu), “cuida dos netos e dos doentes” (Valentim, epu). Mãe e avó foram ligadas a cuidados de alimentação e atividades domésticas muito mais vezes do que pai e avô, refletindo a manutenção de uma divisão de tarefas tradicional nas famílias.

Também é interessante observar que a mãe praticamente não foi associada a atividades lúdicas: o verbo brincar não lhe foi atribuído nenhuma vez, enquanto apareceu para o pai quatro vezes, e apenas uma criança ligou a figura materna ao “levar para passear”. Se somarmos ao brincar as indicações de “levar para passear” e “fazer churrasco”, o pai foi

<sup>11</sup> A análise a seguir é parte de trabalho apresentado no IV Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da Criança, realizado em Goiânia (GO) (MAIA; ROZEK, 2018a). O trabalho completo será publicado em *e-book* específico do evento.

ligado a ações mais lúdicas ou recreativas 12 vezes. O contraste dessa diferença fica acentuado por narrativas como “o pai brinca muito” (Sílvia, epu) e faz “brincadeiras malucas” (Vânia, epr). Por que as mães não são apontadas como parceiras do brincar? Estarão tão incumbidas de tarefas relacionadas ao cuidar que outras funções ficam em segundo plano? Há relação com o reconhecimento da complexidade da rotina feminina: a mãe “faz comida, trabalha para ganhar dinheiro, se arruma, alimenta os filhos, abraça” (Giovana, epu)?

O mesmo desequilíbrio aparece na comparação entre avó e avô: o avô é relacionado mais vezes a atividades lúdicas (brincar, passear, fazer churrasco, 13 ocorrências) do que a avó (6 ocorrências). Em contrapartida, ainda que ao avô também seja atribuído o cuidado, essa responsabilidade fica matizada por certa “liberação”: quatro crianças ligaram o avô a ler jornal ou assistir à televisão e três a dormir ou ficar no sofá, enquanto houve apenas uma ocorrência de dormir para a avó e nenhuma das atividades de ler ou assistir à televisão.

Comparando as figuras parentais, a mãe aparece mais associada a cuidado do que o pai (33 e 20 vezes, respectivamente), enquanto uma relação inversa se estabelece no que concerne ao trabalho profissional – 6 vezes para a mãe e 10 vezes para o pai, sendo que em duas ocasiões as crianças explicitaram que o pai “trabalha para ganhar dinheiro”. Essa diferença nos leva a pensar que o pai é mais reconhecido como provedor material do que a mãe. Aparentemente, essa percepção das crianças está em contradição com os dados demográficos, que apontam para um aumento do número de famílias chefiadas por mulheres, as quais responderiam por mais de 40% do total brasileiro (CAVENAGHI; ALVES, 2018), ao lado de um processo de diversificação das famílias, com alterações quantitativas e qualitativas nos arranjos familiares. Contudo, há nuances a observar: as chefias femininas constituem ampla maioria nas famílias monoparentais, sendo que a maior proporção dessas mulheres tem idades mais avançadas – são as avós chefes de família, como vimos anteriormente. Nas famílias nucleares com ambos os cônjuges, permanece a predominância masculina, apesar de ter havido um significativo avanço feminino. As mulheres ainda dedicam mais horas do que os homens ao trabalho não remunerado, além de receberem menores salários (GANDRA, 2018), o que determina que sua contribuição financeira à família seja menor. Ao mesmo tempo, para que a mulher seja reconhecida como chefe de família quando há um homem na casa, é preciso que tenha acumulado mais “capital social e familiar” (CAVENAGHI; ALVES, 2018, p. 113). A própria questão desse reconhecimento, como aspecto metodológico na coleta de dados das pesquisas demográficas, precisa ser revista: a condição de chefe da família é definida pelo(a) entrevistado(a) no censo, e a indicação da mulher para essa função pode estar associada à sua

titularidade no programa de transferência de renda (Programa Bolsa Família<sup>12</sup>), uma vez que são definidas como titulares preferenciais. Assim, parece ser necessário olhar com mais cautela e matizar os avanços captados pelos estudos demográficos. As mulheres ampliaram sua participação como provedoras das famílias, mas os homens ainda são maioria nessa função, tanto nos registros estatísticos (quase 60%, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [IPEA], 2017) quanto, provavelmente, nas concepções a esse respeito, enquanto as mulheres continuam sendo apontadas como as principais responsáveis pelas crianças em casa: a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017) registrou 83,8% das atribuições dessa função a elas em 2015.

Ainda sobre o papel do pai, aparecem duas nuances interessantes. A primeira relaciona-se à prática esportiva. Duas crianças escreveram apenas que o pai “joga tênis”, sem nenhuma referência à atividade profissional ou alguma forma de participação ou interação na família. A outra diz respeito a “fazer churrasco”, que foi mencionado três vezes como função do pai entre as crianças da escola privada. Em ambos os casos, pode-se inferir que não se trata de uma mera descrição da realidade, mas de uma interpretação ou atribuição de significados pelas crianças a algo que percebem ser importante para seus pais. No primeiro caso, trata-se de algo realizado fora da família e, no segundo, de uma atividade que dá centralidade ao pai no interior da família. Historicamente, o churrasco está ligado à indústria da carne, de grande relevância econômica no século XIX no Sul do Brasil, Uruguai e região central da Argentina. Faz parte da cultura gaúcha e, mais do que uma simples refeição, constitui um ritual de confraternização, fortemente associado ao mundo masculino (FREITAS; SILVEIRA, 2004; TOBIN, 1999). Pode-se pensar que as narrativas dessas três crianças – Augusto (o “pai faz churrasco todo o domingo”), Fábio (“meu pai e eu, a gente faz churrasco”) e Gabriela (“faz churrasco todo domingo”) – apontem para uma valorização positiva da figura paterna, um reconhecimento de sua presença e da importância dessa prática no contexto da cultura regional, além de contribuir para delimitar o papel do homem no interior da família. Na mesma perspectiva, podemos pensar que as quatro menções a “levar para passear” como atividades do pai estejam relacionadas ao contexto real dessas crianças, cujos pais são

---

<sup>12</sup> O pagamento dos benefícios é feito preferencialmente à mulher, conforme o art. 2º, § 14, da lei 10.836 (BRASIL, 2004). Segundo Bartholo, Passos e Fontoura (2017, p. 10-11), a opção pela titularidade preferencial feminina, além de já estar definida legalmente nos programas de transferência de renda que deram origem ao programa, está “embasada em análises empíricas sobre os gastos domiciliares, de que a transferência monetária direta à mulher reforça sua utilização em prol de toda a família”. Conforme dados de julho de 2016, 92% das famílias beneficiárias têm mulheres como titulares (BARTHOLO; PASSOS; FONTOURA, 2017).

separados, mas revelam também uma interpretação infantil do modo como as funções se reorganizam na família após a separação do casal.

Podemos dizer que a família foi caracterizada como uma *rede que provê cuidados*, e, nela, a mãe parece ser a principal cuidadora, sendo secundada pelos demais membros adultos e até mesmo pelas crianças. Isso parece ser confirmado pelas narrativas que colocam outros membros como ajudantes da mãe – o pai “cuida quando a mãe vai trabalhar” (Andressa, epu), a avó “ajuda a mãe” (Giovana, epu), os filhos “ajudam a mãe” (Fernanda, epu), os irmãos “ajudam a mãe” (Bernardo, epr, e Giovana, epu). Apenas uma vez o pai é apontado como alvo de ajuda: os filhos “ajudam a mãe ou o pai”, segundo Augusto (epr).

A figura do pai foi associada ao cuidado (com menor ênfase do que a mãe), ao exercício profissional e, conseqüentemente, provimento material da família, e a atividades lúdicas. De forma que nos pareceu bastante significativa, o brincar não foi atribuído à mãe por nenhuma das crianças – ela cuida, trabalha, dá carinho, educa..., mas não brinca com seus filhos. A partir da percepção das crianças, a mãe fica encarregada da maior parte daquelas tarefas que dizem respeito ao “interior” da família, enquanto o pai tem mais atribuições ligadas ao “exterior” desta, inclusive a prática de esportes, como já referido, aspecto que também não aparece associado à mãe. Esse desequilíbrio entre os pais na divisão de tarefas relativas à família é convergente com as conclusões de Segalen (2013). Partindo de um estudo que analisou a distribuição do tempo familiar entre homens e mulheres, a autora identificou que as mães estão mais presentes junto às crianças, mas os pais se envolvem mais em atividades de socialização, como brincar, conversar, assistir TV juntos, etc.

Singly (2010) alerta a prestar mais atenção ao sistema de relações do que à estrutura da família, a fim de compreendê-la. Talvez as configurações tenham sofrido mais mudanças do que os papéis e as relações que se estabelecem na intimidade das famílias. Em estudo realizado em Porto Alegre, Wagner et al. (2005) encontraram uma significativa persistência de padrões tradicionais nesse aspecto, concluindo haver um descompasso entre o aumento da participação da mulher no mercado de trabalho e a divisão do trabalho doméstico.

Os avós se mostraram figuras significativas para as crianças, igualmente associados ao cuidado, mas com uma maior atribuição dessa função à pessoa da avó. Isso faz pensar em um viés de gênero, que marca mais fortemente as figuras femininas com as ações de cuidar (a mãe, em primeiro lugar e, na sua impossibilidade, outra mulher da família) (SARTI, 2003) e “libera” as figuras masculinas para um envolvimento mais lúdico, sem, contudo, eliminar a sua atribuição como provedores. Como vimos nas falas e nas escritas de várias crianças, predomina a ideia de que a avó cuida de quem precisar – da mãe, dos netos, dos doentes.

Como nos lembra Vitale (2003, p. 101), “das mulheres se espera e se delega a assistência à geração mais nova e às mais velhas”.

No caso das crianças da escola pública, essa situação é mais abrangente, na medida em que cinco delas são criadas pelos avós, quatro exclusivamente e uma com a presença do pai no grupo familiar. Configura-se, então, o panorama delineado por Vitale (2003) e Marcondes (2016), com a geração mais velha assumindo a condição de provedora das crianças e desempenhando um papel fundamental em suas vidas. Mesmo quando não há coabitação, as falas, escritas e desenhos das crianças trazem de forma relevante a presença dos avós e, inclusive, de bisavós, atestando a sua importância e a força das relações verticais na família.

Na perspectiva das crianças, os tios parecem ocupar uma posição híbrida, como membros adultos da família, também são associados ao cuidado (10 vezes), mas esse aspecto é levemente superado pelo brincar (11). É também em relação a eles que aparecem várias menções a atividades prazerosas, como jantar e assistir filmes em conjunto, receber presentes, ouvir histórias, etc. É como se os tios estivessem menos comprometidos com as ações de cuidado – em comparação com a mãe, pai e avó – e, em consequência, mais disponíveis para funções recreativas e agradáveis.

E qual é o lugar das crianças da família? No instrumento relativo aos diferentes papéis familiares, as crianças aparecem como filho ou filha, irmão ou irmã e primos. Para todas elas, o brincar predomina nas escritas. Contudo, há algumas diferenças entre os três papéis.

Para os filhos, o brincar (27 ocorrências) aparece como muito mais relevante que a segunda atribuição, ajudar (7). O filho ou filha também é ligado a uma função afetiva, no sentido de “dar carinho” e “dar companhia” aos pais. Segundo Mariana (epu), os filhos “cuidam das mães e dos pais quando crescem. Mesmo quando são pequenos, porque amam os pais”.

Para os irmãos, ainda que o brincar seja a primeira função (17), é seguida mais de perto pela ajuda (10) e pelo estudo (7). Este último apareceu apenas quatro vezes associado ao papel de filho/filha. Na questão da ajuda, supõe-se que os irmãos se ajudem mutuamente, mais do que aos adultos: “ajudam os irmãos” (Augusto, epr), “dão conselhos” (Diana, epr), “ajudam a estudar” (Marco, epu) e “ajudam a fazer os temas” (Samantha, epu). Quando a ajuda é relacionada a um membro adulto, é da mãe que se trata; não há menção a ajudar o pai, a avó, etc. Além disso, os irmãos “ensinam uns aos outros” (Adriana, epr) e “cuidam dos irmãos mais novos” (Mariana, epu) ou “cuidam das crianças” (Isabela, epu).

Destaca-se a relevância do papel dos irmãos, percebidos não só como parceiros no brincar, mas também como alguém com quem se conta para ajudar e ensinar. Mariana e

Isabela, da escola pública (cujas crianças, em sua maioria, pertencem à classe trabalhadora), deram visibilidade a uma prática bastante comum: os irmãos “cuidam dos irmãos mais novos” ou, de forma geral, “cuidam das crianças”. Também em seu estudo, Montandon (2005, p. 499) encontrou que “cuidar de crianças menores é uma tarefa mais frequente entre crianças cujos pais são operários ou têm uma formação pouco elevada”. Os eventuais conflitos na fratria parecem ser considerados pouco relevantes, pois foram mencionados apenas três vezes.

Já os primos aparecem essencialmente ligados ao brincar, com a maior frequência desse item entre todos os membros da família (33 ocorrências). A ajuda (4) e o estudo (3) aparecem como atribuições bastante secundárias.

Assim, o brincar é a marca principal para os papéis das crianças na família – filho(a), irmão(a), primo(os), vindo ao encontro do que afirma Sarmiento (2004, p. 15):

A ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas. Porém, as crianças brincam, contínua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério.

Dada a sua centralidade na infância, o brincar tem sido estudado sob várias perspectivas: seus sentidos para a criança, sua função no desenvolvimento cognitivo e emocional, seu caráter terapêutico, seu significado social, entre outras. Lebovici e Diatkine (1985, p. 14) entendem o jogo como forma de expressão do sujeito e de encontro com o outro, e o definem como “ação livre, evasão da vida comum e distensão, que dá ao jogador a possibilidade de ser outro no mistério, no riso ou no disfarce”. Para Winnicott (1975, p. 63), brincar é universal e próprio da saúde: “o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação [...] consigo mesmo e com os outros”. Essencialmente, o brincar é uma “experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver” (WINNICOTT, 1975, p. 75), à qual as crianças se dedicam com toda a intensidade e da qual obtêm grande satisfação. As escritas das crianças confirmam a sua importância e, simultaneamente, permitem concluir que a família é sentida como um contexto favorável a essa atividade.

Os animais de estimação foram incluídos na lista fornecida às crianças porque haviam sido considerados integrantes da família no momento das discussões nos grupos focais. E, novamente nas escritas, sua relevância foi reafirmada. Em primeiro lugar, como a categoria que recebeu o maior número de atribuições (64), superando todos os integrantes humanos da família. A principal função associada aos animais de estimação é a de serem companheiros no brincar (23 vezes). Mas a função afetiva, que teve 17 ocorrências, gerou escritas muito

significativas: os bichos de estimação existem “para a gente dar amor para eles” (Vânia, ep); eles “fazem a família feliz. Eles sabem quando as pessoas estão tristes e tentam ajudar” (Sílvia, ep). Em outras palavras, os animais de estimação estão lá para serem amados, cuidados e paparicados, papel muito similar àquele atribuído às crianças no início da modernidade (ARIÈS, 1981, p. 158): “a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto”.

Tal semelhança não supõe a mera substituição das crianças pelas mascotes, contra a qual nos alerta Lima (2015), inclusive pelo fato de os animais serem, muitas vezes, escolhidos para fazer companhia aos filhos. Mas, com base na atribuição de funções como brincar, divertir e distrair, presentes nas escritas das crianças, é possível pensar em certo deslocamento ou rearranjo de funções, cabendo hoje aos animais de estimação o que outrora era associado às crianças.

Contudo, ainda que em algumas falas apareçam referências a funções utilitárias (cuidar da casa, ficar de guarda, caçar), o reconhecimento da função afetiva desempenhada pelas mascotes aparece de forma inequívoca, contemplando os critérios de reconhecimento familiar, convivência íntima (“comem com os donos” – Valentina, ep; “dormem com a gente” – Giovana, ep) e apego, dentre os propostos por Lima (2015)<sup>13</sup>. Destaca-se o discurso do amor incondicional, presente em falas como a de Sílvia (ep): eles “fazem a família feliz. Eles sabem quando as pessoas estão tristes e tentam ajudar”.

As crianças demonstraram conhecer bastante sobre a vida dos animais, citando várias vezes suas funções biológicas e os cuidados requeridos. A função de cuidar também foi atribuída a eles, fechando, dessa forma, o circuito de cuidado: todos cuidam e ou são cuidados na família.

Outro aspecto interessante diz respeito às ausências e aos silêncios observados pela pesquisadora. Em seus desenhos da família, as crianças representaram a si e ao(s) irmão(s), pai, mãe, avó, avô, bisavó, tios e tias, primos e primas, bem como seus animais de estimação (cachorros, gatos, peixes), muitas vezes acompanhados da representação da casa e do carro. Apesar de haver situações de divórcio e de novo casamento (ou de novas relações afetivas) entre os pais das crianças, apenas uma incluiu o padrasto em seu desenho; nenhuma madrasta, namorada ou namorado do pai ou da mãe foi representado. A questão da multi ou

---

<sup>13</sup> Os critérios para caracterizar a família multiespécie, segundo a autora, são reconhecimento familiar, consideração moral, apego, convivência íntima e inclusão em rituais. Os dados construídos neste estudo não permitem afirmar ou negar a presença dos critérios de consideração moral e inclusão em rituais no contexto das crianças participantes.

pluriparentalidade (COSTA, 2015; SCHREIBER; LUSTOSA, 2016), apesar da relevância social e jurídica, parece não obter o reconhecimento das crianças, tal como em pesquisa citada por Singly (2010, p. 68); é como se não fizessem “parte da ‘família verdadeira’”. É nesse sentido a fala de Isabela (epu), em um dos grupos focais: “Não são família, mas são namorados. Mas se tiver mãe, e filha, e... vó, daí é família. Também é família a tia”.

Nas escritas acerca da família, mãe, filho ou filha, irmão ou irmã, avó, avô e os animais de estimação foram sempre associados a algum conteúdo. Contudo, houve um silenciamento em relação a alguns integrantes, cujas funções foram deixadas em branco por algumas crianças: o pai (uma vez), os tios (três vezes) e os primos (duas vezes). Ainda que se possa considerar que tal ausência seja expressão da pouca importância atribuída pelas crianças a tios e primos, a hipótese parece pouco provável em relação ao pai. O que significa esse silêncio?

### 13.4 Outros temas emergentes

A seguir, são apresentados outros temas relacionados à família que emergiram ao longo do estudo. Eles foram considerados relevantes na medida em que possibilitam aprofundar a compreensão acerca das concepções das crianças.

#### 13.4.1 Família e conflito

A questão dos conflitos não emergiu espontaneamente; contudo, a partir do questionamento da pesquisadora, as crianças falaram sobre o assunto nos quatro grupos focais:

Eu e meu irmão só lutam! (Criança, epu)

Eu e minha irmã brigamos muitas vezes. (Giovana, epu)

Helena: Minha mãe e meu pai brigam.

Fernando: Minha mãe e meu pai brigam.

Criança: O meu irmão briga comigo todos os dias.  
(epu)

Eu já briguei um monte de vezes com os meus primos! (Diogo, epr)

Algumas crianças da escola pública referiram que as brigas podem envolver agressão física:

Eu já vi minha mãe e meu pai brigarem com um pedaço de pau e com um prato na cabeça. (Criança 1)

Eu e meu irmão... Um dia ele me deu um soco, daí eu dei um soco nele de volta. (Criança 2)

Sim, os pais se batem, os pais brigam, os pais se empurram... (Mariana)

Essa última afirmação causou perplexidade e agitação no grupo. Outras crianças concordaram que os desentendimentos ocorrem, mas contestaram a questão da violência física. Theo (epu) procurou explicar:

Só que... briga não... só que briga não... não é como a Mariana falou. [...] Eles só falam e quando eles não querem, eles não falam. Mas só que daí eles ficam bravos e eles ficam falando umas coisas feias.

Sobre as causas das brigas, algumas diferenças surgiram. Quando se trata dos pais brigando com os filhos, o entendimento foi de que isso representa uma forma de cuidado:

[Os pais] brigam pro teu próprio bem. [...] Aqueles que brigam... mas para o próprio bem deles... É pra... quando mexer em faca... quando mexer em faca vão brigar com ele... [o filho]. (Guilherme, epu)

E se... às vezes não brigar, aquela... aquela criança vai fazer coisa errada. (Diogo, epu)

Às vezes elas brigam por causa de uma bobagem, ou de uma coisa muito séria. [...] Tipo, desobedeceu, ou tipo a pessoa comeu um doce que não deveria ter comido. (Maurício, epr)

Porque as famílias... umas vezes elas... um pai ou uma mãe, eles fazem... fazem umas vezes umas coisas erradas que a mãe não... que a mãe não manda fazer. Tipo, quando tu vai ir no mercado e compra uma coisa que não era pra comprar. (Laura, epu)

Quando as brigas são entre os pais, as causas podem ser outras:

Algumas vezes, as pessoas brigam por causa que aconteceu uma coisa... Mas aquela pessoa não fez nada, e aquela pessoa fica botando culpa, ela fica... [...] É, botando culpa nela, como a Giovana disse. (Larissa, epu)

Às vezes... as pessoas brigam na família... por muitas coisas... por coisas que aconteceram na rua, que elas disseram... muitas coisas... (Paula, epr)

Porque às vezes elas querem... às vezes, elas querem fazer uma coisa e aí o pai não deixa. Mas aí... aí dá briga, por causa que o pai quer fazer uma coisa e a mãe não deixa. E aí o pai briga com a mãe. (Luana, epu)

Tem gente que briga na família por causa dos filhos, mesmo. Igual uma vez eu fiz com o meu pai e a minha mãe... Uma vez eu disse que a minha mãe... Quando eu tinha 5 anos, eu falei pra mamãe que eu... que eu não... que a mamãe me batia muito, e ela não batia... [...] Aí o meu pai e a minha mãe se bat... a minha mãe bateu no meu pai, por causa que eu falei isso. Aí depois eu fiquei triste e fiquei de castigo no quarto. É quase que a minha mãe quis se mudar comigo, sozinha. (Sílvia, epu)

Miguel: Uma vez... a minha mãe não deixou eu subir uma escada. Daí...

Luana: Como assim? Tua mãe não deixou tu subir nas escadas?!?

Miguel: Não! Lá... lá a escada... a escada é lá em casa. Daí... ela pensou... Daí... ela pensou que eu ia cair, mas eu não caí, porque eu já subi. Aí meu pai, ele deixou, mas daí a minha mãe não deixou. Daí... a minha mãe não viu que o meu pai tava deixando, daí... deu briga. Daí o meu pai, ele se mudou e a minha mãe se mudou também. Ela foi pra... pra... bem longe. Daí eu... eu...

Pesquisadora: Eles se separaram?

Miguel: Aham. Daí eu... daí eu... Aí eu falei [inaudível], a minha mãe disse que ela ia voltar, daí eu disse que eu ia... daí... o meu pai disse que eu não podia fazer isso... E daí ele inventou... o meu pai inventou uma mentira, porque... a minha mãe, ela não deixava subir umas escadas.

(epu)

A ideia de que as brigas podem levar à separação do casal também foi expressa, revelando a percepção da complexidade envolvida no casamento:

Martina: Às vezes, a família se separa por uma coisa séria e aí...

Lisiane: Não conta isso, triste!

Pesquisadora: Pode falar, isso é importante.

Martina: E aí... eles se separam... e aí... agora... e aí não se juntam mais. E aí vai ter que achar outro marido, tudo de novo!

Pesquisadora: Quer dizer que às vezes o desentendimento pode ser tão sério que as pessoas se separem.

Criança: Sim!

Matheus: Com um bebê.

Maurício: Isso aconteceu com a minha avó.

Pesquisadora: É?

Maurício: Só que ela não casou de novo.

Criança: E com a minha tia.

(epr)

Família quer dizer amor porque... as pessoas se amam muito no começo do casamento, tipo assim... e elas se gostam muito, as pessoas. Só que às vezes as pessoas fazem umas coisas erradas, daí elas ficam com... com... elas não ficam se gostando muito, daí. Elas ficam fazendo coisa errada. (Mariana, epu)

As crianças falam de conflitos nas relações entre homens e mulheres, percebem a fragilidade do casamento e a dificuldade de se estabelecerem novos vínculos. Registram a presença da violência na vida doméstica. Trazem também uma percepção das mulheres como as principais encarregadas da vida familiar e das implicações decorrentes. Expressam a intuição de que criar os filhos é algo complexo e conflituoso. Tais falas, assim como a descrição dos papéis, permitem afirmar que as crianças captam alguns efeitos das contradições geradas pela segunda modernidade, conforme retratado por Beck (2011). Mercado de trabalho, de um lado, e família e casamento, de outro, fazem exigências opostas às pessoas.

No mercado, em última análise, o sujeito está sozinho, é um indivíduo sem qualquer “impedimento” decorrente de parceiro, cônjuge ou família. Da mesma forma, a sociedade de mercado estabelecida é também uma sociedade *sem* crianças – a não ser que as crianças sejam criadas por pais e mães móveis, solteiros. (BECK, 2011, p. 176, grifos do autor).

Falar de brigas e de separação mobilizou as crianças, que se mostraram agitadas e ansiosas. Reconhecer que os filhos podem ser a causa de desentendimento entre os pais certamente não é uma atitude fácil, mas também esteve presente, levando a pesquisadora a julgar que as crianças foram corajosas ao tratar de assuntos que, entre os adultos, muitas vezes são considerados difíceis, como os que serão vistos a seguir.

#### 13.4.2 Tristeza e morte na família

Em diferentes momentos dos grupos focais, as crianças abordaram os temas da tristeza e da morte. Andressa (epu) relatou sua condição de órfã: “A minha mãe morreu e eu moro com os meus avós”. Outras crianças associaram a morte ao envelhecimento:

É família, mas tem alguns que já morreram. Porque ‘tão velhos... [...] Já estão velhos, essas coisas. (Rodrigo, epr)

Mas, com o desenrolar da conversa, deram-se conta de que a morte é sempre uma possibilidade:

Débora: Às vezes, a gente briga com a mãe, com o pai, e a gente se arrepende. Porque quando a gente ficar adulto eles podem morrer, e não tem... nenhuma pessoa vive até... Então a gente tem que aproveitar o momento com a família. Tipo, eu tenho que aproveitar o momento com a minha bisá, com a minha avó... com a minha mãe...

Pesquisadora: Entendi.

Débora: [...] com todo mundo. E a família é muito importante pra gente.

Rodrigo: Porque quando elas ficarem velhas...

Débora: E eles ajudam a gente quando a gente mais precisa.

Rodrigo: Quando elas ficarem velhas, elas podem morrer. A gente tem que aproveitar enquanto eles são jovens.

Débora [interrompendo]: Ou eles podem morrer até novos... A minha dinda...

Martina: De qualquer doença!

(epr)

A tristeza também apareceu relacionada a frustrações e às condições materiais:

Luana: Leva pra passear...

[Várias crianças falando juntas]

Mariana: Mas as vezes que tu não pode levar aquela pessoa, ela não pode ficar triste.

Pesquisadora: Só um pouquinho, gente, que eu quero ouvir melhor o que a Mariana tá dizendo. Diz de novo, Mariana.

Mariana: Ó... ah... as mães... às vezes, quando as mães não podem levar as crianças pra outro lugar, elas não são obrigadas, e as filhas não tem que ficar chorando, assim... “ah, eu queria ir, eu queria ir!” Daí, é muito importante parar de fazer isso, a mãe fica triste.

[...]

Ana Carolina: É. Daí... daí... as crianças ficam tristes, mas eu não sou dessas que ficam tristes porque a mãe não pode levar pra outro lugar, ela sempre diz que vai conseguir um jeito de me levar pra algum lugar.

Pesquisadora: Hum... entendi. Tem vezes que a gente também fica triste na família, é isso?

Mariana: Sim.

Miguel: É que ela não tem dinheiro, por isso que ela não leva. Só quando ela arranjar dinheiro.

(epu)

As crianças demonstram, assim, a sua capacidade de capturar e refletir sobre aspectos complexos da vida. É possível perceber como se esforçam e colaboram entre si para dar sentido ao seu mundo de vida. Ao selecionarem e/ou se apropriarem de informações provenientes do mundo adulto para lidar com suas preocupações (CORSARO, 2011), as crianças fazem um trabalho coletivo, de alguma forma solidário, do qual resultam as culturas da infância (SARMENTO, 2004). Nessa perspectiva, é plausível afirmar que elas assinalaram a existência de um novo elemento nas dinâmicas familiares e seus efeitos: as tecnologias da informação e comunicação (TICs).

#### 13.4.3 Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na vida familiar

Por fim, algumas escritas registram a presença das TICs na vida familiar. Referindo-se aos irmãos, as crianças escreveram que “os mais velhos ficam mexendo no celular; os que não têm celular, brincam” (Giovana, epu) e que “vai para a escola e fica no celular” (Gabriela, epr). Em relação à mãe, aparece duas vezes como única atividade/função, “mexe no celular” (Matheus e Pablo, epr). Sobre o pai, Débora (epr) refere que “fica no celular”, enquanto João (epr) registra que “mexe no computador”. Já Giovana (epu) registra que os tios “ficam no celular, às vezes não prestam atenção”.

Entre os irmãos mais velhos, provavelmente adolescentes, o telefone aparece na condição de um possível substituto do brincar, com uma função recreativa, distinta do estudo e do tempo na escola. Em relação aos adultos, as crianças não especificam se tais atividades são para lazer ou a trabalho e, como nos mostra Segalen (2013), o desenvolvimento e a difusão de equipamentos eletrônicos e da internet tornam difusas as fronteiras entre a vida profissional e a doméstica. Contudo, as escritas parecem apontar para um dos efeitos discutidos pela autora, que é o de separar os membros da família, projetando-os para fora do ambiente familiar e perturbando o que poderia ser um tempo compartilhado. O outro efeito, que seria aproximar virtualmente aqueles que estão separados física ou geograficamente (como no caso de filhos de famílias divorciadas), não aparece nos registros das crianças. De qualquer forma, essas escritas fazem pensar que as crianças identificam que o uso das ferramentas eletrônicas de comunicação produz um impacto sobre as famílias, substituindo o

brincar e redirecionando a atenção dos adultos, aumentando as vivências individuais em detrimento do tempo compartilhado, ainda que expressem essa compreensão de forma sutil. Sarmiento (2011b) afirma que a voz das crianças com frequência se exprime no silêncio, e talvez possamos acrescentar, naquilo que fica implícito ou subentendido.

### 13.5 Álbum de família

As crianças não apenas “sabem exprimir-se a respeito de suas experiências” (MONTANDON, 2005, p. 495), como também se mostram observadoras sagazes dos contextos em que estão inseridas. Como atores sociais competentes, têm opiniões sobre o mundo (JAMES, 2009). Suas falas, escritas e desenhos expressam as suas ideias sobre o tema família, aspecto fundamental de suas realidades.

Por meio dos diversos retratos que esboçaram, as crianças permitiram à pesquisadora compor um álbum de família: um mosaico de imagens, ditos e não ditos, que não reproduzem fielmente a realidade nem a esgotam, mas possibilitam avistar recortes, capturar *flashes*, entreouvir acordes.

É possível dizer que o panorama composto a partir das manifestações das crianças se revelou multifacetado. Por um lado, emergiram concepções de papéis familiares bastante convencionais, marcadas por diferenças geracionais mas, especialmente, de gênero. Também tradicionais foram a centralidade do casal parental, a associação de família à ideia de reprodução e a resistência em validar as famílias homoparentais. Por outro lado, as crianças revelaram compreensões mais amplas e flexíveis do que as que encontramos nas políticas oficiais, por exemplo, alargando os limites do que é considerado familiar nos eixos do espaço e do tempo, independentemente de sua pertinência de classe, e incluindo os animais de estimação como membros da família.

Mesclas do antigo e do novo, do moderno e do arcaico, de mudanças e de permanências. Valorização da união e da intimidade entre seus membros, lugar de cuidado, rede de compromissos e reciprocidade, ancorada na pessoa da mãe, mas também *locus* de individualização crescente, são aspectos que emergem com força desses retratos. Na mesma composição, os avós saem das margens para ocupar posições mais relevantes, até mesmo centrais, acompanhados pelos animais de estimação, que deixam de comparecer simplesmente como parte do cenário ou símbolo de *status* para se tornarem sujeitos, inclusive de direitos. Em direção contrária, as figuras de madrastas e padrastos, cada vez mais presentes na realidade, são quase invisíveis, como se tivessem sido apagados na edição das fotografias.

Produtoras desses retratos, as crianças se empenham, individual e coletivamente, em interpretar e construir sentidos para o mundo em que vivem. Na força das suas palavras, o título desse álbum poderia ser:

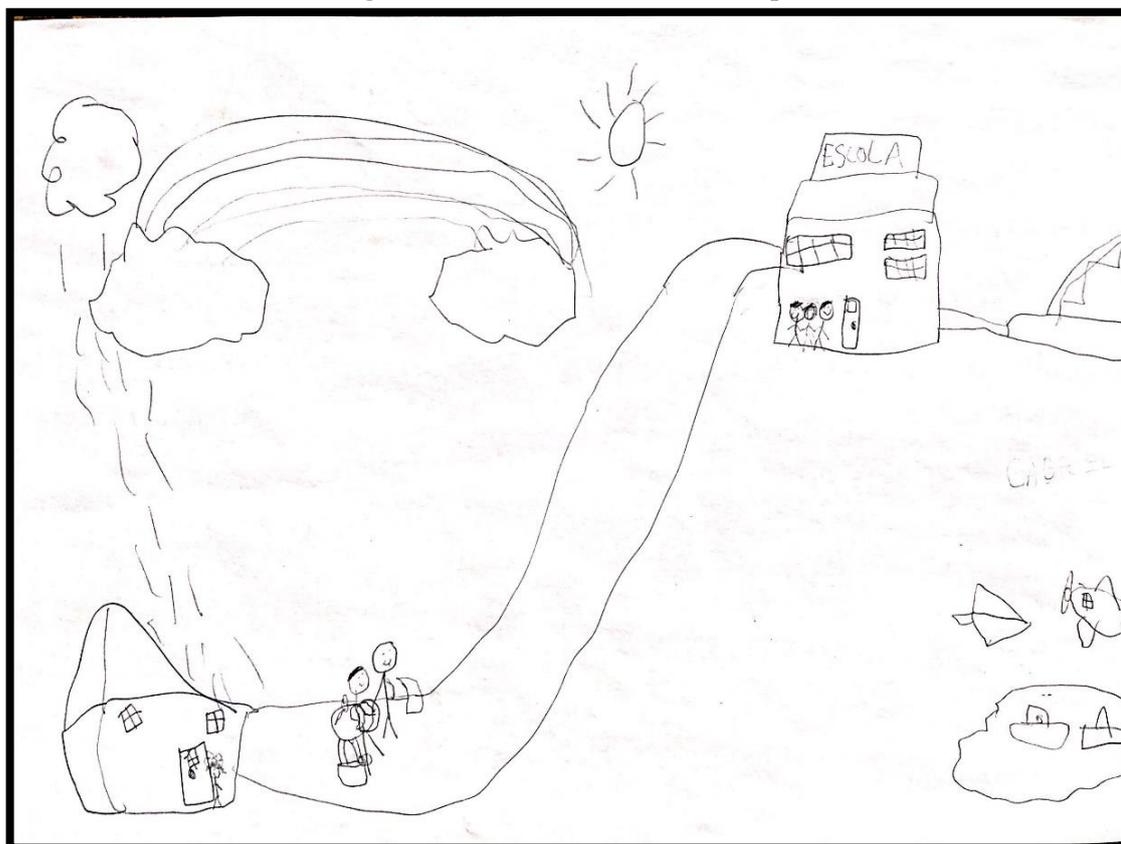
E quando todo mundo tá junto, quer dizer uma família. (Mariana, epu)

## 14 OS MODOS DA ESCOLA

*Quem nunca foi numa escola, não deve conhecer os modos da escola.*

*(Tânia, epu)*

Figura 17 – Desenho de Pedro<sup>1</sup> (epu)



A fala de Tânia (epu) anuncia que a temática da escola é complexa e que, para entendê-la, é necessário desvendar alguns códigos. Foi o que nos propusemos fazer, levados pelas mãos das crianças, por seus desenhos, falas e escritas. As sessões de trabalho sobre a escola contaram com 41 crianças, sendo 18 da escola pública e 23 da escola privada (a totalidade da turma). Assim como ocorreu em relação ao tema família, inicialmente foi pedido que as crianças fizessem desenhos. Após sua conclusão, foi solicitado a elas que escrevessem algo que julgassem relevante sobre eles. Quase todas as crianças da escola privada o fizeram, mas na escola pública apenas quatro crianças se mostraram seguras para fazê-lo sem ajuda. As

<sup>1</sup> A fonte deste e dos demais desenhos desta seção é a autora (2019).

demais optaram por falar sobre seus desenhos, para que a pesquisadora fizesse o registro escrito. Na sequência, foram realizados os grupos focais, que tiveram fotografias como elementos disparadores (Figuras 15 a 29 do Anexo A). O conjunto dos dados assim construído foi organizado em categorias e subcategorias, apresentadas no Quadro 3, por meio das quais se procura responder ao problema e às questões de pesquisa.

Quadro 3 – Escola: categorias, subcategorias e conteúdos

| CATEGORIAS        | SUBCATEGORIAS  | CONTEÚDOS   |
|-------------------|--|---|
| <b>CONCEPÇÕES</b> | <b>Escola como lugar</b>                               | Determinada configuração arquitetônica: prédios (fachadas), salas, quadras de esportes/ginásio, enfermaria  |
|                   | <b>Escola com uma identidade específica</b>            | Lugar de aprender<br>Práticas coletivas<br>Trabalho escolar<br>Símbolos (uniforme, mochilas, cadernos, folhas, material dourado, mobiliário)<br>Currículo<br>Disciplina |
|                   | <b>Escola como espaço das crianças</b>                 |   |
|                   | <b>Escola como contexto que interage com a família</b> |   |
| <b>SENTIDOS</b>   | <b>É bom ir à escola</b>                               | Lugar positivo e agradável  |
|                   | <b>É importante/fundamental ir à escola</b>            | Ficar mais inteligente<br>Conseguir trabalho quando adulto<br>Agradar aos pais  |
|                   | <b>É obrigatório ir à escola</b>                       |   |
| <b>FUNÇÕES</b>    | <b>É um lugar para aprender</b>                        |   |
|                   | <b>É um lugar para brincar e fazer amigos</b>          |   |

Fonte: a autora (2019).

### 14.1 Concepções sobre escola

As concepções sobre a escola expressas pelas crianças parecem apoiar-se sobre um tripé: a escola é um lugar, com uma identidade específica, reconhecível por certos elementos e é um espaço das crianças. Tais aspectos estão articulados e perpassam as narrativas gráficas, escritas e orais.

O primeiro elemento que emerge na leitura dos desenhos das crianças é a concepção da **escola como um lugar**, dotado de uma determinada configuração arquitetônica e destinado a um fim específico: é o lugar de aprender. Grande relevância foi concedida aos espaços escolares: prédios, salas de aula, quadras esportivas, enfermaria. Quando são focalizados ambientes internos, aparecem também mesas e cadeiras. A maioria dos desenhos, contudo, centrou-se na representação das fachadas, muitas vezes adornadas por sol, nuvens, árvores e flores. Nesse grupo de desenhos, surgiu também um elemento novo, o desenho em raio X, que possibilita visualizar o interior dos prédios.

Figura 18 – Desenho de Anita (epu)



Figura 19 – Desenho de Marco (epu)



Figura 20 – Desenho de Laura (epu)

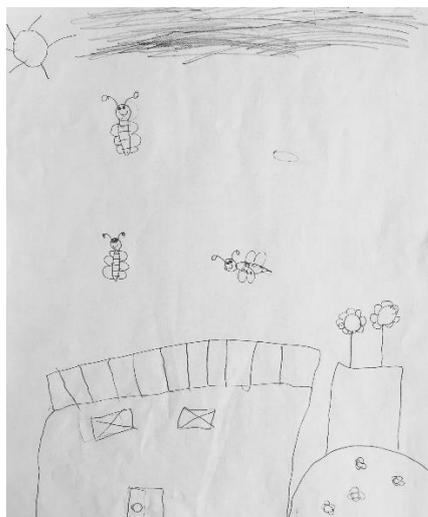


Figura 21 – Desenho de Luana (epu)

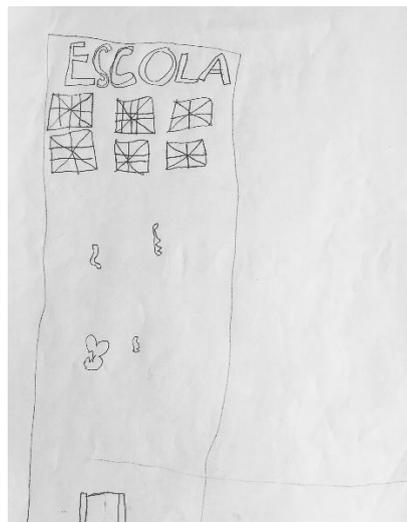


Figura 22 – Desenho de Dora (epu)



Figura 23 – Desenho de Fernando (epu)



Figura 24 – Desenho de Andressa (epu)

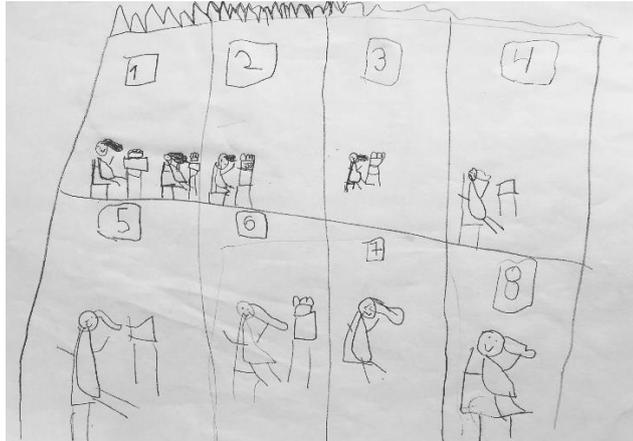
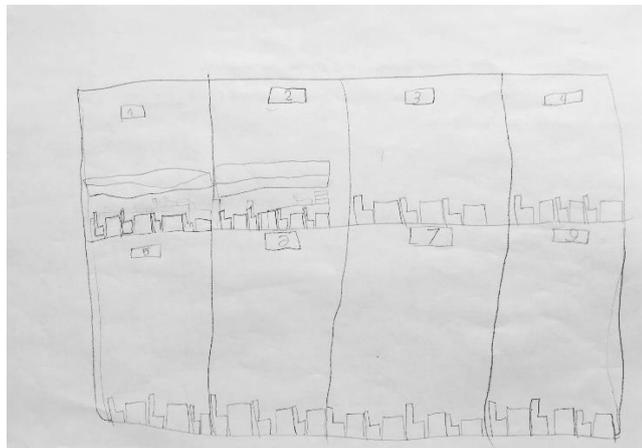


Figura 25 – Desenho de Valentina (epu)



Outro aspecto interessante foi a representação do trajeto entre a casa e a escola, realizada por duas crianças. É pertinente observar que a maioria dos desenhos, portanto, exclui a cidade como contexto de pertinência da escola. Isso nos remete a pensar sobre as relações entre as crianças e o espaço urbano. Sarmiento (2018c) afirma que as crianças tendem a vivenciar a cidade de forma fragmentada, circulando entre ilhas – aqueles territórios que lhes são designados ou permitidos. Em consequência, a sua experiência em relação aos demais espaços, ao que está entre a casa e a escola, fica muito limitada. Entre as participantes do estudo, poucas eram as crianças que faziam o trajeto casa-escola a pé, o que favoreceria sua apropriação desses espaços intersticiais. A maioria era conduzida nos automóveis das famílias ou em *vans* de transporte escolar (situação desenhada por uma criança); poucas crianças da escola pública (e nenhuma da escola privada) usavam o transporte público. Dessa forma, é possível inferir que os desenhos expressem essa vivência fragmentada e restrita do espaço urbano.

Figura 26 – Desenho de Giovana (epu)



Figura 27 – Desenho de Jaime (epu)



Conforme vimos, desde o início do período republicano vem sendo engendrada no Brasil uma concepção de arquitetura escolar, integrada por determinados elementos e com a atribuição de significados específicos. Mas, em primeiro lugar, com a finalidade de possibilitar que “uma escola seja reconhecida como uma escola” (MONARCHA, 2016, p. 117). As representações das crianças testemunham o quanto essa concepção se estabeleceu na realidade e o quanto nosso olhar está por ela impregnado, permitindo-nos fazer esse reconhecimento.

Entendemos, contudo, que as crianças, ao desenharem a escola, não a representaram apenas como espaço, em sua dimensão física, concreta, mas também foram representados significados, que provêm das vivências em relação a esse espaço. Azevedo, Bastos e Blower (2007, p. 12) afirmam que, ao experienciarmos os espaços, construímos “imagens, cheiros, sons, surpresas, recordações”, os quais geram valores, atitudes e ações sobre eles. Dessa forma, ao ser valorizado pela experiência do sujeito, o espaço ganha uma identidade e se torna

um **lugar**. Para os autores (2007, p. 12), “o espaço adquire identidade, passa a ser reconhecido como ambiente, através da atribuição de um valor simbólico, que a este é referido por quem o experencia.” Lima (1989, p. 30) afirma que

o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços da liberdade ou da opressão.

Nessa perspectiva, entendemos que a escola assume, nos desenhos das crianças, a condição de **lugar**, atravessado por significados e marcado por características arquitetônicas que permitem reconhecê-la. Sol, nuvens, árvores e flores parecem desempenhar o papel de mostrar a escola como um lugar bom, valorizado, percebido positivamente. O desenho de Pedro (Figura 17) parece ainda mais eloquente nesse sentido – o caminho da casa à escola leva também da chuva ao sol.

Enquanto nos desenhos sobre família sobressaíram as figuras humanas, aqui elas foram uma presença mais discreta, aparecendo em 26 desenhos. Na maioria destes, as representações referem-se às crianças/alunos. Isso parece apontar em duas direções: por um lado, reforça a importância da percepção da escola como um lugar; por outro, indica que esse é um lugar destinado às crianças, no sentido de ser um contexto onde é desejável e permitido que estejam (SARMENTO, 2018c).

Nas escritas sobre os desenhos, a concepção e a função da escola aparecem imbricadas:

A escola é um lugar [em] que as crianças aprendem. (Maurício, epr)

A escola é pra estudar. (Débora, epr)

Na escola as crianças aprendem. (Marcelo, epr)

A escola é onde se aprende a ler e a escrever. Tem colegas e uma professora ou um professor. Tem as classes e o quadro e uma caneta. (Pedro, epu)

Escola é uma coisa de estudar, pra gente ficar mais inteligente e não ficar burro. (Giovana, epu)

Escola é uma coisa para estudar, aprender a ler. Escola é para aprender bastante coisas. (Andressa, epu)

Assim, a escola se define pela função que nela se cumpre, que é aprender, sendo uma tarefa das crianças. Estudar aparece como um sinônimo de aprender, e parece indicar a mesma compreensão referida por Gimeno Sacristán (2005, p. 160): “ser aluno é ter a condição fundamental de se dedicar a adquirir saber, isto é, a assimilar conhecimentos considerados

fragmentos ou representações do melhor da cultura”. É para ter acesso a esses conhecimentos que se vai à escola. Mas, nas falas e nas escritas sobre a função da escola, quase não há referências aos professores e àquilo que complementarmente lhes caberia, o ensinar. Assim como nos desenhos, trata-se de uma ausência que nos parece significativa. É como se a tarefa de aprender não implicasse os professores, como se as crianças aprendessem (ou devessem aprender) sem eles, ou apesar deles, como se o ofício de aluno (PERRENOUD, 2002; SARMENTO, 2011a) não estivesse relacionado ao ofício do professor.

A partir das discussões nos grupos focais, emergiram vários aspectos que permitem delinear que a escola tem uma **identidade específica**, que possibilita distingui-la de qualquer outra instituição – uma espécie de DNA. A ideia da *escola como lugar de aprender* é um elemento central, mas “os modos da escola”, como referiu Tânia (epu), também são integrados por outros elementos: as *práticas coletivas*, o *trabalho escolar*, determinados *símbolos*, certo *currículo* e a *disciplina*.

Conforme já vimos, as crianças enfatizaram que a escola é um *lugar para aprender*:

A escola é quando a gente aprende. (Theo, epu)

Na escola, é onde que a gente aprende a ler. (Guilherme, epu)

É uma escola<sup>2</sup> por causa que eles tão aprendendo basquete... (Maurício, epr)

A escola é um lugar de *práticas coletivas*:

Fazendo um trabalhinho, todo mundo tá ali reunido, sentado ali, né, e todo mundo fazendo trabalho. (Larissa, epu)

É... Porque tem um monte de gente sentado, escutando a professora... ahm, a professora explicando o que vai ter de trabalho no quadro... (Lisiane, epr)

Porque tem umas atividades aqui<sup>3</sup>, ó, também porque tem um monte de crianças... comendo. (Thiago, epr)

Em contraposição, ao discutirem sobre uma foto que mostrava uma biblioteca<sup>4</sup>, as crianças concluíram que não poderia se tratar de um ambiente doméstico:

Criança: Mas é uma escola!

Criança: Eles tão trabalhando.

Criança: Na biblioteca!

Criança: Eles tão trabalhando...

Criança: Biblioteca! Biblioteca!

[...]

<sup>2</sup> Figura 19 do Anexo A.

<sup>3</sup> Figura 17 do Anexo A.

<sup>4</sup> Figura 20 do Anexo A.

Débora: Porque... porque eles tão... porque eles tão aprendendo com os livros na biblioteca.  
 Pesquisadora: Hum. E por que a gente pode achar que é na escola e não em casa?  
 Maurício: Porque em casa não tem muito livro.  
 Pesquisadora: Não pode ter uma biblioteca em casa?  
 Crianças: Pode, pode.  
 Criança: Só que não tanta gente.  
 (epr)

Evidencia-se, assim, que a presença de várias crianças, realizando as mesmas atividades simultaneamente, é algo típico da escola. As crianças parecem identificar a escola como uma instituição em que o foco está no coletivo (talvez por oposição a um olhar mais individualizado proporcionado pela família) e que opera por meio de práticas massificadas (PERRENOUD, 2002; SARMENTO, 2011a). Também trouxeram a percepção de que tais atividades são específicas da escola – o *trabalho escolar* é outro elemento de identidade.

Pesquisadora: E o que tão fazendo ali naquela foto<sup>5</sup>?  
 Luana: Tão trabalhando.  
 (epu)

Sim, eu acho que eles tão trabalhando na escola<sup>6</sup> e eles tão fazendo caderno.  
 (Helena, epr)

É um menino... na escola... fazendo um trabalho de matemática... (João, epr)

O trabalho escolar aparece de maneira distinta do brincar: o brinquedo é permitido em determinados momentos, em uma proporção de tempo bem menor do que o trabalho.

Laura: É que a gente também joga na sala, só que... tem que jogar só quando acabar a tarefa, quando a profe dá “corrige”. Senão... [...] senão a profe vai falar pra gente fazer mais tarefas. (epu)

Pesquisadora: E brincar é uma coisa que se pode fazer na escola também?  
 Vânia: Só no recreio.  
 Pesquisadora: Só no recreio. E nas outras horas, que se faz?  
 Crianças: Estuda.  
 Criança: Só estuda.  
 (epr)

Há inúmeros estudos sobre o brincar, os quais reconhecem o papel fundamental que desempenha para os seres humanos em geral e, em especial, para as crianças. Contudo, essa centralidade do brincar encontra pouco espaço na escola. Como apontam Lebovici e Diatkine (1985), a brincadeira ainda é menosprezada pelos adultos, vista como “menos séria” e relegada ao segundo plano: pode brincar quem não se dedica a tarefas mais importantes. A partir de uma perspectiva utilitarista, o brincar é pensado como uma atividade de não trabalho,

---

<sup>5</sup> Figura 23 do Anexo A.

<sup>6</sup> Figura 22 do Anexo A.

que não implica responsabilidade e, por isso, “a criança somente tem direito a jogar depois de terminar suas tarefas escolares” (LEBOVICI; DIATKINE, 1985, p. 38). As falas das crianças remetem a essa dicotomia e assinalam a pouca disposição da escola para liberar tempos e espaços para as brincadeiras, apesar da disseminação do conhecimento sobre a significância do brincar. Podemos pensar que a ênfase no trabalho é decorrente da configuração assumida pela escola, ao ocupar-se mais do aluno do que da criança (SARMENTO, 2015), que é pouco considerada em suas singularidades e necessidades. Cabe a ela conformar-se ao seu ofício, no duplo sentido de assumir a sua forma e resignar-se a ele, entre outras questões, abrindo mão do tempo de brincar.

Em contrapartida, os desenhos das crianças dão ao lúdico uma grande relevância, uma vez que a maioria das atividades representadas diz respeito a situações de recreio ou às aulas de Educação Física. Registram a importância do movimento, da liberação do corpo, da exploração do espaço, das interações com os iguais, da fruição. Apesar de passarem a maior parte do seu tempo na escola sentadas, as crianças quase não se representaram nessa condição: apenas quatro desenhos trazem crianças imóveis, sendo que em um deles trata-se de assistir a uma apresentação de teatro e, dessa forma, reafirmar a importância do lúdico.

Figura 28 – Desenho de Augusto (epr)

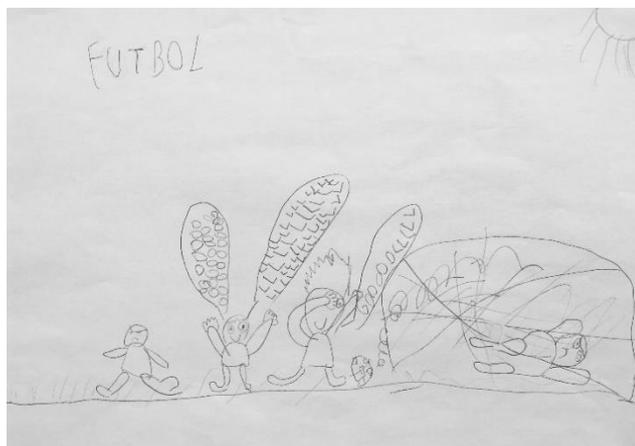


Figura 29 – Desenho de Gabriela (epr)



Figura 30 – Desenho de Matheus (epr)



A ideia de trabalho escolar aparece associada a determinadas condições, como prestar atenção e não conversar:

E a gente, e ele tá fazendo a continha e... e ele tem que se concentrar, senão ele não vai aprender, porque... porque... ele não se concentrou. (Laura, epu)

Eles tão fazendo continha e daí eles tão aprendendo, e a mesma coisa que a Laura disse: se não prestar atenção, ficar conversando com o colega, no próximo dia tem continha de 10 mais 1, daí ele não sabe. (Diogo, epu)

Consideramos que essas falas trazem, de modo subjacente, o entendimento de que ser bem-sucedido na tarefa de aprender é uma responsabilidade individual. Essa hipótese parece ser reforçada pelo apagamento da figura da professora e pela quase ausência da função de ensinar nas narrativas das crianças, conforme já mencionamos. É possível, então, relacionar esses aspectos à reconfiguração do ofício de aluno (SARMENTO, 2015, p. 75), que se estabelece sobre os valores do mérito, da competitividade e da autonomia, fazendo prevalecer

sobre as “qualidades individuais as razões dos desempenhos escolares e sociais [...]. O ofício de aluno dá lugar a um trabalho escolar da criança sobre si própria”. Cabe a ela se concentrar, prestar atenção, fazer o necessário para aprender, tornando-se competente como aprendiz e assumindo a gestão do seu percurso. Nesse contexto, o sucesso ou o fracasso são atribuídos ao indivíduo de forma ainda mais aguda, que Sarmiento (2015) identifica como efeito da intensificação do processo de individualização na segunda modernidade, perspectiva proposta por Beck (2011). No entendimento desse autor “o impulso social individualizatório” vem rompendo referenciais tradicionais como classe e família, “remetendo as pessoas a si mesmas e ao seu próprio destino individual no mercado de trabalho, com todos os seus riscos, oportunidades e contradições” (BECK, 2011, p. 108). Os objetivos de vida se expressam, entre outras possibilidades, na busca do desenvolvimento das potencialidades pessoais, que se tornam uma espécie de “deveres para consigo mesmo” (BECK, 2011, p. 145), compondo um panorama que parece estar subentendido nas manifestações das crianças.

As crianças também manifestaram a noção de que o trabalho escolar pode ser difícil e cansativo:

Valentim: Porque ele quer aprender, mas ele não tá conseguindo, porque as  
contínhas tão muito altas...  
Giovana (interrompe): É porque ele tá cansado.  
Valentim: Porque ele tá cansado.  
(epu)

Eduarda: Ele não sabe... não, ele acha que ele não tá sabendo fazer uma prova de  
matemática. [...] Ele não estudou!  
Lisiane: Eu acho... eu acho que... ele tá tentando pensar alguma coisa pro trabalho.  
[...] Eu acho que ele tá assim, ó: “ai, não tô com nenhuma ideia, será que eu copio,  
será que eu não copio...”  
[...]  
Matheus: Ele não sabe estudar.  
(epi)

Anita (epu) ponderou que uma das formas de evitar essas dificuldades é “pedir ajuda pra profe”. Lembrou que a professora se coloca disponível para auxiliar: “sempre ela tem que falar com todo mundo pra vir lá nela pra perguntar, pra ajudar, né?”.

Assim, podemos afirmar que as crianças demonstraram compreender que realizam um trabalho na escola, que este apresenta especificidades e demanda certas atitudes. Demonstraram, também, entender que realizar esse trabalho é algo que se espera delas, na medida em que integra o ofício de aluno (PERRENOUD, 2002), e que se diferencia do brincar. Conforme vimos, Perrenoud (2002) descreve como características do trabalho escolar o fato de não ser escolhido livremente; estar em estreita dependência de um terceiro; ser exercido de forma permanente sob o olhar e o controle de terceiros; estar constantemente

sujeito à avaliação, não apenas do processo ou do produto, mas da pessoa que realiza o trabalho (sua inteligência, cultura, caráter), aspectos que perpassam as falas das crianças, assim como estar associado a determinadas condições, como ocorrer em um contexto coletivo.

As crianças sinalizaram que a presença de determinados elementos nas fotografias permitiu a identificação das situações como escolares. Esses elementos operaram como *símbolos* da escola, pois fazem parte da sua identidade. O mais relevante deles foi o uniforme:

Laura: Eu acho que eles, é um passeio da escola porque todos tão de camisa branca e eu acho que as camisas brancas são...a camisa da escola...

Valentina (interrompendo): O uniforme, né?  
(epu)

Marcelo: Por causa que eles tão com... com a mesma roupa, com o mesmo uniforme<sup>7</sup>...

Pesquisadora: E na escola se usa uniforme?

Marcelo: Isso, sim.

Criança: Que nem a gente tá usando agora.

Criança: É.

(epr)

Porque eles tão todos com a mesma... com a mesma roupa e também eles tão de tênis... no pátio. (Vânia, epr)

Pesquisadora: E como é que a gente sabe que eles tão na escola?

Adriana: Por causa que tem um monte de pessoas com os mesmos uniformes.

(epr)

Também apareceram como símbolos mochilas, cadernos, folhas, material dourado<sup>8</sup>, assim como itens do mobiliário:

Isso aqui<sup>9</sup> é uma escola lá na África, que eles tão estudando... aí têm as mochilinhas deles, lá atrás deles. (Diogo, epu)

Porque tem mochila, tem caderno, têm pessoas ali do lado... (Anita, epu)

Mas é na escola porque eles têm mochilas. (Eduarda, epr)

É tipo uma escola, mas eles tão... tipo usando um caderno. (Marco, epu)

Crianças: É um material dourado<sup>10</sup>. É um material dourado!

João: É um menino... na escola... fazendo um trabalho de matemática... [...] É um menino que tá fazendo um trabalho de matemática com material dourado... só que aparece que não tem muita gente...

Criança: Mas tem... tem umas mesas...

(epr)

<sup>7</sup> Figura 25 do Anexo A.

<sup>8</sup> Conjunto de objetos idealizado pela educadora italiana Maria Montessori, destinado ao trabalho com matemática (Figura 1 do Anexo B).

<sup>9</sup> Figura 22 do Anexo A.

<sup>10</sup> Figura 21 do Anexo A.

Lívia: E também eles tão com os cadernos, estudando...  
 [...]
 Criança: Cadeira.  
 Criança: ... uniforme.  
 Criança: E folhas!

As crianças reconhecem que faz parte da rotina escolar um conjunto de conteúdos, procedimentos e atividades, aqui denominado *currículo*. O currículo é mais um dos elementos da identidade da escola, contribuindo para a sua definição:

A minha é uma escola. [...] É que tem três crianças vendo a... a professora escrever e a pintar também. (Rodrigo, epr)

É uma escola por causa que eles tão aprendendo basquete... (Maurício, epr)

É... Porque tem um monte de gente sentado, escutando a professora... ahm, a professora explicando o que vai ter de trabalho no quadro... (Lisiane, epr)

Aqui tem uma professora, eu acho... e umas crianças, e ela tá com um papel ensinando... (Gabriela, epr)

Porque... porque a professora deu palito pra ele fazer continhas e ele tá contando os palitos pra fazer a continha de mais e de menos. [...] É, de matemática. (Laura, epu)

Por fim, as crianças trouxeram a percepção sobre como a convivência é regulada no cotidiano da escola. Assim, é possível afirmar que a *disciplina* integra a identidade da escola.

Se as crianças baterem nos colegas, elas têm chances de ser expulso. (Criança, epr)

É... porque ela... já dá pra perceber que ela é a professora brigando com a sua aluna que fez alguma coisa de errado<sup>11</sup>. (Rafael, epr)

Em relação à mesma foto, Guilherme (epu) comenta:

Porque a guria não faz nada que a prof.<sup>a</sup> pediu, e também... e também... e também é uma coisa que não é muito bom, os pais odeiam isso... essa diretora não gosta que a guria não escute ela. [...] É por isso que tá brigando com ela!

Desse modo, as crianças expressaram compreender que há determinadas condutas esperadas, enquanto outras são consideradas inadequadas, como bater nos colegas ou não fazer o que a professora pede. Tais comportamentos estão sujeitos à punição, como receber uma censura ou até mesmo ser desligado da escola. Chama a atenção esse último ponto, uma vez que a expulsão como medida disciplinar é uma ação extrema, não corriqueira. Contudo, as crianças da escola privada referiram-se a ela várias vezes, tanto nos grupos focais quanto no dia a dia, fazendo pensar que esse elemento integra a cultura infantil da qual fazem parte.

<sup>11</sup> Figura 29 do Anexo A.

Portanto, a partir das falas aqui apresentadas, podemos considerar que as crianças identificam a escola como uma instituição peculiar, singular, com características que a distinguem no contexto social mais amplo. Essa concepção de identidade aproxima-se ao explicitado por Gimeno Sacristán (2005, p. 139):

As escolas são meios de vida de um tipo muito especial. São lugares físicos, repletos de objetos peculiares, com uma disposição dos espaços, regidos por uma organização que ordena a atividade de todos os que vivem neles, com um calendário e alguns esquemas de organização do tempo cotidiano. Ali se desenvolve uma série de ritos, são lugares onde se realizam tarefas de aprendizagem e que oferecem um meio social, bem como propõem um programa para a aquisição de conhecimentos, habilidades e valores. Todo esse currículo explícito e oculto está regido por normas claras e não declaradas.

Para o autor (2005), a escola seria uma espécie de nicho ecológico singular, com características que se repetem em todos os lugares e que pouco ou nada variaram ao longo do tempo: ser um espaço coletivo e fechado, em que um grupo de alunos deve ser cuidado, vigiado e ensinado por um único adulto a cada aula, por meio de procedimentos de comunicação e de ensino específicos e limitados. As diferentes faixas etárias dos alunos demandam que a escola estabeleça uma sequência de conteúdos, que compõe o currículo, e o prolongado tempo de permanência na instituição constitui uma experiência marcante em relação à subjetividade dos alunos.

Do mesmo modo, os elementos da identidade da escola trazidos pelas crianças podem ser considerados sob o prisma do ofício de aluno. A forma de ser da escola, aquilo que lhe é próprio, a sua cultura, engendram um papel específico para a criança. Na condição de aprendiz, cada criança deve-se amoldar-se, deixar-se formatar (SARMENTO, 2011a), ajustando-se aos “modos da escola”. Isso ocorre concretamente por meio das rotinas, das atividades, das regulações do tempo e do espaço, da disciplina, do uso do uniforme e de determinados materiais, etc. Em outras palavras, é possível afirmar que o ofício de aluno consiste em conformar-se a partir da identidade e da cultura da escola. E as crianças conhecem esse processo exatamente porque vivenciam a condição de aluno cotidianamente, como sintetizou Matheus (epr):

Pesquisadora: Como é que a gente sabe [que é uma escola]...  
Matheus: A gente é aluno!

O quarto elemento a compor as concepções é a dimensão da escola como um **lugar das crianças**. Como já comentado anteriormente, foram escassas as representações de adultos nos desenhos, bem como as menções a eles nas escritas. As professoras foram desenhadas apenas oito vezes, sendo sete pelas crianças da escola pública. Nos grupos focais, os

profissionais da escola igualmente foram uma presença discreta; as crianças se referiram às professoras e diretoras poucas vezes e, em um dos grupos focais, não houve qualquer menção. Apenas uma criança expressou a sua relevância: “E os alunos são bem importantes e as professoras também” (Valentim, epu). E somente em uma oportunidade a ausência da professora em uma fotografia foi considerada razão para não identificar a situação como pertinente à escola:

Paula: Não é de escola.

Pesquisadora: Não é de escola? Por quê?

Paula: Por que não tem nenhuma professora no quadro e ele tá sem uniforme.  
(epu)

Podemos pensar esse aspecto em um duplo sentido. Por um lado, dada a forma como a escola está estruturada, com um adulto encarregado de trabalhar com um grupo mais ou menos numeroso de crianças, estas constituem uma maioria expressiva. Por outro, a predominância de crianças nos desenhos pode estar expressando a compreensão de que a escola é uma instituição que se destina às crianças e, nesse vértice, articulam-se as dimensões de tempo e espaço, na medida em que a escola é o lugar em que se vive o “tempo de não ser um adulto” (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 147).

Contudo, esse relativo apagamento dos adultos da escola aparece contrastado pela força do comparecimento da família; pais e mães não foram desenhados, mas foram referidos nas falas mais vezes do que as professoras. Essas citações remeteram a vários aspectos, um deles diz respeito à experiência escolar dos pais:

O meu pai não terminou os estudos quando ele era pequeno. (Andressa, epu)

Escola é importante porque... porque a gente estuda, e a gente fica mais inteligente quando a gente estuda. Até meu pai estuda de noite, e meu pai, cada vez quando ele estuda, ele sabe, porque ele estuda, porque ele fica mais inteligente. (Laura, epu)

A minha mãe também, ela ia na faculdade. Ela não tinha feito faculdade ainda, aí a escola é muito importante pra gente aprender, tem que fazer faculdade, aí depois a gente ganha um emprego. (Diogo, epu)

Ah, mas a da minha mãe, a da minha mãe era de madeira, ela... ela ficava aqui mesmo, só que daí ela foi destruída. (Mariana, epu)

A partir de outro prisma, as crianças destacaram que a família, nomeadamente a mãe, também ensina:

Ahm, as crianças podem aprender com a mãe também, com os pais. Daí a mãe vai ajudando, vai ajudando, vão aprendendo, vão começar a ler, daí vão ficar inteligentes pra quando crescer, quando a mamãe já vai ficar velha, eles ajudarem. (Anita, epu)

Pode aprender em casa também, a mãe pode ensinar. (Giovana, epu)

Da mesma forma, emergiu a noção de que as crianças frequentam a escola e aprendem porque isso é importante para os pais. Essa ideia apareceu associada à perspectiva da reciprocidade, no sentido de poder retribuir aos pais os cuidados recebidos:

Pesquisadora: Hum, e por que que é importante estudar isso?

Theo: Porque os pais gostam. (epu)

Daí a mãe vai ajudando, vai ajudando, vão aprendendo, vão começar a ler, daí vão ficar inteligentes pra quando crescer, quando a mamãe já vai ficar velha, eles ajudarem. (Anita, epu)

Por isso, quando algo não anda bem, os pais ficam descontentes:

Guilherme: Porque a guria não faz nada que a prof.<sup>a</sup> pediu, e também... e também... e também é uma coisa que não é muito bom, os pais odeiam isso...

[...]

Pesquisadora: E por que que os pais odeiam?

Guilherme: Porque os pais... porque os pais só querem o bem do filho, não querem o mal, então.

(epu)

Apesar de serem distintas e terem identidades diferentes, escola e família aparecem em relação: a escola é um **contexto que interage com a família**, de múltiplas formas. Uma delas diz respeito à transmissão transgeracional. Ao narrarem suas histórias (escolares, inclusive), os pais elaboram uma trama, um enredo, ao qual se agregará a história dos filhos como um novo capítulo. Kopittke, Pereira e Mello (2005) enfatizam que o discurso dos pais fornece referências para a criança, pontos de ancoragem, permitindo que se situe e possa, em maior ou menor grau, apropriar-se e ressignificar esse lugar que lhe foi atribuído. As experiências escolares fazem parte, portanto, da herança transmitida entre as gerações, sendo, assim, um conteúdo transgeracional<sup>12</sup> (FALCKE; WAGNER, 2005). Os recortes trazidos pelas crianças permitem supor que a escola e as experiências nela vividas são abordados pelas famílias, integrando o legado familiar. As referências ao Ensino Superior fazem pensar que, por vezes, o discurso antecipa-se à própria vivência da criança, possibilitando considerar que se trata de um tema ao qual a família atribui um valor significativo.

Além disso, aparecem alguns elementos da relação família-escola, que retomaremos adiante. A criança é um representante da família na escola, e da escola na família. Exerce uma função mediadora, o *go-between* de que fala Perrenoud (2002). Há uma delegação da família para que a aprendizagem ocorra na escola, o que não significa que a família não seja, ela

---

<sup>12</sup> O conceito de transgeracionalidade é tomado aqui na acepção que lhe dão as autoras, referindo-se àqueles processos que são transmitidos de uma geração para a outra na família, mantendo-se presentes na história familiar (FALCKE; WAGNER, 2005).

também, uma instituição educadora. E retorna a ideia de um compromisso de reciprocidade como fundamento da família: ir à escola e estudar são condições para, no futuro, poder devolver os cuidados recebidos.

## 14.2 Sentidos

Os desenhos, de forma geral, mostram a escola como um lugar positivo, agradável, ornamentado pela presença de sol, nuvens, árvores, flores, pássaros, borboletas, com crianças se divertindo ou aprendendo; **é bom ir à escola.**

Figura 31 – Desenho de Larissa (epu)

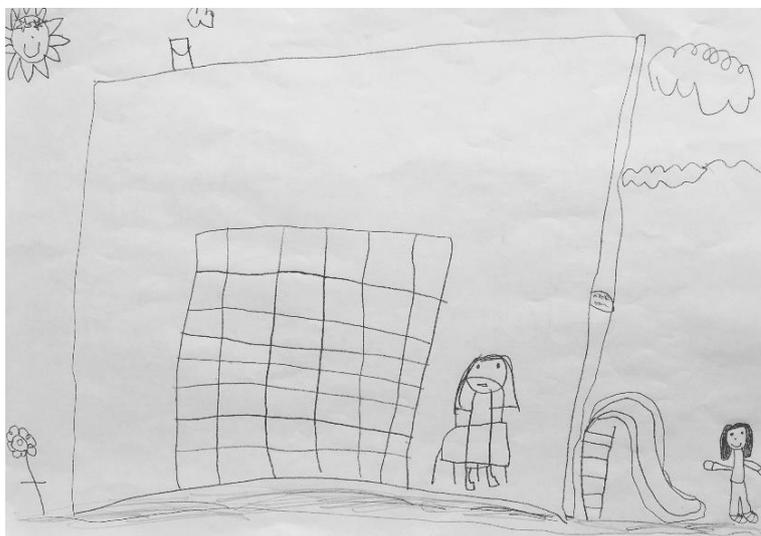


Figura 32 – Desenho de Martina (epr)



Várias crianças atribuíram um sentido positivo à escola, declarando gostar dela ou apontando atividades que apreciam realizar:

Eu adoro ir à escola. Gosto muito da minha professora. Eu gosto muito da escola porque tem muitas coisas engraçadas. (Mariana, epu)

Gosto muito de ir para a escola. Porque é bom aprender. (Dora, epu)

Eu amo a escola. (Diogo, epu)

Eu gosto de futebol no recreio. (Augusto, epr)

Eu desenhei Educação Física porque é divertido e é a minha matéria preferida. (Gabriela, epr)

Eu desenhei a Educação Física porque é legal e divertido. (Carmela, epr)

Aqui, aparecem algumas nuances interessantes. As crianças da escola privada, em geral, apontam atividades que gostam de fazer na escola, destacando-se a aula de Educação Física, enquanto as crianças da escola pública falam de uma apreciação mais ampla, do todo da escola, e são mais enfáticas ao fazê-lo, dizendo que gostam muito ou amam a escola.

As crianças afirmaram a **importância da escola**, e apresentaram três justificativas: quem estuda fica mais inteligente, habilita-se para conseguir trabalho quando for adulto e atende a um desejo dos pais.

Na escola, a gente fica mais inteligente, a gente não fica burro, a gente aprende. (Giovana, epu)

Escola é importante porque... porque a gente estuda, e a gente fica mais inteligente quando a gente estuda. Até meu pai estuda de noite, e meu pai, cada vez quando ele estuda, ele sabe, porque ele estuda, porque ele fica mais inteligente. (Laura, epu)

A escola é muito boa pra ter emprego quando crescer, pra estudar, pra saber continhas, e... [...] Pra alimentar a família... (Diogo, epu)

A minha... a minha mãe ela estudava de noite. E a minha tia ela estudou e ela agora... ela tem... ela trabalha de médico... de enfermeira. (Andressa, epu)

A minha mãe também, ela ia na faculdade. Ela não tinha feito faculdade ainda, aí a escola é muito importante pra gente aprender, tem que fazer faculdade, aí depois a gente ganha um emprego. (Diogo, epu)

As crianças demonstram compreender que a formação não se esgota na Educação Básica, havendo um nível seguinte, a Educação Superior. Estabelecem, adicionalmente, relação entre formação e empregabilidade: quem estuda pode obter melhores postos de trabalho. Gimeno Sacristán (2005) analisa como a modernidade associou trabalho à produtividade e à possibilidade de independência, entre outros aspectos, erigindo-o como um fator diferenciador entre adultos e crianças. Ainda, a educação passou a ter uma dimensão de

preparação para o emprego na vida adulta, colocando-se como uma condição necessária e uma garantia em relação ao trabalho. Destaca que essa relação não se estabeleceu de forma idêntica para todas as classes sociais, tendo um peso mais decisivo como fator de mobilidade social para as classes menos favorecidas. Contudo, na segunda modernidade, a escolarização perdeu grande parte do sentido de ser um meio para assegurar um futuro melhor. As transformações nas condições de trabalho e emprego fazem delas um terreno precário, instável, flutuante, pouco afeito a garantias e certezas. Além disso, o ensino perdeu a capacidade de alavancar a mobilidade social (GIMENO SACRISTÁN, 2005), especialmente em relação às classes mais baixas. Nessa perspectiva, é importante destacar que as falas que relacionaram escola e emprego partiram das crianças da escola pública, oriundas de famílias mais pobres, em que provavelmente há uma maior preocupação e, por consequência, maiores esforços para obter qualificação escolar ou acadêmica, a fim de melhorar as condições de vida. Entre as crianças da escola particular, pertencentes às classes média e alta, tal preocupação não foi manifestada, possivelmente porque os mecanismos que garantem a manutenção ou a mobilidade social sejam outros. A presença de um discurso que enlaça escolaridade e trabalho (ou emprego) faz pensar que as mudanças apontadas anteriormente não estão evidentes para as crianças da escola pública. Talvez esse cenário fique mais nítido alguns anos mais tarde, à medida que avancem na escolaridade e entrem na adolescência.

Por fim, as crianças demonstraram conhecer o imperativo da frequência à escola, destacando essa **obrigatoriedade**:

É, é obrigado a ir pra escola por causa que se tu, se tu matar aula, né? [...] Então a gente nunca tem que matar aula, tem que todo dia ir pra escola. Todo dia a mesma coisa, mesmo se for de tarde ou de manhã. (Larissa, epu)

Pesquisadora: [...] e se a criança não quiser ir pra escola, ela pode?

Crianças: Não, não, não.

Criança: Simmmm.

Criança: Ela é obrigada a ir.

Pesquisadora: É obrigada a ir para a escola?

Crianças: Ééééé!

Criança: É obrigada.

(epu)

As crianças sabem, contudo, que nem todos estão na escola, e relacionam a exclusão à condição social:

Pesquisadora: E todas as crianças vão pra escola?

Crianças: Sim, sim, sim.

[...]

Andressa: Algumas crianças não podem, porque elas moram na rua.

(epu)

No contexto da escola privada, as crianças tendem a associar essa circunstância à falta de condições financeiras da família:

Só se os pais não tiverem dinheiro pra pagar uma escola. (Rafael, epr)

Entendendo, pois, que a frequência regular à escola é obrigatória, as crianças apontaram algumas exceções eventuais que são toleradas:

Não pode ir pra escola quando tá doente, quando vai sair, essas coisas. (Valentina, epu)

Só se ele estiver viajando. (Eduarda, epr)

Portanto, mesmo que a obrigatoriedade da escolaridade tenha demorado a se estabelecer, de fato, no Brasil, as crianças demonstram que a ideia se encontra agora disseminada. De forma menos explícita, mas possível de ser percebida, também se evidencia a compreensão de que o caráter compulsório da escola implica, como outro polo da relação, a família, responsável por fazer cumprir a exigência legal.

### 14.3 Funções

Conforme já mencionado, as crianças definiram a escola como o lugar em que se aprende. Portanto, a principal função da escola é **ser um lugar para aprender**.

Porque vai todo mundo aprender a estudar, a ler... (Valentim, epu)

Mariana: Pra estudar. [...] Estudar o alfabeto, estudar as letras...

Luana (interrompendo): Matemática!

Mariana: E também ler.

(epu)

Mas as crianças também trouxeram a ideia de que a escola deve proporcionar oportunidades de **brincar, divertir-se e fazer amigos**:

[Escola é para] Brincar, estudar, ler, escrever... (Rodrigo, epr)

As crianças vão na escola para aprender. [...] Aprender, se divertir... Fazer esportes. (João, epr)

Se divertir, recreio. (Helena, epr)

Escola é um lugar [em] que as pessoas ganha[m] novos amigos e também é um lugar de aprender. (Martina, epr)

A partir dessas falas, é possível perceber que as crianças captam e compreendem o significado social da escola como instituição encarregada da educação (ARIÈS, 1981;

PERRENOUD, 2002; SARMENTO, 2011a). Mas apontam para a possibilidade de não abrir mão do lúdico, da diversão, deixando implícita a ideia de que a escola não precisa ser um local frio ou desinteressante. Pelo contrário, ela surge como um lugar, ultrapassando a condição de espaço físico por estar associada a sentimentos, valores e significados. Como sugere Perrenoud (2002), uma parte importante do tempo vivido na escola não é dedicada ao trabalho escolar, mas aos investimentos afetivos. Há uma intensa e variada vida relacional na escola, que é parte fundamental da experiência dos alunos (e talvez também dos professores). Ainda que aprender seja a principal tarefa, fazer amigos e brincar pode ser a melhor porção da escola para muitas crianças.

#### 14.4 Síntese

Os desenhos, as escritas e as falas das crianças permitiram delinear uma concepção de escola como lugar, materializado por meio de uma determinada concepção arquitetônica que permite identificá-la e reconhecê-la, mas que transcende a mera dimensão espacial, uma vez que está permeada por sensações, afetos, memórias. A escola tem uma identidade específica, reconhecível por certos elementos: é o lugar de aprender, onde as práticas são coletivas e se realiza um tipo particular de trabalho, o trabalho escolar; é reconhecível por símbolos – o uniforme, as mochilas, os cadernos, as folhas e o material escolar e pelo mobiliário próprio. Integram também a identidade da escola a existência de um currículo, composto por um conjunto de conteúdos, os procedimentos e as atividades que compõem a rotina escolar, e certa disciplina, que se refere à forma como a convivência é regulada no cotidiano da escola. A escola é um espaço das crianças, que é importante, obrigatório e positivo frequentar; serve para aprender, em primeiro lugar, e para brincar, divertir-se e fazer amigos.

Finalizando, destacamos a apreciação positiva que as crianças fizeram da escola. São falas e escritas que descrevem a satisfação com os momentos do recreio e da aula de Educação Física, na escola privada, e com a escola em geral, na escola pública.

Eu desenhei a Educação Física porque é a minha matéria favorita. É muito divertido. A professora de Educação Física é muito legal. (Juliana, epr)

Eu gosto de futebol no recreio. (Augusto, epr)

Futebol. Porque ele aprende a jogar futebol. É o que mais gosto da escola. (Tiago, epr)

Desenhei a Educação Física porque eu acho que é muito legal. (Paula, epr)

Eu desenhei a Educação Física porque é legal e divertido. (Carmela, epr)

A escola é legal, tem árvore, tem flores... Eu gosto muito da escola. Porque as crianças aprendem mais. (Anita, epu)

A escola é muito legal. E dá para aprender um monte de coisas. (Fernanda, epu)

A escola é um negócio [em] que a gente aprende, estuda. Quem não aprender vai ficar burrinho, como o Pinóquio. É um lugar [em] que tem amigos, que brincam. Eu adoro a escola, é um lugar que eu amo. (Guilherme, epu)

A escola é um lugar legal. (Laura, epu)

Mesmo que essas manifestações possam levar a um olhar pessimista – questionando por que outros momentos da rotina não despertam o mesmo entusiasmo das crianças da escola privada, ou predizendo que o passar do tempo terminará por desgastar o entusiasmo de ambos os grupos –, gostaríamos de chamar a atenção para a existência dessa vibração no presente. Vivemos em um contexto no qual a escola, em geral, e mais enfaticamente a pública, apresenta-se desvalorizada, alvo de múltiplas e justificadas críticas tanto na mídia (p. ex., OLIVEIRA, R., 2018; PASSARELLI, 2018; TAKAHASHI; SALDAÑA, 2018) quanto nos meios acadêmicos (p. ex., ENGUITA, 1989; MONTANDON; PERRENOUD, 2001; NOGUEIRA, 2006), constantemente atacada, denunciada como falida e catastrófica. Portanto, foi motivo de alguma admiração o fato de as crianças declararem que gostam da escola, que desfrutam do tempo passado em seu interior e que gostam de aprender. Há vida dentro da escola; ao lado de todos os problemas e tensões, há uma potência positiva e criadora, que parece ter sido captada pelas crianças. Perrenoud (2002, p. 29) alerta que a ênfase dos debates em torno de aspectos como os programas educacionais, a avaliação ou os métodos de ensino tem embaçado “a realidade da vida cotidiana da escola, que é feita de tudo o que fundamentalmente interessa aos seres humanos: ser amado, aprovado, encontrar o seu lugar, exercer uma influência, arquitetar e realizar projetos, falar de si”.

As expressões das crianças apontam a importância dos investimentos afetivos, da fruição, do lúdico, do prazer. Mas fazem referência também a outro papel da escola, relacionado à sua condição de agente do processo civilizatório: o de possibilitar o acesso a uma grande parte da cultura por meio do aprendizado da leitura e da escrita. Conforme Gimeno Sacristán (2005, p. 181), “a leitura nos abre os mundos desconhecidos da experiência coletiva ou da informação”. Por isso, dominar o instrumento da leitura é passaporte para adentrar o mundo da cultura dos mais velhos. É relevante, portanto, registrar a percepção das crianças de que a escola cumpre esse papel, conforme testemunha Theo (epu):

Eu acho a escola muito legal. Ela me deixou melhor porque agora já sei ler. Gosto muito da escola.

## 15 “QUE MEDO!” – PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS ACERCA DA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

Figura 33 – Desenho de Juliana<sup>2</sup> (epr)



A relação família-escola, em função de sua complexidade, nos levou a propor uma abordagem distinta daquela utilizada com as outras temáticas em estudo, conforme relatado no percurso metodológico. Resende (2013) considera que as interações subjacentes às relações entre família e escola são mediadas e acionadas por dispositivos e procedimentos, como as reuniões de pais, cadernos de bilhetes, agenda escolar, relatórios e boletins escolares. Partindo desse pressuposto, foram empregadas duas pequenas histórias<sup>3</sup>, criadas pela pesquisadora. Os personagens, Adriana e Marcelo, eram da mesma faixa etária e escolaridade

<sup>1</sup> Escrita no desenho de (Juliana, epr).

<sup>2</sup> A fonte deste e dos demais desenhos deste capítulo é a autora (2019), e os nomes que identificam as produções das crianças são fictícios.

<sup>3</sup> As histórias são apresentadas no Apêndice G.

das crianças participantes do estudo. Em ambas as histórias, havia uma situação de comunicação por meio de bilhete – uma partindo da família e outra da escola. Na história de Adriana, os pais solicitavam um encontro com a professora por meio da agenda da menina. Na história de Marcelo, era a professora quem requisitava a agenda para marcar um encontro com os pais. As referidas histórias terminavam em aberto, sendo as crianças convidadas a criar um final para as narrativas, de forma a responder às seguintes perguntas: o que a criança (Adriana ou Marcelo) pensou? O que aconteceu depois? Os desfechos propostos para a história de Adriana foram apresentados oralmente, no contexto da discussão coletiva, e os da história de Marcelo foram expressos pelos desenhos, os quais poderiam ser acompanhados também por falas ou escritas.

Estiveram presentes durante essas atividades 42 crianças, sendo 19 da escola pública e 23 da escola privada. Contudo, duas crianças desta última não quiseram produzir desenhos, falas ou escritas a respeito da história de Marcelo, tendo resultado 40 produções acerca do tema relação família-escola, sendo 39 desenhos e um pequeno texto.

Os desenhos apresentaram alguns recursos inovadores e criativos para representar o desfecho da história de Marcelo. Algumas crianças mostraram a história em duas cenas, que correspondiam à parte narrada pela pesquisadora e ao final propriamente dito. Para esse fim, determinadas crianças dividiram a folha ao meio e outras solicitaram duas folhas. As duas partes da história foram representadas por dois desenhos, ou por um desenho e uma frase ou pequeno texto. Também foram utilizados balões de fala e de pensamento, como nas histórias em quadrinhos, para expressar a comunicação e as ideias e sentimentos dos personagens. As crianças da escola privada, que nessa ocasião estavam em sua própria sala de aula, tiveram a oportunidade de usar outros materiais além daqueles fornecidos pela pesquisadora, razão pela qual há desenhos coloridos e até uma produção com recortes. Foi ainda aplicado o recurso do desenho em raio X, a fim de mostrar ao observador que a cena se passa no interior de um edifício (a escola), bem como a representação de móveis (mesas e cadeiras), lustres, quadros e outros, para caracterizar um ambiente interno. Como afirma Staccioli (2014), as crianças empregam metáforas visuais para se comunicar por meio dos desenhos. Assim, “os desenhos das crianças muitas vezes nos surpreendem. Não apenas pelas soluções originais, pouco ortodoxas, que muitos conseguem encontrar, mas, sobretudo, porque mostram tanto as coisas visíveis, quanto as que não se veem” (STACCIOLI, 2014, p. 99). O autor considera que as metáforas, como produções abertas e ambíguas, possibilitam comunicar aquilo que não seria possível transmitir de outra forma:

As metáforas (linguísticas ou visuais, que sejam) são “trocas de pensamentos”, são produções abertas e ambíguas que remetem um significado a outro. As metáforas propõem formas surpreendentes, emoções, e não dão respostas. Mostram um fascínio que nos deixa muitas vezes de boca aberta e fazem vir à cabeça a seguinte pergunta: mas como é possível que alguém tenha pensado dessa forma? As crianças assimilam-nas desde pequenas, retomam-nas, consideram-nas um meio normal de contato entre as pessoas. O mundo “não se pode explicar”, as experiências, as percepções, as emoções não podem ser transferidas de uma pessoa a outra, a não ser por aproximação. As metáforas permitem esses deslocamentos, essas aproximações. (STACCIOLI, 2011, p. 34).

Figura 34 – Desenho de Maurício (epr)

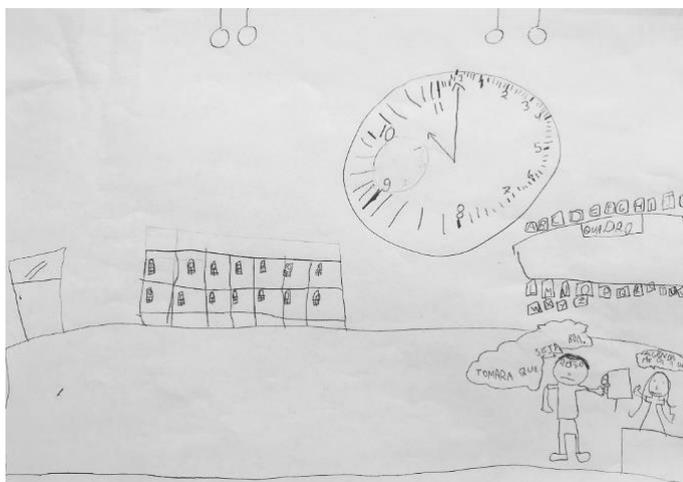
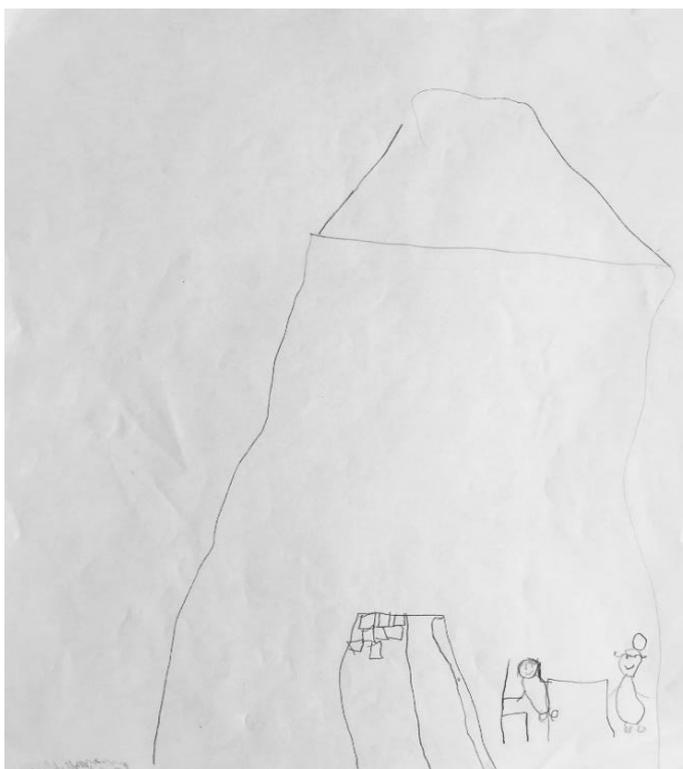


Figura 35 – Desenho de Mariana (epu)



A maioria dos desenhos representa uma interação (conversa), que pode envolver só os adultos ou os adultos e a criança (Marcelo). Em geral, predominaram as cenas com a presença da criança, mas essa prevalência foi muito mais expressiva na escola privada, em que apenas um desenho não contava com a figura de Marcelo. Na escola pública, 8 desenhos não registraram a presença da criança. Em dois desenhos, foi representada apenas a professora e, em 9, a professora e a criança. Os pais foram representados em 27 desenhos; não houve representação de outros familiares adultos. Em 10 produções, os progenitores foram incluídos por meio do recurso de balão de pensamento ou da escrita. Foram representados ambos os pais 13 vezes. A mãe foi desenhada como único adulto da família 13 vezes e o pai, apenas uma vez. Assim, a mãe esteve presente (sozinha ou em casal) em 26 encontros com a escola, enquanto o pai compareceu 14 vezes.

As conversas foram situadas em ambientes internos da escola por 32 crianças, sendo que 7 crianças (6 da escola pública) usaram o recurso do raio X para demonstrar isso. Várias crianças representaram mesas e/ou cadeiras para compor o ambiente da conversa (25). Sete crianças desenharam a cena em um ambiente externo, sendo que uma delas representou o caminho de casa à escola.

As crianças usaram expressões faciais ou palavras (na forma de falas ou pensamentos) para explicitar os sentimentos dos personagens. Em relação ao menino Marcelo, as expressões de temor ou preocupação foram maioria (20 vezes, sendo uma delas de choro). Representações de comemoração diante de um desfecho positivo apareceram 6 vezes. Houve apenas uma representação de expressão facial negativa e uma escrita relativa aos adultos (“ele pensou que o pai e a mãe iam brigar”, Débora, epr), parecendo que as crianças não identificam tensões entre os pais, ou destes com a escola, em função desse tipo de comunicação.

Foram propostos desfechos positivos para as histórias em 18 desenhos; em 17, o desfecho ficou em aberto e houve 5 desfechos negativos, na forma de castigos. Nos grupos focais, as crianças discutiram a história de Adriana, em que a solicitação do encontro partiu da família. Aqui, também predominaram largamente os desfechos positivos.

Uma vez apresentada essa breve visão de como as crianças responderam às propostas, cabe assinalar que o *corpus* de dados foi organizado em categorias e subcategorias, apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4 – Relação família-escola: categorias, subcategorias e conteúdos

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS  | CONTEÚDOS  |
|------------|--|--|
| PERCEPÇÕES | As crianças são <i>objeto</i> e <i>sujeitos</i> da relação família-escola  | As crianças estão no centro das narrativas gráficas e verbais<br>Presença mais expressiva das crianças nas narrativas, em comparação aos adultos |
|            | A avaliação das crianças é pauta frequente da relação família-escola   | Desempenho<br>Comportamento  |
|            | A expectativa das crianças quanto às comunicações família-escola é negativa, mas na maioria dos desfechos não é confirmada | Preocupação acerca de castigos e expulsão<br>Desfechos positivos<br>Comemoração  |
|            | Eventualmente, os pais defendem interesses das crianças junto à escola   | Integridade física<br>Necessidade de maior atenção<br>Festa de aniversário<br>Passeio  |
|            | A mãe é o principal representante adulto da família na interlocução com a escola   |  |
| SENTIDOS   | A relação família-escola é motivo de preocupação para as crianças  | Expressão de preocupação e medo<br>Comemoração diante de desfechos positivos   |

Fonte: a autora (2019).

### 15.1 Percepções das crianças sobre a relação família-escola

As percepções expressas pelas crianças sobre a relação família-escola organizam-se em torno de cinco aspectos: as crianças são *objeto* e *sujeitos* da relação família-escola; a avaliação das crianças é pauta frequente da relação família-escola; a expectativa das crianças quanto às comunicações família-escola é negativa, mas na maioria das vezes não é confirmada; eventualmente, os pais defendem os interesses das crianças junto à escola; a mãe é o principal representante adulto da família na interlocução com a escola.

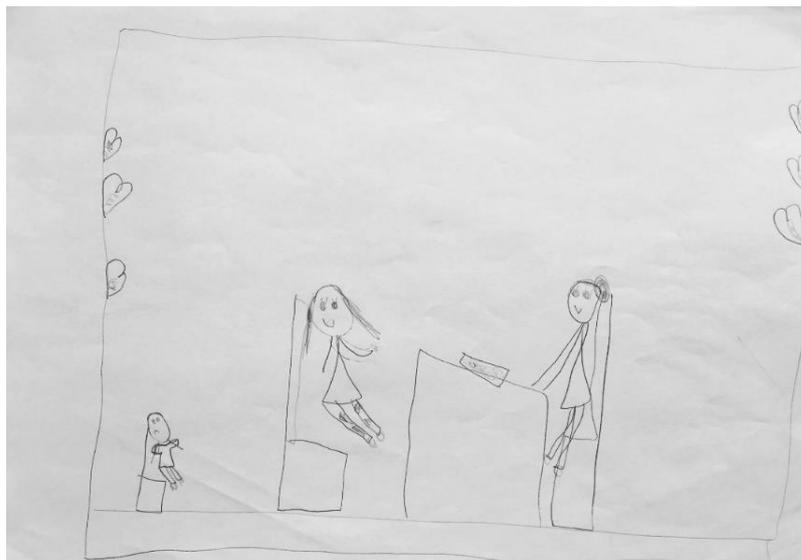
Os desenhos e escritas apresentaram a presença mais expressiva de crianças do que de adultos, colocando-as no centro das narrativas gráficas e verbais. As crianças apareceram

tanto como participantes das interações quanto como o motivo delas; como mencionado, elas foram amplamente representadas, e é sobre elas que se trata nos encontros ou nas trocas de mensagens. Dessa forma, pode-se considerar que *as crianças se percebem, simultaneamente, objeto e sujeitos da relação família-escola*. É interessante observar que a presença da criança nas conversas entre pais e professores não é uma prática comum nas escolas pesquisadas, conforme as professoras, ou nas escolas em geral, conforme a literatura (MARCONDES; SIGOLO, 2012). Portanto, tais representações parecem referir-se muito mais a um desejo das crianças de fazerem parte desses encontros do que a uma reprodução da realidade vivenciada. Há também desenhos em que apenas a criança e a professora estão presentes, ou em que os pais comparecem de forma secundária, por meio do pensamento das crianças, evidenciando que elas percebem a si mesmas como representantes da família diante da escola. Por meio de seus desenhos, entendemos que as crianças marcam o seu lugar como protagonistas nessa relação, ao contrário de grande parte dos estudos e da literatura especializada (ALBUQUERQUE; AQUINO, 2018; JUNGES; WAGNER, 2016; SILVA, 2003, 2009). De certa forma, é como se reivindicassem o reconhecimento dessa condição.

Figura 36 – Desenho de Adriana (epr)



Figura 37 – Desenho de Dora (epu)



Quanto ao conteúdo das comunicações, as produções expressaram a ideia de que *a avaliação das crianças é pauta frequente da relação família-escola*, ou seja, elas próprias são o principal assunto entre pais e professores. As crianças percebem que estão sob avaliação e que os julgamentos sobre elas são tema recorrente da relação família-escola. Na perspectiva das crianças, esse processo de avaliação centra-se sobre o seu desempenho e o seu comportamento na escola:

[...] a profe disse que ele estava indo mal e tinha que dar trabalhos... hã... que tinha que dar muitos trabalhos extras pra ele melhorar. (Juliana, epr)

A profe estava falando pro Marcelo dar a agenda, aí ele deu a agenda. Aí, ela foi conversar com os pais dele. E aí os pais dizem... a profe disse que ele estava mais ou menos nas provas e nos trabalhos que eles estavam fazendo, e que ele tinha que ir para uma aula reversa, que era de manhã. (Martina, epr)

Laura: Eu acho que eles foram lá pra falar com a profe pra saber se ele está se comportando na aula.

Pesquisadora: Pra saber se a Adriana está bem na aula, é?

Laura: Pra ver se ela não está fazendo bagunça, ou se ela não está obedecendo a profe.

(epu)

Mariana: Hã, eu acho que ela pensou que os pais estavam tentando ver se ela estava mal na escola ou boa.

Pesquisadora: Hum... os pais queriam saber isso?

Mariana: Sim.

Pesquisadora: E daí eles foram na escola?

Mariana: Sim.

Pesquisadora: E como foi a conversa com a profe?

Mariana: A professora disse que ela estava meio bem e meio mal também.

(epu)

Fernando: Eu acho que ela... ela... ela tava... hã... fazendo *bullying* com os amigos.

Pesquisadora: E os pais dela queriam conversar sobre isso com a profe? Eles já sabiam sobre isso?

Fernando: Eu acho que sim.  
(epr)

Eu acho que ela pensou que os pais vai vão conversar com a professora dela pra ver se ela está estudando tudo e se está fazendo... as atividades. [...] Se está fazendo tudo certo ou errado. (Theo, epu)

É, portanto, do seu ofício de aluno que se trata. Gimeno Sacristán (2005, p. 11, grifo do autor) sustenta que

*O aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos (pais, professores, cuidadores, legisladores ou autores de teorias sobre a psicologia do desenvolvimento) que têm o poder de organizar a vida dos não adultos.*

O autor assinala, ainda, que ser aluno assumiu tal condição de naturalidade que não questionamos o significado de sua condição social, nem seu caráter contingente e histórico. Ser criança e ser aluno, como vimos, são duas dimensões que se misturam e quase se sobrepõem:

*A infância construiu em parte o aluno, e este construiu parcialmente a infância. As duas categorias pertencem e aludem a mundos nos quais se separam os menos dos adultos (a infância da maturidade e o aluno da pessoa emancipada); isso constitui uma característica das sociedades modernas: ser escolarizado é a forma natural de conceber aqueles que têm a condição infantil. (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 14, grifo do autor).*

Assim, simplesmente assumimos que o papel das crianças é ir à escola diariamente, e tendemos a olhá-las através desse filtro. Como alunos, espera-se das crianças determinado desempenho: projeta-se uma imagem de aluno, que as crianças capturam, reelaboram e devolvem em suas comunicações. Ainda segundo Gimeno Sacristán (2005), a forma como a condição de aluno é vivida cruza-se com as diferentes maneiras de viver a infância – as infâncias reais e a escolarização se influenciam mutuamente, gerando vivências singulares.

Perrenoud (2002, p. 61) afirma que os alunos devem “aprender no terreno”, referindo-se aos saberes, procedimentos, códigos e atitudes que cumprem dominar a fim de sobreviver na escola. Talvez as crianças que participaram dessa pesquisa não consigam ainda enunciar com clareza as “regras do jogo”, no sentido atribuído por Perrenoud (2002), mas é possível perceber que elas já entendem que essas regras existem e que, caso não as cumpram com eficiência, haverá consequências.

Figura 38 – Desenho de Lisiane (epr)

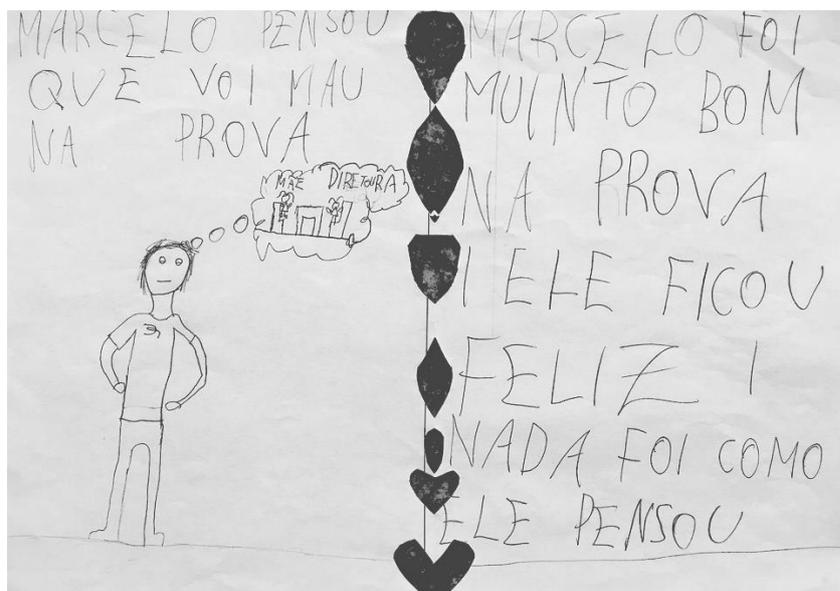


Figura 39 – Desenho de Marcelo (epr)



Os desenhos, bem como as falas e escritas produzidas sobre eles, apontam que a expectativa das crianças quanto às comunicações família-escola é negativa, mesmo que na maioria dos desfechos não seja confirmada. Essa tendência foi mais significativa entre as crianças da escola privada, das quais 17 colocaram o personagem Marcelo preocupado com o teor da conversa entre os pais e a professora. O sentimento de medo foi explicitado em

algumas situações, sendo relacionado à ocorrência de algum problema com a criança, seja de aprendizagem ou de conduta.

Eu acho que a professora... hã... que ele estava com medo, por causa que ele pensava que era ruim. Só que daí ele estava em dúvida se era ruim ou boa. Daí ele disse: tomara que seja boa! (Maurício, epr)

O menino... O menino chamou a mãe, daí a mãe disse que ia na escola com o menino. Daí o menino pensou que ela ia colocar ele de castigo lá. (Anita, epu)

O Marcelo ficou preocupado com o bilhete e depois ele descobriu que era sobre o aniversário dele. (Paula, epr)

Figura 40 – Desenho de Fernando (epr)



No desfecho pensado por Marco (epu), a criança tenta evitar que a mãe receba o bilhete:

E daí ele estava tentando esconder o bilhete da mãe, daí, quando vê, a mãe... ele foi... ele foi tomar café, daí quando vê, a mãe abre a mochila dele e vê o bilhete.

A expressão mais eloquente dessa preocupação aparece na fala de Tânia (epu) sobre o seu desenho:

O Marcelo pensou que ia ser castigado, mas não foi. A professora disse que ia chamar os pais, e ele ficou preocupado e nervoso, tenso. Ele foi lavar o rosto para desabafar um pouco. Ele foi para baixo da mesa da professora, e ela estava com cara de zangada. Os pais foram na escola, entenderam que ele se comportou mal, pois ele empurrou um colega. Eles deram castigo de ficar sem as coisas que ele gosta. Eles ficaram um pouco furiosos e um pouco tristes, e não sabiam bem o que fazer. Eles resolveram assim: eles conversaram com a professora e disseram que podiam tirar os castigos. O Marcelo aprendeu a nunca mais bater nos outros. Ele só aprendeu a ser amigo.

Figura 41 – Desenho de Martina (epr)



Figura 42 – Detalhe do desenho de Martina (epu)



Nas discussões sobre a história da personagem Adriana, a expectativa negativa quanto ao teor da conversa também se manifestou, embora não tenha sido confirmada na maioria das vezes:

Ela ficou preocupada porque ela achou que era coisa ruim, mas... só que daí os pais falaram com a professora que era uma coisa boa, só pra ela sair do colégio mais cedo, porque ela ia dormir na casa da prima. (Criança, epr)

Diogo: Ela pensou... Ela ficou preocupada.

Pesquisadora: Ficou preocupada? É? E como é que tu achas que terminou?

Diogo: Feliz. Mas que... o boletim dela deu certo.  
(epu)

Andressa [sobre a história de Adriana]: Ela ficou preocupada.

Pesquisadora: Por que ela ficou preocupada?

Andressa: Porque ela não sabia [o assunto].  
(epu)

Ela ficou preocupada. (Paula, epr)

As crianças demonstraram compreender que o que fazem na escola, e como o fazem, tem grande relevância para os adultos que lhes são próximos e importantes. Não é de estranhar, portanto, que tenham preocupações e temores em relação às conversas entre pais e professores. Gimeno Sacristán (2005) traz outro elemento interessante para pensar esse aspecto. A vida da criança, dividida entre o ambiente familiar e o escolar, permite a ela escapar parcialmente do controle dos pais (quando está na escola) e dos professores (quando está em casa), além de proporcionar-lhe uma terceira opção, na qual pode ser independente de ambos: o grupo de iguais (GIMENO SACRISTÁN, 2005). Assim, é possível pensar que o encontro entre pais e professores representa certa ameaça para a criança, na medida em que os dois grupos de adultos podem descobrir o que se passa naquele território que lhes é menos conhecido, aumentando o seu controle sobre a criança, inclusive com a possibilidade de punições, como foi expresso nas narrativas. O receio de que algo incômodo pode acontecer ou ser revelado parece subjacente à expressão do personagem desenhado por Martina (Figura 41): “Ai, e agora?”. É também o que possibilita entrever que as crianças se percebem como o elo mais frágil da relação família-escola, na medida em que estão sujeitas ao poder tanto dos pais quanto dos professores, potencializado quando há encontro ou comunicação entre eles.

Dessa forma, ao considerarmos a relação família-escola a partir da ótica das crianças, não foram explicitados os conflitos, as ambiguidades ou as trocas de acusações encontradas nas pesquisas realizadas com adultos (ALBUQUERQUE; AQUINO, 2018; JUNGES; WAGNER, 2016; SILVA, 2003, 2009). Pelo contrário, as crianças representaram certa integração ou aliança entre os adultos, ficando as tensões depositadas sobre as próprias crianças. Isso não significa afirmar que inexistem conflitos entre os membros adultos da relação família-escola, mas que, ao abordá-la a partir das crianças, outros elementos ganham ênfase, possibilitando alargar o horizonte interpretativo.

Pensar o lugar das crianças nessa relação implica considerar manifestações como a que Laura (epu) fez após terminar seu desenho:

Eu amo estudar. Todos os dias eu vou estudar. Se eu não estudar, eu não vou aprender. E eu estudo muito. A professora ensina muito, e eu gosto de aprender. E isso é importante para quando crescer a gente poder ensinar os nossos filhos.

Parecem estar subjacentes, aqui, os elementos da reconfiguração do ofício de aluno de que fala Sarmiento (2011a): autonomia, criatividade, espírito de iniciativa, empreendedorismo, avaliação. Há ênfase no valor da atitude individual, no esforço levado a cabo por cada um para aprimorar-se e atingir metas, em assumir que o sucesso depende de si – emblemas da individualização radicalizada (BECK, 2011), que faz as crianças também passarem “a arcar

com a construção de sua própria biografia e de serem responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso desta tarefa” (SARMENTO; MARCHI, 2008, p. 14). Para Sarmento (2011a), além da ideia de que o sucesso se consuma no indivíduo, o controle avaliativo tem posição central na reconfiguração do ofício de aluno. Prêmios e sanções para as *performances* ganham relevância, como evidenciam os desenhos, as falas e as escritas das crianças.

Ao elaborarem os desfechos da história de Marcelo, 18 crianças propuseram finais positivos, 17 deixaram o desfecho em aberto e 5 propuseram desfechos negativos, como castigos. Os desfechos positivos, em geral, referem-se a não confirmação da expectativa do personagem, pois a comunicação da escola era motivada por uma boa notícia.

Fernando: E isso é melhor contar para... pro Marcelo. Aí ele achava que ia ser coisa boa ou ruim, só que ele jurava que ia ser uma coisa boa.

Pesquisadora: Hum. E foi uma coisa boa?

Fernando: Sim, era a festa dele.

(epr)

É que o guri, ele pensou... quando a professora... ela, ela quis pegar a agenda dele, ele pensou que a mãe e o pai dele iam brigar com ele e ele não estava sendo comportado... [...] Daí eles... daí foi só... porque o pai... que a professora ia dar um elogio, porque o pai e a mãe ensinaram pra ele que era muito bom, que fez ele fica muito bom. (Débora, epr)

Martina: Tá! A profe estava falando pro Marcelo dar a agenda, aí ele deu a agenda. Aí ela foi conversar com os pais dele. E aí, os pais dizem... a profe disse que ele estava mais ou menos nas provas e nos trabalhos que eles estavam fazendo, e que ele tinha que ir para uma aula reversa, que era de manhã.

Pesquisadora: E aí, os pais?

Martina: Aí os pais toparam e eles dizem qual era a hora que era pra levar e o dia que era pra levar, que era sexta-feira, e a hora... depois do almoço, a hora.

Pesquisadora: E foi legal pro Marcelo?

Martina: Sim!

(epr)

Marcelo: Ele achou que errou o trabalho dele, daí ele ficou triste, ele errou... daí ele levou pra casa o trabalho e fez de novo.

Pesquisadora: Hum... E aí conseguiu fazer legal?

Marcelo: Isso.

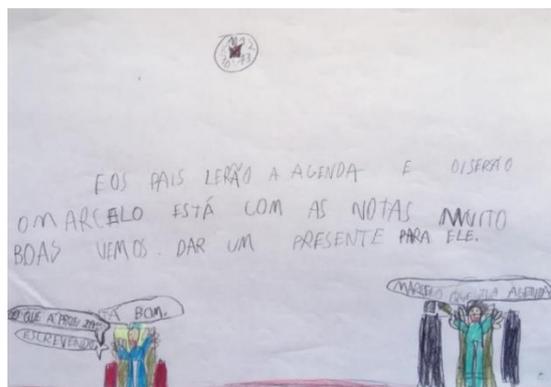
(epr)

A mãe do Marcelo falando com a professora. A professora perguntou assim: você se incomodaria se a gente fizesse uma festa na escola? O Marcelo ficou muito feliz porque ele pensou que seria uma coisa ruim. Esse foi o dia mais maravilhoso que eu já tive a minha festa de aniversário. (Valentina, epu)

Figura 43 – Escrita de Pablo (epr)

O MARCELO FICOU PREOCUPADO  
COM O BILETE E PENSOU  
QUE FOI UMA CRITICA E O  
MARCELO FOI IOLAR NA  
AGENDA E FOI UMA FELICITA  
ÇÃO.

Figura 44 – Desenho de Rodrigo (epr)



Nesses casos, as crianças incluíram manifestações de satisfação (4 vezes) ou de comemoração (6 vezes).

Figura 45 – Desenho de Valentina (epu)



Figura 46 – Desenho de Augusto (epr)



Figura 47 – Desenho de Diogo (epu)



Figura 48 – Desenho de Larissa (epu)



Nos desfechos negativos, as consequências para o menino Marcelo envolveram castigos, estudar mais ou a formulação de uma queixa da professora:

O menino... O menino chamou a mãe, daí a mãe disse que ia na escola com o menino. Daí o menino pensou que ela ia colocar ele de castigo lá. Mas aí a diretora disse que ele... a diretora disse daí pra mãe que ele empurrou o colega e desobedeceu a professora. Mas daí a mãe ficou muito triste com o menino, daí xingou ele, e depois ele ficou chorando no quarto trancado. Daí depois a mãe dele disse que não é mais pra empurrar o colega, nem desobedecer a professora. Daí ele ouviu a mãe, daí outro dia ela chamou ele e foram lá na diretoria de novo, daí ela perguntou como é que ele ia na escola e ela disse que ele se comportou bem melhor. (Anita, epu)

[...] a profe disse que ele estava indo mal e tinha que dar trabalhos... hã... que tinha que dar muitos trabalhos extras pra ele melhorar. (Juliana, epr)

A profe estava falando pro Marcelo dar a agenda, aí ele deu a agenda. Aí, ela foi conversar com os pais dele. E aí, os pais dizem... a profe disse que ele estava mais ou menos nas provas e nos trabalhos que eles estavam fazendo, e que ele tinha que ir para uma aula reversa, que era de manhã. (Martina, epr)

Figura 49 – Desenho de Vânia (epr)



Para a história de Adriana, a maior parte das crianças também propôs desfechos positivos, depois de manifestar inicialmente uma preocupação:

Eu acho que a mãe dela deu um bilhete para a “sora” mandar ela conversar com... pra vir no aniversário dela, e mandaram um bilhete pra professora, mandar uma coisa de comida pra festa. (Laura, epu)

Vânia: Eu acho que a mãe tinha que avisar que era aniversário dela [de Adriana], porque a profe não sabia que ia ser o aniversário dela no outro dia...

Pesquisadora: Hum....

Paula: Que eles iam fazer uma festa, que a profe... que ela ia entregar os convites...

Pesquisadora: Sim....

Paula: E ela foi lá e entregou o convite pra profe.

(epr)

Que... hã... botaram o bilhete na agenda porque a professora mandou, porque tinha um passeio e daí a mãe... [interrompida]. Daí a mãe respondeu com a assinatura dela, que ela podia ir no passeio. (Vânia, epr)

Ela ficou preocupada porque ela achou que era coisa ruim, mas... só que daí os pais falaram com a professora que era uma coisa boa, só pra ela sair do colégio mais cedo, porque ela ia dormir na casa da prima. (Criança, epr)

Porque ela não ia na aula, porque ela ia dormir numa amiga. (Paula, epr)

Criança: Eu acho que, assim... por exemplo, tem uma, assim, né... Uma festa assim, daí eles estão pedindo... hum... eles estão mandando bilhete porque eles querem levar alguma coisa pra festa, pra poder... eles não ficam sem comer, daí...

Pesquisadora: Os pais querem então conversar com a profe da Adriana pra combinar coisas dessa festa, é isso?

Criança: Sim!

(epu)

Ela conversou com a mãe dela, aí... aí estava tudo bem na escola com o boletim dela. (Laura, epu)

Pesquisadora: E aí, o que a profe disse pra eles?

Miguel: Que ela já está lendo e escrevendo.

(epu)

Assim como na história de Marcelo, os desfechos negativos foram apresentados em pequeno número para a história de Adriana:

Eduarda: Eu acho que ela vai ser expulsa.

Pesquisadora: Por quê?

Eduarda: Ah, não sei. Ela não foi boa na prova...

(epr)

Tânia: Ela estava um pouco bem e meio mal.

[...]

Pesquisadora: E o que os pais pensaram disso?

Diogo: Botaram ela de castigo.

Matheus: Eu acho que ela vai ter que ser expulsa da escola.

Pesquisadora: Tu achas?

Lisiane: Tadiinha!

Pesquisadora: Por que, Matheus?

Matheus: Porque só ela falava... falava quando a professora pedia pra... hum... dizer uma conta de matemática.

(epr)

Assim, vemos que mesmo percebendo a relevância do que é tratado entre os adultos e avaliando os riscos que podem estar implicados para si, as crianças têm uma atitude otimista diante deles, têm esperança de que os desfechos possam ser-lhes favoráveis.

*Eventualmente, a ida dos pais à escola apareceu relacionada à defesa dos interesses das crianças.* Além das comemorações de aniversário e passeios, apresentados anteriormente, emergiram também situações relacionadas à integridade física ou de necessidade de maior atenção por parte da criança:

Eu acho que ela estava, hã... no colégio e um amigo dela fez assim no dedo dela, e quando ela voltou pra casa o dedo dela estava todo roxo e os pais dela... hã... queriam falar com a profe sobre o machucado. (Bernardo, epr)

Os pais se preocupam com a gente, quando a gente se machuca na escola. (Tânia, epu)

Larissa: Na verdade, eles, né... botaram um bilhete pra “sora” no caderno, por causa que, na verdade, era o primeiro dia de aula, e ela sabia...

[...]

Pesquisadora: E aí, era o primeiro dia?

Larissa: Sim, era o primeiro dia de aula dela, daí ela... ela... já sabia, né... aí os pais mandaram bilhete pra “sora” que era o primeiro dia de aula dela, que ela vai pra escolinha dela. Pra creche.

Pesquisadora: Quando as pessoas grandes da escola se encontram com as pessoas grandes da família, o que será que eles falam? Como é que funciona isso?

Mariana: Conversam sobre a família, se eles estão indo bem ou ruim.

Pesquisadora: É?

Mariana: Sim.

Pesquisadora: E por que que falam sobre isso, Mariana?

Mariana: Por causa que os pais só querem o bem das crianças na escola.

*A mãe é o principal representante da família na interlocução com a escola.* Como já mencionado, a mãe está presente (sozinha ou em casal) em 26 encontros com a escola, enquanto o pai comparece 14 vezes. Esse dado é convergente com os achados de pesquisa de Wagner et al. (2005) e de Raniero (2016), em que a figura feminina (mãe ou sua substituta), em ambos os estudos, aparece como a principal encarregada das tarefas de cuidado das crianças, inclusive o acompanhamento escolar, apesar das mudanças verificadas nos arranjos familiares, tanto nas percepções de adultos quanto de crianças.

Conclusão semelhante é apresentada por Resende (2013, p. 215), após estudar a relação família-escola a partir dos temas de casa: “as mães são, conforme as mais diversas pesquisas, as grandes responsáveis pelo acompanhamento aos deveres de casa e à vida escolar do filho, em geral”. Segundo a autora, essa tendência seria ainda mais forte entre as mães das classes mais favorecidas, que estariam implicadas de forma intensa e proativa na relação com a escola de seus filhos, de modo a otimizar o sucesso deles. Em nosso estudo, contudo, a presença da mãe foi igualmente significativa nos desenhos das crianças de ambas as escolas. Importa destacar que, assim como nas produções relativas à família, a figura da mulher (a mãe) emergiu novamente como a principal encarregada dos cuidados com as crianças.

## 15.2 Sentidos da relação família-escola

Consideramos ser evidente que *a relação família-escola é motivo de preocupação para as crianças*. Seus desenhos, falas e escritas apontaram que ficam apreensivas e temerosas quando algum encontro ou comunicação escrita acontece, indicando o reconhecimento da importância do que neles é tratado. Nos finais de histórias elaborados pelas crianças, está implícita, na maioria das vezes, certa gravidade, associada ao risco de castigo (até mesmo expulsão) que elas correriam a partir dos encontros entre a família e a escola. As comemorações diante dos desfechos positivos também reforçam a ideia de que o que se passa na relação família-escola é importante para as crianças.

Figura 50 – Desenho de Paula (epi)



Figura 51 – Desenho de Laura (epu)



Figura 52 – Desenho de Débora (epi)



Figura 53 – Desenho de Eduarda (epi)



Ainda, é interessante observar que as crianças em geral representaram os adultos de forma positiva tanto diante do anúncio do encontro quanto durante a sua realização, permitindo inferir que o impacto sobre eles é muito menor. Nos desenhos, a expressão de tensão recai, quase sempre, sobre os personagens infantis, assim como a comemoração diante dos desfechos positivos. Contudo, nas falas e escritas, as crianças atribuíram preocupação, tristeza e aborrecimento aos pais, como nos exemplos a seguir:

E depois a mãe dele ficou um pouquinho triste, e depois ficou feliz. E ele ficou alegre. Por causa que o menino tinha feito uma besteira na escola. E a professora queria falar sobre isso. A mãe conversou com o Marcelo e ele prometeu que não faria mais isso. E eles viveram felizes para sempre. (Mariana, epu)

A diretora tinha chamado os pais para conversar porque ele estava um pouquinho mal. Mal em aprender as coisas. Os pais ficaram chateados, mas não falaram para o Marcelo. (Fernanda, epu)

E os pais leram a agenda e disseram: o Marcelo está com as notas muito boas. Vamos dar um presente para ele. (Rodrigo, epr)

Aparece até mesmo a ideia de que os pais possam ficar atrapalhados diante de uma dificuldade na escola: “Eles ficaram um pouco furiosos e um pouco tristes, e não sabiam bem o que fazer” (Tânia, epu). Não se trata, portanto, de afirmar que as crianças atribuem uma condição de neutralidade aos pais. Contudo, os efeitos mais intensos e dramáticos recaem sobre os personagens infantis, revelando tanto o entendimento de que as crianças estão no centro da relação família-escola quanto a consideração de que são o seu polo mais frágil.

### 15.3 Síntese

As crianças colocaram-se como protagonistas relevantes da relação família-escola. Representaram-se como participantes das conversas que tratam de assuntos relativos a elas, como a demarcar que sua presença nesses encontros é pertinente. A perspectiva de antagonismo ou rivalidade entre pais e professores (ALMEIDA, 2005; MONTANDON; PERRENOUD, 2001; RESENDE, 2013; SARTI, 1992; SILVA, 2003, 2009) não foi contemplada pelas crianças no presente estudo. Tensões, conflitos, ambiguidades e acusações não apareceram entre os adultos, mas recaíram sobre as crianças. Podemos supor que as crianças percebem uma sintonia ou certa aliança entre os membros adultos da família e da escola, o que faz delas o vértice suscetível do triângulo. Mesmo a proteção dos interesses ou direitos das crianças pelos pais apareceu com pouca ênfase; pelo contrário, foram mais frequentes os registros dos pais como aqueles que aplicam as punições.

Quanto ao foco, podemos dizer que é a criança que está em questão, em seu ofício de aluno (GIMENO SACRISTÁN, 2005; PERRENOUD, 2002; SARMENTO, 2011a). Na perspectiva expressa pelas crianças, é a isso que os adultos prestam atenção, avaliam e conversam entre si: suas aprendizagens, seu trabalho, seus erros e acertos, seu comportamento.

Apesar de manifestarem preocupação e medo diante das trocas entre família e escola, as crianças revelaram ter esperança de que os possíveis impasses não se confirmem, ou tenham uma resolução positiva. Como entender essa atitude?

Agamben (2005), ao analisar o jogo, afirma que este está ligado ao sagrado, mas, ao contrário do rito, que fixa e estrutura uma relação com o tempo, o jogo rompe essa conexão: “Brincando, o homem desprende-se do sagrado e o ‘esquece’ no tempo humano” (AGAMBEN, 2005, p. 85). Em relação às crianças, considera que “brincam com qualquer velharia que lhes cai nas mãos, e que o jogo conserva assim objetos e comportamentos profanos que não existem mais” (AGAMBEN, 2005, p. 85). Nesse sentido, o brinquedo é algo que pertenceu ao passado e é, portanto, histórico, levando Agamben (2005, p. 88) a afirmar que “aquilo com que brincam as crianças é a história”.

Sarmiento (2011a) retoma essas considerações a fim de pensar sobre as mudanças na normatividade da infância e suas relações com as tecnologias da informação e da comunicação, assim como nas relações entre crianças e adultos. Diante de um panorama que muitos consideram assustador, convida-nos a renovar a esperança e a confiar “na história com que a criança brinca” (SARMENTO, 2011a, p. 600).

Por isso, é significativo observar que, ao “brincar com histórias”, as crianças que participaram deste estudo demonstraram esperança em finais positivos. A propósito do valor da esperança, Paulo Freire (1997, p. 5) declara:

[...] não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica. Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo.

Como produtoras da cultura, as crianças acreditaram em melhores soluções e acrescentaram significações aos mundos em que vivem, confirmando a infância como “uma potência que permite a renúncia do previsível e ilumina aquilo que não se revela de imediato” (GOMES, 2007, p. 254).

## PARTE V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da modernidade, as crianças passaram a ocupar um novo lugar nas sociedades ocidentais. Tornaram-se o centro das famílias, que passaram a considerá-las importantes e a dedicar-lhes cuidado e educação. As formas tradicionais de educação foram consideradas insuficientes, e a escola foi então encarregada da tarefa de educar – inicialmente apenas os meninos e, no decorrer dos séculos, todas as crianças. Engendrava-se, assim, um novo papel para as crianças: o ofício de aluno.

Mais recentemente, com a continuidade dos desdobramentos da modernidade, família e escola passaram por novas transformações, e as relações entre ambas vêm sendo consideradas conflituosas, ao mesmo tempo em que se defende como desejável o estabelecimento de uma parceria entre elas. A forma de conceber a infância também sofreu alterações: as crianças começaram a ser consideradas sujeitos de direitos e atores sociais. Com a emergência principalmente da Sociologia da Infância e dos Estudos da Criança, entende-se a infância como uma construção social, não podendo ser considerada nem universal, nem natural. Considera-se também que, como variável de análise social, precisa ser articulada a outras, como classe social, gênero, etnia, dando, assim, visibilidades às distintas condições de viver essa etapa da vida e levando a defini-la de forma plural: infâncias. Contudo, as crianças ainda permanecem silenciadas e suas opiniões sobre muitos temas, desconhecidas. A intenção de realizar pesquisa **com** crianças, e não **sobre** elas, causa surpresa e leva a declarações como a de Lorena, coordenadora de uma das escolas: “Não sabia que criança falava, nem que falava tanto!”.

O principal objetivo deste estudo foi compreender as concepções de crianças sobre família, escola e a relação entre ambas. Ampliar os conhecimentos sobre as infâncias pode contribuir para diminuir a invisibilidade das crianças e, dessa forma, afetar positivamente suas vidas. Assim, procurou-se ouvir as crianças e obter a compreensão dos significados atribuídos por elas aos temas estudados. Foram priorizadas formas colaborativas de construção do conhecimento – observação participante, desenhos, escritas e grupos focais –, de modo a obter narrativas produzidas por elas. Percebemos que as crianças não apenas têm ideias e opiniões, mas também se mostraram observadoras agudas dos contextos nos quais estão inseridas.

Em relação à família, procurou-se compreender as concepções das crianças, a(s) forma(s) como a caracterizam, quem consideram seus integrantes e qual(is) função(ões) lhe atribuem, bem como investigar os papéis percebidos/atribuídos pelas crianças aos seus diferentes membros. Vimos que as crianças delinearum um panorama multifacetado.

Expressaram concepções de papéis familiares bastante convencionais, marcadas por diferenças geracionais mas, especialmente, de gênero. A família emergiu como grupo social, tendo as pessoas como centro. O casal parental apareceu como elemento essencial, a família foi associada à ideia de reprodução e houve resistência em validar as famílias homoparentais. Em contrapartida, as crianças revelaram compreensões mais amplas e flexíveis, alargando os limites do que é considerado familiar para além da coabitação, e incluíram os animais de estimação como membros da família. Mostraram que valorizam a união e a intimidade entre os membros da família, percebida como lugar de cuidado, rede de compromissos e reciprocidade. Os avós apareceram em posições relevantes, por vezes centrais; em direção contrária, as figuras de madrastas e padrastos, cada vez mais presentes na realidade, foram quase invisíveis. Manifestou-se a compreensão de que a família é um contexto fundamental para a sobrevivência, associado a ideias de vulnerabilidade e dependência da criança. As funções atribuídas à família foram prover afeto, prover cuidado e ajuda mútua e proporcionar intimidade. O cuidado apareceu como tarefa dos adultos, mas foi fortemente associado à figura da mãe, configurando a manutenção de papéis de gênero mais tradicionais. O brincar correspondeu ao papel de crianças e animais de estimação.

No que diz respeito à escola, a meta foi compreender as concepções das crianças, bem como o(s) sentido(s) e a(s) função(ões) atribuídos a essa instituição. Foi possível delinear que a escola é concebida como lugar, materializado por meio de uma determinada concepção arquitetônica que permite identificá-la e reconhecê-la, mas que transcende a mera dimensão espacial, uma vez que está permeada por sensações, afetos, memórias. Para as crianças, a escola tem uma identidade específica, reconhecível por certos elementos: é o lugar de aprender, em que as práticas são coletivas e se realiza um tipo particular de trabalho, o trabalho escolar; é identificada por símbolos – o uniforme, as mochilas, os cadernos, as folhas e o material escolar –, e pelo mobiliário próprio. Integram também a identidade da escola a existência de um currículo, composto por um conjunto de conteúdos, procedimentos e atividades que constituem a rotina escolar, e certa disciplina, que se refere à forma como a convivência é regulada no cotidiano da escola. A escola emergiu como um espaço das crianças e como um contexto que interage com a família. Ir à escola foi considerado positivo e importante. As crianças sabem que é obrigatório frequentar a escola, e afirmaram que ela serve para aprender, em primeiro lugar, e para brincar, divertir-se e fazer amigos. As crianças descreveram a satisfação que vivem em momentos como o recreio e a aula de Educação Física, mas a escola em geral também recebeu uma avaliação positiva: as crianças gostam da escola, desfrutam do tempo passado em seu interior e gostam de aprender. Isso atesta que há

vida dentro da escola; ao lado de todos os problemas e tensões, há uma potência positiva e criadora, captada pelas crianças, que aponta para a importância dos investimentos afetivos, da fruição, do lúdico, do prazer. Além disso, as crianças fizeram referência ao papel da escola como agente do processo civilizatório, ao reconhecer que ela possibilita o acesso a uma grande parte da cultura por meio do aprendizado da leitura e da escrita.

Outro objetivo dizia respeito a investigar a maneira como as crianças percebem as relações entre família e escola e qual(is) significado(s) lhe atribuem. As crianças colocaram-se como objetos e sujeitos dessa relação, no centro das narrativas, como foco do que é tratado, mas também como protagonistas relevantes. Desenharam crianças como participantes das conversas que tratam de assuntos relativos a elas, como a demarcar que sua presença nesses encontros é pertinente. A avaliação das crianças, em termos de desempenho e comportamento, emergiu como o principal assunto nas conversas entre pais e professores, possibilitando afirmar que a criança como aluno é o que está em questão na relação família-escola. Na perspectiva manifestada pelas crianças, é a isso que os adultos prestam atenção, avaliam e conversam entre si: suas aprendizagens, seu trabalho, seus erros e acertos, seu comportamento. A expectativa das crianças diante dos encontros entre família e escola mostrou-se negativa, mas não foi confirmada na maioria dos desfechos. Apenas eventualmente os pais foram representados no papel de defensores dos interesses das crianças junto à escola. No mesmo sentido, é possível afirmar que o antagonismo ou a rivalidade entre pais e professores de que tratam outros estudos não estiveram presentes nas narrativas; tensões, conflitos, ambiguidades e acusações recaíram sobre as crianças. Em outras palavras, as crianças evidenciaram perceber uma sintonia ou certa aliança entre os membros adultos da família e da escola, fazendo delas o vértice suscetível do triângulo. A mãe apareceu como o principal representante da família na interlocução com a escola, novamente apontando para concepções de papéis de gênero tradicionais. As crianças revelaram preocupação e medo diante das trocas entre família e escola, mas também esperança de que os impasses tenham uma resolução positiva.

Por fim, colocamo-nos a meta de identificar as desigualdades decorrentes das condições sociais, de gênero, de etnia, entre outras, e relacioná-las às diferentes concepções das crianças acerca da família, da escola e da relação entre ambas. Como foi destacado ao longo dos capítulos de análise dos blocos temáticos, emergiram algumas diferenças entre as crianças da escola pública e da escola privada. As crianças da escola privada mostraram-se mais seguras de sua competência na escrita durante todo o período do estudo e nenhuma se recusou a escrever por não saber fazê-lo. Já as crianças da escola pública, em sua maioria, não

se dispunham a escrever, e muitas vezes manifestavam dúvida sobre a sua capacidade diante de atividades que demandavam a escrita. Tais diferenças podem estar associadas à qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições. Como vimos, as escolas públicas no Brasil foram direcionadas para a população mais pobre, apresentando, muitas vezes, condições precárias, justificadas pela escassez ou racionalização de recursos, mas que revelam descaso e pouco investimento por parte do governo. Além disso, as diferenças sociais entre as famílias podem determinar distintos níveis de acesso a bens culturais, bem como práticas educativas desiguais (como o papel da mãe no acompanhamento da vida escolar dos filhos, anteriormente citado), o que também pode estar subjacente às diferenças observadas entre as crianças das duas escolas no que se refere à proficiência na leitura e na escrita.

Em relação ao tema família, as contribuições das crianças da escola pública se diferenciaram em alguns aspectos. Aportaram os elementos casa e carro, ausentes nos desenhos das crianças da escola privada. Trouxeram a concepção da família como uma rede, baseada nos princípios de ajuda mútua e compromisso. Destacaram a relevância dos avós e dos irmãos como cuidadores, e apresentaram relatos de situações de violência na convivência familiar. No que se refere à escola, as crianças da escola pública evidenciaram uma apreciação mais geral, enquanto as crianças da escola privada indicaram o recreio e as aulas de Educação Física como os momentos de que mais gostam. Também foram as crianças da escola pública as que apontaram a relação entre escola e trabalho adulto, no sentido de a primeira preparar para o segundo. Por fim, no que diz respeito à relação família-escola, foram os alunos da escola privada que enfatizaram o protagonismo da criança. Portanto, foram percebidas diferenças entre as crianças da escola pública e da escola privada em relação a alguns aspectos de suas concepções sobre os temas investigados, ainda que não seja possível, no âmbito do presente estudo, aprofundar a análise sobre a relação dessas distinções e a condição social das crianças. Contudo, é razoável afirmar que tais diferenças não foram marcantes a ponto de caracterizar concepções completamente díspares ou opostas; elas emergiram como nuances, capazes de evidenciar que a forma como as crianças enxergam o mundo é influenciada por sua condição social. Desigualdades decorrentes de outras condições, como gênero ou etnia, não foram identificadas; é possível que esse fato constitua uma limitação deste estudo.

Entendemos que as concepções expressas pelas crianças não são meras reproduções dos discursos dos adultos, nem estão desconectadas deles. As crianças interpretam e procuram dar sentido ao que vivem, apropriando-se das informações do mundo adulto e reelaborando-as. Nesse processo, influenciam e são influenciadas pelos contextos dos quais participam,

especialmente a família e a escola. Essas instituições, por sua vez, também são marcadas por uma série de contingências, determinando que os resultados aqui apresentados sejam específicos da realidade pesquisada. Outros estudos, desenvolvidos em outros tempos e espaços, poderão ampliar o conhecimento sobre o que as crianças pensam. É fundamental continuar e ampliar essa escuta, rompendo o silenciamento a que as crianças estiveram submetidas por tanto tempo.

Consideramos que os objetivos propostos neste estudo foram alcançados, na medida em que foi possível auscultar as crianças, conhecer e compreender, mesmo que parcialmente, suas concepções sobre família, escola e sobre a relação família-escola. Retomando a metáfora da viagem, a caravana chegou ao seu destino. Contudo, a maior conquista não se traduz em um produto, como esta tese, que certamente contém imperfeições e falhas. O resultado mais significativo é a trajetória em si, o caminho percorrido, as aprendizagens realizadas.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

AKKARI, A. et al. Construção histórica de um sistema dual de ensino e indefinição de fronteiras das redes pública e privada no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 471-496, mai./ago. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/4411/433>>. Acesso em 8 nov. 2018.

ALBUQUERQUE, J. A.; AQUINO, F. S. B. Psicologia escolar e relação família-escola: um levantamento da literatura. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 23, n. 2, p. 307-318, abr./jun. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v23n2/2175-3563-pusf-23-02-307.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2019.

ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a07v2691.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

ALMEIDA, A. N. O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate. **Análise social**, Lisboa, n. 176, p. 579-593, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0003-25732005000400006](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0003-25732005000400006)>. Acesso em: 8 nov. 2018.

ALUNO. In: DICIONÁRIO Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, [2009]. Disponível em: <<https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-3/html/index.php#2>>. Acesso em: 8 out. 2018.

ANALFABETISMO cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, 15 ago. 2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção Pesquisa Qualitativa). E-book.

APPLE, M. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 14-23, fev. 1988. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1180/1185>>. Acesso em: 8 nov. 2018.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia**: geral e do Brasil. São Paulo: Moderna, 2012. ePub.

ARIAS, J. Lares brasileiros já têm mais animais que crianças. **El País**, São Paulo, 10 jun. 2014. Disponível em:

<[https://brasil.elpais.com/brasil/2015/06/09/opinion/1433885904\\_043289.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2015/06/09/opinion/1433885904_043289.html)>. Acesso em: 23 jul. 2018.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARIÈS, P. La infancia. **Revista de Educación**, Madrid, n. 281, p. 5-17, 1986. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/1986/re281.html>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

ARRIAGADA, I. Cambios y desigualdad en las familias latino-americanas. **Revista de la CEPAL**, Santiago de Chile, v. 77, p. 143-161, ago. 2002. Disponível em: <[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/10829/1/077143161\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/10829/1/077143161_es.pdf)>. Acesso em: 24 mai. 2018.

ARRIAGADA, I. Familias latinoamericanas: cambiantes, diversas y desiguales. **Papeles de población**, México, v. 13, n. 53, p. 9-22, jul./set. 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/112/11205302.pdf>>. Acesso em: 24 mai. 2018.

ARRIAGADA, I. **Familias latinoamericanas**: diagnóstico y políticas públicas en los inicios del nuevo siglo. Santiago de Chile: CEPAL, División de desarrollo social, 2001. Disponível em: <<http://archivo.cepal.org/pdfs/2001/S01121052.pdf>>. Acesso em: 24 mai. 2018.

ARROYO, M. G. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 787-807, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0828100.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DA INDÚSTRIA DE PRODUTOS PARA ANIMAIS DE ESTIMAÇÃO (ABINPET). **FAQ: o setor e seus números**. São Paulo, [2018]. Disponível em: <<http://abinpet.org.br/faq/>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

AUGUSTO, O. Expectativa de vida do brasileiro chega a 76 anos, a maior da história. **Correio Braziliense**, Brasília, 25 jul. 2018. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2018/07/25/interna-brasil,697305/expectativa-de-vida-do-brasileiro-chega-a-76-anos-a-maior-da-historia.shtml>>. Acesso em: 20 out. 2018.

AZEVEDO, G. A. N.; BASTOS, L. D. G.; BLOWER, H. S. Escolas de ontem, educação hoje: é possível atualizar usos em projetos padronizados? In: SEMINÁRIO PROJETER, 3., 2007, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: UFRJ. Disponível em: <[http://www.gae.fau.ufrj.br/assets/escola\\_ontem\\_edu\\_hj\\_gana\\_leo\\_hsb.pdf](http://www.gae.fau.ufrj.br/assets/escola_ontem_edu_hj_gana_leo_hsb.pdf)>. Acesso em: 26 set. 2018.

AZEVEDO, L. V. Midrash Rabbah: a Torá oral e a discussão rabínica medieval. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**, Uberlândia, n. 36/37, p. 165-174, 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/download/1212/1170>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BADINTER, E. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

- BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção Pesquisa Qualitativa). E-book.
- BARRA, S. M.; SARMENTO, M. J. Os saberes das crianças e as interações na rede. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 8, n. 14, p. 1-20, jul./dez. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1776>>. Acesso em: 20 dez. 2018.
- BARTHOLO, L.; PASSOS, L.; FONTOURA, N. **Texto para discussão: Bolsa família, autonomia feminina e equidade de gênero: o que indicam as pesquisas nacionais?** Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2017.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BECK, U. **A metamorfose do mundo: como as alterações climáticas estão a transformar a sociedade**. Lisboa: Edições 70, 2017.
- BECK, U. **Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade**. São Paulo: Editora 34, 2011.
- BECK, U.; BECK-GERNSHEIM, E. **Generación global**. Barcelona: Paidós, 2008.
- BHERING, E. Percepções de pais e professores sobre o envolvimento dos pais na educação infantil e ensino fundamental. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 483-510, set./dez. 2003. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/742>>. Acesso em: 19 nov. 2018.
- BHERING, E.; DE NEZ, T. B. Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 18, n. 1, p. 63-73. jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n1/a08v18n1.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2018.
- BHERING, E.; SIRAJ-BLATCHFORD, I. A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 106, p. 191-216, mar. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n106/n106a09.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2018.
- BIRMAN, J. Tatuando o desamparo: a juventude na atualidade. In: CARDOSO, M. R. (Org.). **Adolescentes**. São Paulo: Escuta, 2006. p. 5-43. Disponível em: <<https://chasqueweb.ufrgs.br/~slomp/edu01011/birman-tatuando-o-desamparo.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2018.
- BOCHACA, J. G.; CALVET, N. L. La relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente? In: GARRETA, J. (Ed.). **La relación familia-escuela**. Lleida: Ediciones de la Universidad de Lleida, 2007. p. 9-12.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 6583/2013**. Dispõe sobre o Estatuto da Família e dá outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=597005>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 14 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em:

<[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 14 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>.

Acesso em: 1 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004**. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.836.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.836.htm)>. Acesso em: 16 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Câmaras Setoriais e Temáticas. **IBGE – População de Animais de Estimação no Brasil – 2013 – ABINPET 79**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www.agricultura.gov.br/assuntos/camaras-setoriais-tematicas/documentos/camaras-tematicas/insumos-agropecuarios/anos-anteriores/ibge-populacao-de-animais-de-estimacao-no-brasil-2013-abinpet-79.pdf/view>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Dados censo 2015**. Brasília, 2015. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192)>. Acesso em: 8 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2017**: notas estatísticas. Brasília, 2018a. Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_e\\_statisticas\\_Censo\\_Escolar\\_2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_e_statisticas_Censo_Escolar_2017.pdf)>. Acesso em: 8 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 maio 2016. Seção 1. p. 44-46. Disponível em: <[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510\\_07\\_04\\_2016.html](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html)>. Acesso em: 6 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 2.488, de 21 de outubro de 2011. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes e normas para a organização da Atenção Básica, para a Estratégia Saúde da Família (ESF) e o Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS). **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 out. 2011. Disponível em:

<[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2488\\_21\\_10\\_2011.html](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2488_21_10_2011.html)>. Acesso em: 23 jul. 2018.

BRASIL. Ministério das Cidades. Departamento Nacional de Trânsito (DENATRAN).

[Relatório] **Frota de veículos – 2018**. Brasília, 2018b. Disponível em:

<<http://www.denatran.gov.br/estatistica/635-frota-2018>>. Acesso em: 29 ago. 2018.

BUCKINGHAM, D. **La infancia materialista**: crecer en la cultura consumista. Madrid: Ediciones Morata, 2013. E-book.

BUENO, M. de F. G. A história da educação: a cidade, a arquitetura escolar e o corpo. **Cadernos do CEOM**, Chapecó, v. 21, n. 28, p. 243-278, jun. 2008. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/164/72>>. Acesso em: 26 set. 2018.

CAMARGO, A. R. **Aulas régias**. In: BRASIL. Arquivo Nacional. MAPA – Memória da Administração Pública Brasileira. 11 nov. 2016. Disponível em: <<http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/260-aulas-regias>>. Acesso em: 28 set. 2018.

CARVALHO, R. A.; FABIARZ, J. L. A disciplina na sala de aula: arquitetura e design como afirmação de concepções de ensino e aprendizagem. **Arcos Design**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 96-113, jun. 2014. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/arcosdesign/article/view/13928>>. Acesso em: 24 set. 2018.

CARVALHO, A. M. A.; MOREIRA, L. V. C.; RABINOVICH, E. P. Olhares de crianças sobre a família: um enfoque quantitativo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. 3, p. 417-426, set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n3/a04v26n3.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. (Org.). **Interação escola-família**: subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO, MEC, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2010-pdf/4807-escola-familia-final>>. Acesso em: 8 nov. 2018.

CAVENAGHI, S.; ALVES, J. E. D. **Mulheres chefes de família no Brasil**: avanços e desafios. Rio de Janeiro: ENS-CPES, 2018. Disponível em: <[http://www.ens.edu.br/arquivos/mulheres-chefes-de-familia-no-brasil-estudo-sobre-seguro-edicao-32\\_1.pdf](http://www.ens.edu.br/arquivos/mulheres-chefes-de-familia-no-brasil-estudo-sobre-seguro-edicao-32_1.pdf)>. Acesso em: 16 out. 2018.

CERVENY, C. M. O.; BERTHOUD, C. M. E. Ciclo vital da família brasileira. In: OSORIO, L. C.; VALLE, M. E. P. (Org.). **Manual de terapia familiar**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 25-37.

CHADE, J. ONU vive batalha diplomática pela definição de “família”. **Estadão**, São Paulo, 5 jul. 2015. Disponível em: <<http://internacional.estadao.com.br/blogs/jamil-chade/onu-vive-batalha-diplomatica-pela-definicao-de-familia/>>. Acesso em: 24 mai. 2018.

CHAMBOREDON, J.-C.; PRÉVOT, J. O “ofício de criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 59, p. 32-56, nov. 1986. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1305/1308>>. Acesso em: 3 out. 2018.

CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 55-83.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

COATES, E.; COATES, A. The subjects and meanings of young children's drawings. In: FAULKNER, D.; COATES, E. (Eds.). **Exploring children creative narratives**. London: Routledge, 2011. p. 110-136.

CONVENÇÃO sobre os direitos da criança. **Unicef Brasil**, Brasília, 2018. Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10120.html](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.html)>. Acesso em: 18 dez. 2018.

CORDEIRO, F. O. **A função social da escola: relação família-instituição e suas tensões na ação compartilhada**. 2018. 258f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/4041/2/FABIANE%20DE%20LIVEIRA%20CORDEIRO.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2019.

CORRÊA, G. C. O que é a escola? In: PEY, M. O. **Esboço para uma história da escola no Brasil: algumas reflexões libertárias**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000. p. 51-84.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, D. Governo reorganiza número de escolas em função da redução na procura por vagas. **Governo do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, 22 jan. 2018. Disponível em: <<https://estado.rs.gov.br/governo-reorganiza-numero-de-escolas-em-funcao-da-reducao-na-procura-por-vagas>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

COSTA, F. B. Da multiparentalidade no século XXI. **Percursos acadêmicos**, Belo Horizonte, v. 5, n. 9, p. 230-252, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/percursoacademico/article/viewFile/9860/8200>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

DAMATTA, R. **A casa & a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2011a. E-book.

DAMATTA, R. A família como valor: considerações não-familiares sobre a família à brasileira. In: ALMEIDA, A. M.; CARNEIRO, M. J.; PAULA, S. G. (Org.). **Pensando a família no Brasil: da colônia à modernidade**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; Editora da UFRRJ, 1987. p. 115-136.

DAMATTA, R. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2011b. E-book.

DE LA FARE, M.; CARVALHO, I. C. M. Ética e pesquisa em educação: tensões entre autonomia e regulação. In: SANTOS, L. H. S.; KARNOPP, L. B. (Orgs.). **Ética em pesquisa em educação: questões e proposições**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017. p. 103-120.

DE LA FARE, M.; MACHADO, F. V.; CARVALHO, I. C. M. Breve revisão sobre regulação da ética em pesquisa: subsídios para pensar a pesquisa em educação no Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 247-283, 2014. Disponível em:

<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6390/3915>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, mai./ago. 2005. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0935125.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0935125.pdf)>. Acesso em: 18 dez. 2018.

DERDYK, E. Papel em branco. In: GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 127-136.

DIAS, A. T. T. **Pesquisando a relação família-escola**: o que revelam as teses e dissertações dos programas de pós-graduação brasileiros. 2009. 219f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/101499>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

DIGARD, J.-P. Les nouveaux rapports homme-animal. Entre peurs et espoirs, comment se ressaisir de la science et la faire partager à nouveau? In: SEMINAIRE DE LA DIRECTION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE, 2008, Paris. Disponível em: <[http://www.agrobiosciences.org/IMG/pdf/PDF\\_Digard\\_seminaire\\_DGER\\_2008.pdf](http://www.agrobiosciences.org/IMG/pdf/PDF_Digard_seminaire_DGER_2008.pdf)>. Acesso em: 25 jul. 2018.

DIOGO, A. M. Do envolvimento dos pais ao sucesso escolar dos filhos: mitos, críticas e evidências. **Sociologia da Educação - Revista Luso-Brasileira**, Rio de Janeiro, edição especial, p. 71-96, 2012. Disponível em: <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/15341/15341.PDFXXvmi=>>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

DONZELOT, J. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DURHAM, E. Família e casamento. IN: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 3., Vitória, 1982. **Anais...** Vitória: ABEP, 1982, p. 31-49. Disponível em: <<http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/214/210>>. Acesso em: 3 set. 2018.

ENGUIITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENGUIITA, M. F. Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. In: GARRETA, J. (Ed.). **La relación familia-escuela**. Lleida: Ediciones de la Universidad de Lleida, 2007. p. 13-32.

FALCKE, D.; WAGNER, A. A dinâmica familiar e o fenômeno da transgeracionalidade: definição de conceitos. In: WAGNER, A. (Coord.). **Como se perpetua a família?** A transmissão dos modelos familiares. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 25-46.

FARACO, C. B.; SEMINOTTI, N. A crueldade com animais: como identificar seus sinais? O médico veterinário e a prevenção da violência doméstica. **Revista CFMV**, Brasília, n. 37, p. 66-71, 2006. Disponível em: <<http://certidao.cfmv.gov.br/index/revistas/download/9>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

FARACO, C. B.; SEMINOTTI, N. A relação homem-animal e a prática veterinária. **Revista CFMV**, Brasília, n. 32, p. 57-61, 2004. Disponível em: <<http://certidao.cfmv.gov.br/index/revistas/download/59>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

FARIA FILHO, L. M. de.; SALES, Z. E. S. de. Escolarização da infância brasileira: a contribuição do bacharel Bernardo Pereira de Vasconcelos. In: FREITAS, M. C. de; KUHLMANN JR., M. (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 245-265.

FAULKNER, D.; COATES, E. Exploring children's creative narratives: some theoretical, methodological and applied perspectives. In: FAULKNER, D.; COATES, E. (Eds.). **Exploring children creative narratives**. London: Routledge, 2011. p. 28-38.

FERNANDES, N. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, p. 759-779, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n66/1413-2478-rbedu-21-66-0759.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2018.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. A gênese das instituições escolares no Brasil: os jesuítas e as casas de bê-á-bá no século XVI. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1-2, p. 35-54, jan./dez. 2005. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/279682335\\_A\\_Genese\\_das\\_Instituicoes\\_Escolares\\_no\\_Brasil\\_Os\\_jesuistas\\_e\\_as\\_casas\\_de\\_be-a-ba\\_no\\_seculo\\_XVI](https://www.researchgate.net/publication/279682335_A_Genese_das_Instituicoes_Escolares_no_Brasil_Os_jesuistas_e_as_casas_de_be-a-ba_no_seculo_XVI)>. Acesso em: 24 set. 2018.

FERREIRA, P.; SOUZA, A. de. Censo escolar 2017: cai o número de matrículas na educação básica. **O Globo**, Rio de Janeiro, 31 jan. 2018. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/censo-escolar-2017-cai-numero-de-matriculas-na-educacao-basica-22347576>>. Acesso em: 8 nov. 2018.

FLICK, U. Entrevistas e discussões tipo grupos de foco. In: FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004. p. 124-136.

FLICK, U. Introdução à coleção pesquisa qualitativa. In: ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção Pesquisa Qualitativa). VitalBook file (VBK). p. 7-11.

FONSECA, C. A história social no estudo da família: uma excursão interdisciplinar. **Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais**, Uberlândia, n. 27, p. 51-73, 1º semestre de 1989. Disponível em: <<http://www.anpocs.com/index.php/bib-pt/bib-27/404-a-historia-social-no-estudo-da-familia-uma-excursao-interdisciplinar/file>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

FONSECA, C. Apresentação - de família, reprodução e parentesco: algumas considerações. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 29, p. 9-35, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n29/a02n29.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

FONSECA, C. Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 50-59, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v14n2/06.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

FONSECA, C. Olhares antropológicos sobre a família contemporânea. In: CONGRESSO INTERNACIONAL PESQUISANDO A FAMÍLIA, 2002, Florianópolis. **Anais Eletrônicos...** Florianópolis, 2002. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/248482783/Olhares-Antropologicos-Sobre-a-Familia-Contemporanea-2002#scribd>>. Acesso em: 24 mai. 2018.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21., 1998, Caxambu. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Revista Brasileira de Educação, 1998. Disponível em: <[http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10\\_06\\_CLAUDIA\\_FONSECA.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10_06_CLAUDIA_FONSECA.pdf)>. Acesso em: 19 dez. 2018.

FRAGA, E. Nenhum jovem quer virar professor no Brasil, mostra exame da OCDE. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 6 dez. 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/ericafraga/2016/12/1839126-nenhum-jovem-quer-se-tornar-professor-no-brasil.shtml>>. Acesso em: 8 nov. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAG, B. Habermas e a filosofia da modernidade. **Perspectivas**, São Paulo, n. 16, p. 23-45, 1993. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/769>>. Acesso em: 26 dez. 2018.

FREITAS, L. F. R.; SILVEIRA, R. M. H. A figura do gaúcho e a identidade cultural latino-americana. **Educação**, Porto Alegre, n. 2, v. 53, p. 263-281, mai./jun. 2004. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/382/279>>. Acesso em: 21 mai. 2018.

FRIZZO, K. R. Diário de campo: reflexões epistemológicas e metodológicas. In: SARRIERA, J. C.; SAFORCADA, E. T. (Org.). **Introdução à psicologia comunitária**: bases teóricas e metodológicas. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 169-187.

GAEDTKE, K. M. **“Quem não tem filho, caça com cão”**: animais de estimação e as configurações sociais de cuidado e afeto. 2017. 197f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/186531/PSOP0602-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

GANDRA, A. IBGE: mulheres ganham menos que homens mesmo sendo maioria com ensino superior. **Empresa Brasil de Comunicação - Agência Brasil**, Brasília, 7 mar. 2018.

Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-03/ibge-mulheres-ganham-menos-que-homens-mesmo-sendo-maioria-com-ensino-superior>>. Acesso em: 18 out. 2018.

GARCIA, R. M. S. **Narrativas gráficas em contextos pediátricos**. 2012. 179f. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Infância) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2012. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/2369>>. Acesso em: 9 jan. 2018.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GATTI, B. A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 595-608, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a04n126.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2018.

GEMENTE, A. C. Um panorama da modernidade: origens, formação e perspectivas. **Impulso**, Piracicaba, v. 12, n. 29, p. 85-98, 2001.

GIBIM, A. P. P. G. **Famílias, relações intergeracionais e de gênero: práticas compartilhadas de educação e cuidado de crianças pequenas**. 2017. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://ppg.unifesp.br/educacao/defesas-1/formularios/dissertacoes/2017/ana-paula-pereira-gomes-gibim>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar: 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOBBI, M. A. Mundos na ponta do lápis: desenhos de crianças pequenas ou de como estranhar o familiar quando o assunto é criação infantil. **Linhas críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, p. 147-165, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/12425>>. Acesso em: 10 set. 2018.

GOLDANI, A. M. As famílias no Brasil contemporâneo e o mito da desestruturação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 1, p. 67-110, 1993. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1681/1664>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

GOMES, L. O. A infância do homem. **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 253-256, set./dez. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643539>>. Acesso em: 16 jan. 2019.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

GORDON, N. **O físico**. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HABERMAS, J. La modernidad, un proyecto incompleto. In: BAUDRILLARD, J.; HABERMAS, J.; SAID, E. e cols. **La posmodernidad**: edición a cargo de Hal Foster. Barcelona: Kairós, 2010. p. 19-36.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**: doze lições. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**: racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância**: da idade média à época contemporânea no ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, C. I. Pesquisa etnográfica com crianças: algumas possibilidades de investigação. **Enfoques**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.enfoques.ifcs.ufrj.br/ojs/index.php/enfoques/article/view/61/54>>. Acesso em: 6 dez. 2018.

INFÂNCIA e adolescência no Brasil. **Unicef Brasil**, Brasília, 2018. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/pt/activities.html>>. Acesso em: 7 dez. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Aspectos dos cuidados das crianças de menos de 4 anos de idade**: 2015. (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios). Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100137.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010**. Nupcialidade, fecundidade e migração: resultados da amostra. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/98/cd\\_2010\\_nupcialidade\\_fecundidade\\_migracao\\_amostra.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/98/cd_2010_nupcialidade_fecundidade_migracao_amostra.pdf)>. Acesso em: 30 ago. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2013. (Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica, 32.) Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais 2016**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em:

<[https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/f6cd016a041d89a768b1fd472a90d5f3.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/f6cd016a041d89a768b1fd472a90d5f3.pdf)>. Acesso em: 29 ago. 2018.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Brasília: IPEA, 2017. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato>>. Acesso em: 17 out. 2018.

JAMES, A. Conceitos de infância, criança e agência: a construção de hospitais infantis na Inglaterra como estudo de caso. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 31-45, 2009. Disponível em: <<http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/v10n21a03.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

JEWISH VIRTUAL LIBRARY. **Midrash**. 2013. Disponível em: <<https://www.jewishvirtuallibrary.org/halakha-aggaddata-midrash>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

JOBIM E SOUZA, S. Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 1996. p. 39-54.

JUNGES, L. A. S.; WAGNER, A. Os estudos sobre a relação família-escola no Brasil: uma revisão sistemática. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. esp., p. 114-124, dez. 2016. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/21333/15428>>. Acesso em: 4 jan. 2019.

KANGAS, M.; KULTIMA, A.; RUOKAMO, H. Children's creative collaboration – a view of narrativity. In: FAULKNER, D.; COATES, E. (Eds.). **Exploring children creative narratives**. London: Routledge, 2011. p. 89-109.

KOPITTKE, C. C.; PEREIRA, D. Z.; MELLO, V. M. H. P. Tributo a Piera Aulagnier: o aporte vincular na constituição do psiquismo. In: TRACHTENBERG, A. R. C. et al. (Org.). **Transgeracionalidade: de escravo a herdeiro: um destino entre gerações**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 29-40.

LARA, T. A. **Caminhos da razão no ocidente: a filosofia ocidental, do Renascimento aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 1986.

LEAL, B. Entre ensinar e aprender, a alteridade da infância. In: TREVISAN, A. L.; TOMAZETTI, E. M. (Org.). **Cultura e alteridade: confluências**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 171-185.

LEBOVICI, S.; DIATKINE, R. **Significado e função do brincar na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LEITE, M. M. **Retratos de família**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

LEWGOY, B. et al. **Projeto de pesquisa: espelho animal: antropologia das relações entre humanos e animais**. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<https://espelhoanimal.wordpress.com/>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

LEWGOY, B.; SORDI, C.; PINTO, L. Domesticando o humano: para uma antropologia moral da proteção animal. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 75-100, ago./dez. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2015v17n2p75/31056>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

LIMA, M. H. C. C. de A. Considerações sobre a família multiespécie. In: REUNIÃO EQUATORIAL DE ANTROPOLOGIA, 5., REUNIÃO DE ANTROPÓLOGOS DO NORTE E NORDESTE, 14., Maceió, 2015. **Anais eletrônicos...** Maceió: 2015. Disponível em: <[http://eventos.livera.com.br/trabalho/98-1020766\\_01\\_07\\_2015\\_11-07-22\\_5164.PDF](http://eventos.livera.com.br/trabalho/98-1020766_01_07_2015_11-07-22_5164.PDF)>. Acesso em: 20 jul. 2018.

LIMA, M. S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LIMA, M. S. A criança e a percepção do espaço. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 31, p. 73-80, dez. 1979. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/507.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

MACHADO, J. Escola e família: utopia, burocracia e democracia. In: SILVA, B. D.; ALMEIDA, L. S. (Coord.). In: CONGRESSO GALAICO PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 8., 2005, Braga. **Anais...** Braga: Centro de Investigação em Educação – Instituto Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2005. p. 1835-1850. Disponível em: <<http://www.educacion.udc>>.

MAGISTÉRIO estadual pressiona governo por negociação. **Jornal Extra Classe**, Porto Alegre, 17 out. 2017. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/exclusivoweb/2017/10/magisterio-estadual-pressiona-governo-por-negociacao/>>. Acesso em: 3 dez. 2018.

MAIA, D. S. **O conceito de criança na pré-escola: gênero, poder e subjetividade**. 1993. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

MAIA, D. S.; ROZEK, M. “E quando todo mundo tá junto, quer dizer uma família”: concepções de crianças sobre família. In: SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO DE ESTUDOS DA CRIANÇA, 4., 2018, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Mundial Gráfica, 2018a.

MAIA, D. S.; ROZEK, M. **Famílias possíveis, escolas perfeitas: a relação família-escola segundo Nova Escola e Pais & Filhos**. No prelo.

MAIA, D. S.; ROZEK, M. Pesquisa com crianças no contexto escolar: a entrada no campo e os primeiros desafios. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO, 3., 2018, Braga. **Anais...** Braga: Universidade do Minho, 2018b. No prelo.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez; Editores Associados, 1989.

MANNHEIM, K. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, M. M. (Org.). **Karl Mannheim: sociologia**. São Paulo: Ática, 1982. p. 66-95.

- MAOSKI, F. **Ter um carro é... A percepção sobre o significado do carro e o comportamento do condutor**. 2014. 96f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/36902/R%20-%20D%20-%20FABRICIO%20MAOSKI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 11 jul. 2018.
- MARCHI, R. C. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 23, n. 1, p. 183-202, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0871-91872010000100009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872010000100009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 18 jul. 2018.
- MARCHI, R. C.; SARMENTO, M. J. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 141, p. 951-964, out./dez. 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302017000400951&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000400951&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 26 mar. 2018.
- MARCONDES, G. Arranjos domiciliares multigeracionais: perfis e aportes em domicílios compostos por avós e netos. CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE POBLACIÓN, 7.; ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 20., 2016, Foz do Iguaçu. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: Abep, 2016. Disponível em: <<http://abep.org.br/xxencontro/files/paper/304-457.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2018.
- MARCONDES, K. H. B.; SIGOLO, S. R. R. L. Comunicação e envolvimento: possibilidades de interconexões entre família-escola? **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 51, p. 91-99, jan./abr. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2012000100011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2012000100011)>. Acesso em: 19 nov. 2018.
- MARQUES, M. O. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Editora Unijuí, 1993.
- MARTINS, H. Censo aponta que escolas públicas ainda têm deficiências de infraestrutura. **Empresa Brasil de Comunicação** - Agência Brasil, Brasília, 31 jan. 2018. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-01/censo-aponta-que-escolas-publicas-ainda-tem-deficiencias-de-infraestrutura>>. Acesso em: 2 out. 2018.
- MAUER, S.; MAY, N. **Desvelos de padres e hijos: en la infancia y la adolescencia**. Buenos Aires: Emecé Editores, 2008.
- MELITO, L. Defasagem entre idade e série é quatro vezes maior em escolas públicas. **Empresa Brasil de Comunicação** - Agência Brasil, Brasília, 27 jul. 2018. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-07/defasagem-entre-idade-e-serie-e-quatro-vezes-maior-em-escolas-publicas>>. Acesso em: 1 out. 2018.
- MIDRASH. Dictionary.com. 2019. Disponível em: <<http://www.dictionary.com/browse/midrash>>. Acesso em: 21 jan. 2019.
- MINUCHIN, S. **Famílias: funcionamento e tratamento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

MONARCHA, C. Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 99-142.

MONTANDON, C. Algumas tendências actuais nas relações famílias-escola. In: MONTANDON, C.; PERRENOUD, P. **Entre pais e professores: um diálogo impossível?** Para uma análise sociológica das interacções entre a família e a escola. Oeiras: Celta Editora, 2001a. p. 153-167.

MONTANDON, C. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 485-507, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a10v2691.pdf>>. Acesso em: 24 mai. 2018.

MONTANDON, C. O desenvolvimento das relações família-escola: problemas e perspectivas. In: MONTANDON, C.; PERRENOUD, P. **Entre pais e professores: um diálogo impossível?** Para uma análise sociológica das interacções entre a família e a escola. Oeiras: Celta Editora, 2001b. p. 13-28.

MONTANDON, C.; PERRENOUD, P. **Entre pais e professores: um diálogo impossível?** Para uma análise sociológica das interacções entre a família e a escola. Oeiras: Celta Editora, 2001.

MORAES, E. M. **A infância pelo olhar das crianças do MST: ser criança, culturas infantis e educação**. 2010. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010. Disponível em: <[http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2749/1/Dissertacao\\_InfanciaOlharCrianças.pdf](http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2749/1/Dissertacao_InfanciaOlharCrianças.pdf)>. Acesso em: 2 mai. 2016.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MOREIRA, L. V. C.; RABINOVICH, E. P.; SILVA, C. N. Olhares de crianças baianas sobre família. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 42, p. 77-85, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://pesquisa.bvs.br/brasil/resource/pt/psi-43801>>. Acesso em: 2 mai. 2016.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822/pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MÜLLER, F. Conceptos familiares desde el punto de vista de los niños: un estudio sobre sectores sociales en Porto Alegre, Brasil. **Desacatos**, México, n. 38, p. 121-138, abr. 2012. Disponível em: <<http://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/275>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

NAVARRO, M. P. ¿Quién ayuda a ser adulto? In: GARRETA, J. (Ed.). **La relación familia-escuela**. Lleida: Ediciones de la Universidad de Lleida, 2007. p. 131-136. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=271112>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

NETO, J. Novos arranjos familiares. **Retratos**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 16-19, dez. 2017. Disponível em:

<[https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/3ee63778c4cfdcbbe4684937273d15e2.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/3ee63778c4cfdcbbe4684937273d15e2.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2018.

NOGUEIRA, C. M. M. Família (Relação família-escola). In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/3.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

NOGUEIRA, M. A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise Social**, Lisboa, n, 176, p. 563-578, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0003-25732005000400005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0003-25732005000400005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 7 nov. 2018.

NOGUEIRA, M. A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 155-170, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/6850/4121>>. Acesso em: 8 nov. 2018.

NOGUEIRA, M. A. No fio da navalha – A (nova) classe média brasileira e sua opção pela escola particular. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Org.). **Família & escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 109-130.

NOGUEIRA, M. A. Teses e dissertações sobre a relação família-escola no Brasil (1997-2011): um estado do conhecimento. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT14-4137.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2018.

NORONHA, O. M. A luta pela ampliação das oportunidades escolares (1950-1990). In: XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L. S.; NORONHA, O. M. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994. p. 205-299.

NÓVOA, A. (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, jan./mar. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n1/v27n1a12.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2018.

OLIVEIRA, N. População brasileira passa de 208,4 milhões de pessoas. **Empresa Brasil de Comunicação - Agência Brasil**, Brasília, 29 ago. 2018. Disponível em: <[agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-08/populacao-brasileira-passa-de-2084-milhoes-de-pessoas-mostra-ibge/](http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-08/populacao-brasileira-passa-de-2084-milhoes-de-pessoas-mostra-ibge/)>. Acesso em: 29 ago. 2018.

OLIVEIRA, R. Educação, a tragédia brasileira. **Zero Hora**, Porto Alegre, 3 set. 2018. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/colunistas/rosane-de-oliveira/noticia/2018/09/educacao-a-tragedia-brasileira-cjlmxpcpt00g801mnjtv3xng4.html>>. Acesso em: 21 set. 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; LINO, D. Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008. p. 55-73.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Nota do Sistema ONU no Brasil sobre a proposta do Estatuto da Família**. Rio de Janeiro, 12 out. 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/onu-est-familia.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Resolution A/HRC/26/L.20/Rev.1: Protection of the family**. Genebra: Human Rights Council, 25 jun. 2014. Disponível em: <<https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/LTD/G14/065/59/PDF/G1406559.pdf?OpenElement>>. Acesso em: 23 mai. 2018.

PADAWER, A. Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 34, p. 349-375, jul./dez. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-71832010000200015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832010000200015)>. Acesso em: 18 dez. 2018.

PAIVA, J. M. de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 43-59.

PAIVA, V. P. Estado e educação popular: recolocando o problema. **Síntese**, Belo Horizonte, v. 7, n. 19, p. 73-80, 1980. Disponível em: <<http://faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/2273>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

PAIXÃO, H. et al. Modernidade e reflexividade: uma leitura da obra de Anthony Giddens. **Revista de Iniciação Científica da FCC**, Marília, v. 4, n. 1, p. 92-102, 2004. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/view/73>>. Acesso em: 26 dez. 2018.

PALHARES, I. Só 2,4% dos jovens brasileiros querem ser professor. **Estadão**, São Paulo, 24 jun. 2018. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,so-2-4-dos-jovens-brasileiros-querem-ser-professor,70002364548>>. Acesso em: 5 nov. 2018.

PASSARELLI, H. Qualidade do ensino público piora. **Valor Econômico**, Rio de Janeiro, 31 ago. 2018. Disponível em: <<https://www.valor.com.br/brasil/5790287/qualidade-do-ensino-publico-piora>>. Acesso em: 21 set. 2018.

PASTORI, E. O. **Perto e longe do coração selvagem**: um estudo antropológico sobre animais de estimação em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. 2012. 107f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/71932>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

PASTORI, E. O.; MATOS, L. G. Da paixão à “ajuda animalitária”: o paradoxo do “amor incondicional” no cuidado e no abandono de animais de estimação. **Caderno Eletrônico de**

**Ciências Sociais**, Vitória, v. 3, n.1, p. 112-132, 2015. Disponível em: <<http://www.publicacoes.ufes.br/cadecs/article/view/12277/8625>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

PASUCH, J. **A escola das crianças**. 2005. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/10238>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

PEIRÓ, P. Perseguidos por nacer. **El País**, Madrid, 19 nov. 2018. Disponível em: <[https://elpais.com/elpais/2018/11/05/album/1541420751\\_587515.html#foto\\_gal\\_1](https://elpais.com/elpais/2018/11/05/album/1541420751_587515.html#foto_gal_1)>. Acesso em: 24 dez. 2018.

PERRENOUD, P. Entre a família e a escola, a criança mensageira e mensagem: o go-between. In: MONTANDON, C.; PERRENOUD, P. **Entre pais e professores, um diálogo impossível?** Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola. Oeiras: Celta, 2001a. p. 29-56.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 2002.

PERRENOUD, P. O que a escola faz às famílias? In: MONTANDON, C.; PERRENOUD, P. **Entre pais e professores, um diálogo impossível?** Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola. Oeiras: Celta, 2001b. p. 57-112.

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho - Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 33-73.

PIRES, F. Pesquisando crianças e infância: abordagens teóricas e estudo das (e com as) crianças. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 17, p. 133-151, 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/download/47058/50779>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

PLASTINO, C. A. Os horizontes de Prometeu. Considerações para uma crítica da Modernidade. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1/2, p. 195-216, 1996. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v6n1-2/10.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2018.

PNAD Contínua 2016: Brasil tem, pelo menos, 998 mil crianças trabalhando em desacordo com a legislação. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, 29 nov. 2017. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18383-pnad-continua-2016-brasil-tem-pelo-menos-998-mil-criancas-trabalhando-em-desacordo-com-a-legislacao>>. Acesso em: 29 ago. 2018.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a12.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2018.

PROJEÇÃO da população 2018: número de habitantes deve parar de crescer em 2047. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, 25 jul. 2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de>>

noticias/releases/21837-projecao-da-populacao-2018-numero-de-habitantes-do-pais-deve-parar-de-crescer-em-2047>. Acesso em: 29 ago. 2018.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

PUNCH, S. Childhood in the majority world: miniature adults or tribal children? **Sociology**, London, v. 37, n. 2, p. 277-295, may 2003.

QUADROS, C. Brizoletas: a ação do governo de Leonel Brizola na educação pública do Rio Grande do Sul (1959-1963). **Teias**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 1-12, jan./jun. 2001. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23870>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

QUEIROZ, R. S. Os automóveis e seus donos. **Imaginário**, São Paulo, v. 12, n. 13, p. 113-122, 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ima/v12n13/v12n13a05.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

QVORTRUP, J. A tentação da diversidade – e seus riscos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1121-1136, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/04.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2018.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1(64), p. 199-211, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

RABINOVICH, E. P.; MOREIRA, L. V. C. Significados de família para crianças paulistas. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 3, p. 447-455, jul./set. 2008. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/html/2871/287122110005/>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

RAMOS, P. C. C. **Pai, mãe e família**: concepções de crianças pré-escolares. 2008. 221f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/6187>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

RANIRO, C. **O final da educação infantil e o início do ensino fundamental**: a escola revelada por crianças e professoras. 2016. 257f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016. Disponível em: <[http://wwws.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao\\_escolar/3954.pdf](http://wwws.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/3954.pdf)>. Acesso em: 4 jan. 2019.

REGO, T. C. Novas perspectivas para o estudo da infância. **Educação**, São Paulo n. 1, p. 6-13, 2013. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/novas-perspectivas-para-o-estudo-da-infancia/>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

RENDEIRO, M. E. L. S. Álbuns de família – fotografia e memória: identidade e representação. In: ENCONTRO REGIONAL DA ANPUH-RIO, 14., 2010, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPUH, 2010. Disponível em:

<[http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1276726781\\_ARQUIVO\\_ArtigoA NPUH\[MarciaElisa\\_2010.1\].pdf](http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1276726781_ARQUIVO_ArtigoA NPUH[MarciaElisa_2010.1].pdf)>. Acesso em: 4 jul. 2018.

RESENDE, T. F. Pela “janela” do dever de casa, o que se vê das relações entre escolas e famílias? In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Org.). **Família & escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 199-219.

RESENDE, T. F.; SILVA, G. F. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 30-58, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n90/1809-4465-ensaio-24-90-0030.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2018.

RIBEIRO, F. B. Os cabelos de Jennifer: por etnografias da participação de “crianças e adolescentes” em contextos da “proteção à infância”. **Política & Trabalho**, João Pessoa, n. 43, p. 49-64, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/26329/14975>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

RIBEIRO, F. S. **Família tem que ter pai e mãe**: representações sociais de família por crianças na cidade de Recife. 2011. 122f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/8086>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

RIBEIRO, M. L. S. A luta pela ampliação das oportunidades escolares (1910-1960). In: XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L. S.; NORONHA, O. M. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994. p. 131-203.

ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. Introdução. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Org.). **Família & escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 11-25.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ROZEK, M. **Subjetividade, formação e educação especial**: histórias de vida de professoras. 2010. 177f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21372/000736903.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 26 dez. 2018.

SANTOS, A.; KIRCH, G. Professores estaduais têm o pior salário do País. **Jornal NH**, Novo Hamburgo, 22 abr. 2017. Disponível em: <[https://www.jornalnh.com.br/\\_conteudo/2017/04/noticias/rio\\_grande\\_do\\_sul/2100875-professores-estaduais-tem-o-pior-salario-do-pais.html](https://www.jornalnh.com.br/_conteudo/2017/04/noticias/rio_grande_do_sul/2100875-professores-estaduais-tem-o-pior-salario-do-pais.html)>. Acesso em: 27 nov. 2018.

SANTOS, T. C.; ROCHA, M. S. P. M. L. O “estado da arte” nas pesquisas sobre as relações família-escola: anais da ANPED e ENDIPE. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA PUC-CAMPINAS, 15., 2010, Campinas. **Anais...** Campinas: PUC-Campinas, 2010. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/14486386-O-estado-da-arte-nas-pesquisas-sobre-as-relacoes-familia-escola-anais-da-anped-e-endipe.html>>. Acesso em: 2 mai. 2016.

SARAMAGO, S. S. S. Metodologias de pesquisa empírica com crianças. **Sociologia, problemas e práticas**, Oeiras, n. 35, p. 9-29, 2001. Disponível em: <<http://sociologiapp.iscte.pt/pdfs/5/52.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011a. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2819/1825>>. Acesso em: 28 set. 2018.

SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (Org.). **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36756/1/Sociologia%20da%20Inf%C3%A2ncia%20e%20Sociedade%20contempor%C3%A2nea.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa Editores, 2004. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/11165-As-culturas-da-infancia-nas-encruzilhadas-da-2a-modernidade.html>>. Acesso em: 24 mai. 2018.

SARMENTO, M. J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011b. p. 27-60.

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 17-40, jan./jul. 2005a. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9857/9109>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

SARMENTO, M. J. **Crianças e famílias: interações e mudanças**. jan. 2018a. 15 slides. Material apresentado na disciplina de Estudos Avançados em Estudos da Criança 1 no curso de Doutorado em Estudos da Criança da UMinho.

SARMENTO, M. J. Estudos da criança: caminhos e encruzilhadas. SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS (GRUPECI), 6., Belém, 2018. **Anais...** Belém: GRUPECI, 2018b.

SARMENTO, M. J. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais. **O social em questão**, Rio de Janeiro, ano 12, n. 21, p. 15-30, 2009. Disponível em: <<http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=172&sid=25>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, mai./ago. 2005b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003. Disponível em: <[http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos\\_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf](http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf)>. Acesso em: 19 dez. 2018.

SARMENTO, M. J. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 232-240, mai./ago. 2018c. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/31317/17259>>. Acesso em: 18 set. 2018.

SARMENTO, M. J. O trabalho das crianças é na escola: debates e controvérsias sobre o trabalho infantil e a educação como trabalho. In: ARROYO, M. G.; VIELLA, M. A. L.; SILVA, M. R. (Org.). **Trabalho infância**: exercícios tensos de ser criança. Haverá espaço na agenda pedagógica? Petrópolis: Vozes, 2015. p. 55-82.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. ePub.

SARMENTO, M. J.; MARCHI, R. de C. Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma sociologia da infância crítica. **Configurações**, Braga, n. 4, p. 1-25, 2008. Disponível em: <<http://configuracoes.revues.org/498>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

SARMENTO, M. J.; MARCHI, R. de C.; TREVISAN, G. de P. Beyond the modern “norm” of childhood: children at the margins as a challenge for the sociology of childhood. In: BARALDI, C.; COCKBURN, T. (Ed.). **Theorizing childhood**: citizenship, rights and participation. Milton Keynes: Palgrave Macmillan, 2018. p. 135-157.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho - Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 9-30.

SARMENTO, M. J.; TREVISAN, G. A crise social desenhada pelas crianças: imaginação e conhecimento social. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. especial 2, p. 17-34, set. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe.2/0104-4060-er-02-00017.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

SARMENTO, T.; MARQUES, J. A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. **Interacções**, Lisboa, n. 2, p. 59-86, 2006. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/291>>. Acesso em: 13 out. 2018.

SARTI, C. A. Família patriarcal entre os pobres urbanos? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 37-41, ago. 1992. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/981/991>>. Acesso em: 3 set. 2018.

SARTI, C. A. Famílias enredadas. In: ACOSTA, A. R.; VITALE, M. A. F. (Org.). **Família**: redes, laços e políticas públicas. São Paulo: IEE; PUCSP, 2003. p. 21-36. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/handle/11465/1731>>. Acesso em: 03 set. 2018.

SCHREIBER, A.; LUSTOSA, P. F. Efeitos jurídicos da multiparentalidade. **Pensar**, Fortaleza, v. 21, n. 3, p. 847-873, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.unifor.br/rpen/article/view/5824/pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

SCHWARTZMAN, S. Os desafios da educação no Brasil. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Ed.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 9-50. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/Sumario.html>>. Acesso em: 8 nov. 2018.

SEGALEN, M. El mito de la familia occidental. In: SEGALEN, M. **Antropología histórica de la familia**. Madrid: Taurus Ediciones, 1992. p. 251-259.

SEGALEN, M. **Sociología de la familia**. Mar del Plata: EUDEM, 2013.

SEGUIN, E.; ARAÚJO, L. M.; CORDEIRO NETO, M. R. Uma nova família: a multiespécie. **Revista de Direito Ambiental**, São Paulo, v. 21, n. 82, abr./jun. 2016. Disponível em: <[http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao\\_e\\_divulgacao/doc\\_biblioteca/bibli\\_servicos\\_produtos/bibli\\_boletim/bibli\\_bol\\_2006/RDAmb\\_n.82.12.PDF](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/bibli_bol_2006/RDAmb_n.82.12.PDF)>. Acesso em: 20 jul. 2018.

SILVA, I. C. A. **Família e educação: olhares de crianças de escola pública**. 2008. 85f. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) – Universidade Católica de Salvador, Salvador, 2008. Disponível em: <[http://tede.ucsal.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=270](http://tede.ucsal.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=270)>. Acesso em: 2 mai. 2016.

SILVA, P. Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português. **Sociologia**, Porto, v. XX, p. 443-464, 2010. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8812.Pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

SILVA, P. Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias. In: SARMENTO, T. et al. **Infância, família e comunidade: as crianças como actores sociais**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 17-42.

SILVA, P. **Escola-família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder**. Porto: Afrontamento, 2003.

SILVEIRA, L. M. O. B.; WAGNER, A. Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Brasília, v. 13, n. 2, p. 283-291, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a11.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2018.

SINGLY, F. **Sociologia da família contemporânea**. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2010.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2018.

SOARES, N. F. **Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes**. 2002. 491f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) –

Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2002. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6978>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

SOARES, N. F.; SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, p. 49-64, 2005. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1678/1593>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

SOUZA, F. Notas sobre a relação família-escola na contemporaneidade. **Revista de Ciências Humanas**, Aracaju, v. 51, n. 1, p. 124-143, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/2178-4582.2017v51n1p124/34489>>. Acesso em: 4 jan. 2019.

STACCIOLI, G. As di-versões visíveis das imagens infantis. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 21-37, mai./ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a03.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

STACCIOLI, G. Os traços invisíveis nos desenhos das crianças. In: GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 95-126.

STF nega recurso que pedia reconhecimento de direito a ensino domiciliar. **Supremo Tribunal Federal**, Brasília, 12 set. 2018. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=389496>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

TAKAHASHI, F.; SALDAÑA, P. Dados negativos prevalecem apesar do aumento do número de matrículas de crianças e jovens. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 20 set. 2018. Disponível em: <<https://temas.folha.uol.com.br/e-agora-brasil-educacao/introducao/dados-negativos-prevalecem-apesar-do-aumento-do-numero-de-matriculas-de-criancas-e-jovens.shtml>>. Acesso em: 21 set. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEMÓTEO, A. et al. Crise econômica faz de aposentados os novos chefes de família. **Jornal Estado de Minas**, Belo Horizonte, 19 jul. 2015. Disponível em: <[https://www.em.com.br/app/noticia/economia/2015/07/19/internas\\_economia,670003/crise-economica-faz-de-aposentados-os-novos-chefes-de-familia.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/economia/2015/07/19/internas_economia,670003/crise-economica-faz-de-aposentados-os-novos-chefes-de-familia.shtml)>. Acesso em: 7 dez. 2018.

TERRAIL, J.-P. La sociologie des interactions famille/école. **Sociétés contemporaines**, Paris, n. 25, p. 67-83, 1997. Disponível em: <[https://www.persee.fr/doc/socco\\_1150-1944\\_1997\\_num\\_25\\_1\\_1435](https://www.persee.fr/doc/socco_1150-1944_1997_num_25_1_1435)>. Acesso em: 19 nov. 2018.

TOBIN, J. A performance da masculinidade portenha no churrasco. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 12, 1999, p. 301-329. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634922/2811>>. Acesso em: 21 mai. 2018.

TOKARNIA, M. Mais crianças estão na escola, mas ainda é preciso incluir 1,9 milhão. **Empresa Brasil de Comunicação - Agência Brasil**, Brasília, 7 jun. 2018. Disponível em:

<<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-06/mais-criancas-estao-na-escola-mas-ainda-e-preciso-incluir-19-milhao>>. Acesso em: 1 out. 2018.

TRABALHO infantil: mais de 20 milhões de crianças realizavam tarefas domésticas. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, 29 nov. 2017. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18384-pnad-c-trabalho-infantil-noticia>>. Acesso em: 29 ago. 2018.

TRAD, L. A. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisa de saúde. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73312009000300013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312009000300013)>. Acesso em: 19 dez. 2018.

TUROLLO JR., R.; CANCIAN, N. Supremo considera ilegal a opção pelo ensino domiciliar, fora da escola. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 12 set. 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/09/supremo-considera-ilegal-a-opcao-pelo-ensino-domiciliar-fora-da-escola.shtml>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

UNICEF: 7 milhões de estudantes brasileiros têm dois ou mais anos de atraso escolar. **ONU Brasil**, 29 ago. 2018. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/unicef-7-milhoes-de-estudantes-brasileiros-tem-dois-ou-mais-anos-atraso-escolar/>>. Acesso em: 1 out. 2018.

VARANI, A.; SILVA, D. C. A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 511-527, 2010. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/627>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. La maquinaria escolar. In: VARELA, J. ALVAREZ-URIA, F. **Arqueología en la escuela**. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta, 1991. p. 13-54.

VASCONCELOS, M. C. C. A educação doméstica no Brasil de oitocentos. **Educação em Questão**, Natal, v. 28, n. 14, p. 24-41, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4463/3654>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

VELASCO, J. C. **Para leer a Habermas**. Madrid: Alianza Editorial, 2014. E-book.

VIEIRA, M. M. Em torno da família e da escola: pertinência científica, invisibilidade social. **Interacções**, Lisboa, n. 2, p. 291-305, 2006. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/301/257>>. Acesso em: 8 nov. 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: WMF, 2014.

VITALE, M. A. F. Avós: velhas e novas figuras da família contemporânea. In: ACOSTA, A. R.; VITALE, M. A. F. (Org.). **Família: redes, laços e políticas públicas**. São Paulo: IEE; PUCSP, 2003. p. 93-105. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/handle/11465/1731>>. Acesso em: 3 set. 2018.

WAGNER, A. et al. Compartilhar tarefas? Papéis e funções de pai e mãe na família contemporânea. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 21, n. 2, p. 181-186, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v21n2/a08v21n2.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WONSTTRET, L. E. et al. Conceito de família para crianças de 9 a 12 anos. **Família, saúde e desenvolvimento**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 66-71, jan./jun. 2000. Disponível em: <[revistas.ufpr.br/refased/article/download/4884/3730](http://revistas.ufpr.br/refased/article/download/4884/3730)>. Acesso em: 21 ago. 2015.

XAVIER, M. E. S. P. A sociedade agroexportadora e a constituição do ensino de elite. In: XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L. S.; NORONHA, O. M. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994. p. 25-124.

ZELLNER, X. Alice Merton Makes Billboard Hot 100 Debut With 'No Roots'. **Billboard Magazine**, New York, 4 mar. 2018. Disponível em: <<https://www.billboard.com/articles/columns/chart-beat/8282827/alice-merton-no-roots-billboard-hot-100>>. Acesso em: 23 dez. 2018.

**APÊNDICE A – Levantamento de pesquisas nos principais bancos de dados (1ª fase):  
trabalhos encontrados**

| <b>Palavras temáticas</b>                         | <b>Bases pesquisadas</b>   | <b>Total de trabalhos encontrados</b> | <b>Trabalhos selecionados</b> |
|---|--|---------------------------------------|-------------------------------|
| <b>Concepções-crianças-relação-família-escola</b> | Banco Teses CAPES; Portal Periódicos CAPES; IBICT; Scielo; Repositórios UFMG, UNISINOS, UERJ, PUCRS, UFRGS, PUC-RJ, USP, PUC-SP, UFSCar. | 244                                   | 1                             |
| <b>Concepções-crianças-família-escola</b>         | Banco Teses CAPES; Portal Periódicos CAPES; IBICT; Scielo; Repositórios UFMG, UNISINOS, UERJ, PUCRS, UFRGS, PUC-RJ, USP, PUC-SP, UFSCar. | 280                                   | 1                             |
| <b>Concepções-crianças-família</b>                | Banco Teses CAPES; Portal Periódicos CAPES; IBICT; Scielo; Repositórios UFMG, UNISINOS, UERJ, PUCRS, UFRGS, PUC-RJ, USP, PUC-SP, UFSCar. | 371                                   | 3                             |
| <b>Concepções-crianças-escola</b>                 | Banco Teses CAPES; Portal Periódicos CAPES; IBICT; Scielo.   | 162                                   | 1                             |
| <b>Crianças-família-escola</b>                    | Banco Teses CAPES; Portal Periódicos CAPES; IBICT; Scielo.   | 01                                    | 0                             |
| <b>Representações-crianças-família-escola</b>     | Banco Teses CAPES; Portal Periódicos CAPES; IBICT.   | 15                                    | 1                             |
| <b>Relação-família-escola-crianças</b>            | Banco Teses CAPES; Portal Periódicos CAPES; IBICT; Scielo.   | 658                                   | 2                             |
| <b>Olhares-crianças-família-escola</b>            | Scielo   | 2                                     | 2                             |
| <b>Total geral</b>                                |  | <b>1732</b>                           | <b>11</b>                     |

Fonte: a autora (2019).

**APÊNDICE B – Trabalhos selecionados para análise: 1º levantamento**

| <b>Título</b>   | <b>Autor(es)</b>   | <b>Ano</b> | <b>Tipo</b>        | <b>Área</b> | <b>Universidade</b>   |
|---|--|------------|--------------------|-------------|---|
| <b>A escola das crianças</b>  | PASUCH, J.   | 2005       | Tese               | Educação    | Universidade Federal do Rio Grande do Sul                           |
| <b>Olhares de crianças sobre a família: um enfoque quantitativo</b>   | CARVALHO, A. M. A.;<br>MOREIRA, L. V. C.;<br>RABINOVICH, E. P. | 2010       | Artigo de pesquisa | Psicologia  | Universidade Católica do Salvador                                   |
| <b>Olhares de crianças baianas sobre família</b>  | MOREIRA, L. V. C.;<br>RABINOVICH, E. P.;<br>SILVA, C. N.       | 2009       | Artigo de pesquisa | Psicologia  | Universidade Católica do Salvador/<br>Universidade Federal da Bahia |
| <b>Significados de família para crianças paulistas [busca anterior]</b>   | RABINOVICH, E. P.;<br>MOREIRA, L. C. V.                        | 2008       | Artigo de pesquisa | Psicologia  | Universidade Católica do Salvador                                   |
| <b>Pai, mãe e família: concepções de crianças pré-escolares</b>   | RAMOS, P. C. C.  | 2008       | Dissertação        | Psicologia  | Universidade de Brasília  |
| <b>Família e educação: olhares de crianças de escola pública</b>  | SILVA, I. C. A.  | 2008       | Dissertação        | Psicologia  | Universidade Católica do Salvador                                   |
| <b>Família tem que ter pai e mãe: representações sociais de família por crianças na cidade de Recife</b>                                      | RIBEIRO, F. S.   | 2011       | Dissertação        | Psicologia  | Universidade Federal de Pernambuco                                  |
| <b>A infância pelo olhar das crianças do MST: ser criança, culturas infantis e educação</b>   | MORAES, E. M.  | 2010       | Dissertação        | Educação    | Universidade Federal do Pará  |
| <b>Conceptos familiares desde el punto de vista de los niños: un estudio sobre sectores sociales en Porto Alegre, Brasil [busca anterior]</b> | MÜLLER, F.   | 2012       | Artigo de pesquisa | Educação    | Universidade Federal de São Paulo                                   |
| <b>Conceito de família</b>  | WONSTTRET et al.   | 2000       | Artigo de          | Enfermagem  | Universidade  |

|   |   |      |                    |          |  |
|---|---|------|--------------------|----------|--|
| <b>para crianças de 9 a 12 anos<br/>[busca anterior]</b>  |   |      | pesquisa           |          | Federal do Paraná                            |
| <b>Teses e dissertações sobre a relação família-escola no Brasil (1997-2011): um estado do conhecimento</b>                   | NOGUEIRA, M. A.                         | 2015 | Artigo de pesquisa | Educação | Universidade Federal de Minas Gerais         |
| <b>Pesquisando a relação família-escola: o que revelam as teses e dissertações dos programas de pós-graduação brasileiros</b> | DIAS, A. T. T.                          | 2009 | Tese               | Educação | Universidade Estadual Paulista-Araraquara    |
| <b>O “estado da arte” nas pesquisas sobre as relações família-escola: anais da ANPED e ENDIPE</b>                             | SANTOS, T. C.;<br>ROCHA, M. S. P. M. L. | 2010 | Artigo de pesquisa | Educação | Pontifícia Universidade Católica de Campinas |

Fonte: a autora (2019).

**APÊNDICE C – Levantamento de pesquisas nos principais bancos de dados (2ª fase):  
trabalhos encontrados**

| Palavras temáticas                                | Bases pesquisadas   | Total de trabalhos encontrados | Trabalhos selecionados |
|---|---|--------------------------------|------------------------|
| <b>Concepções-crianças-relação-família-escola</b> | Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; Portal Periódicos CAPES; IBICT; Scielo; Repositórios PUCRS, UERJ, UFMG, UFPR, UFRGS, UFRJ, UFSCar, UNESP/Mar, UNISINOS | 32                             | 1                      |
| <b>Concepções-crianças-família-escola</b>         | Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; Portal Periódicos CAPES; IBICT; Scielo; Repositórios PUCRS, UERJ, UFMG, UFPR, UFRGS, UFRJ, UFSCar, UNESP/Mar, UNISINOS | 22                             | 0                      |
| <b>Concepções-crianças-família</b>                | Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; Portal Periódicos CAPES; IBICT; Scielo; Repositórios PUCRS, UERJ, UFMG, UFPR, UFRGS, UFRJ, UFSCar, UNESP/Mar, UNISINOS | 32                             | 0                      |
| <b>Concepções-crianças-escola</b>                 | Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; Portal Periódicos CAPES; IBICT; Scielo; Repositórios PUCRS, UERJ, UFMG, UFPR, UFRGS, UFRJ, UFSCar, UNESP/Mar, UNISINOS | 23                             | 0                      |
| <b>Crianças-família-escola</b>                    | Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; Portal Periódicos CAPES; IBICT; Scielo; Repositórios PUCRS, UERJ, UFMG, UFPR, UFRGS, UFRJ, UFSCar, UNESP/Mar, UNISINOS | 83                             | 1                      |
| <b>Representações-crianças-família-escola</b>     | Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; Portal Periódicos CAPES; IBICT; Scielo; Repositórios PUCRS, UERJ, UFMG, UFPR, UFRGS, UFRJ, UFSCar, UNESP/Mar, UNISINOS | 22                             | 0                      |
| <b>Relação-família-escola-crianças</b>            | Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; Portal Periódicos CAPES; IBICT; Scielo; Repositórios PUCRS, UERJ, UFMG, UFPR, UFRGS, UFRJ, UFSCar, UNESP/Mar, UNISINOS | 21                             | 0                      |
| <b>Olhares-crianças-família-escola</b>            | Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; Portal Periódicos CAPES; IBICT; Scielo; Repositórios PUCRS, UERJ, UFMG, UFPR, UFRGS, UFRJ, UFSCar, UNESP/Mar, UNISINOS | 01                             | 0                      |
| <b>Concepções de crianças</b>                     | Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; Portal Periódicos CAPES; IBICT; Scielo; Repositórios PUCRS, UERJ, UFMG, UFPR, UFRGS, UFRJ, UFSCar, UNESP/Mar, UNISINOS | 16                             | 0                      |
| <b>Relação família-escola</b>                     | Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; Portal Periódicos CAPES; IBICT; Scielo; Repositórios PUCRS, UERJ, UFMG, UFPR, UFRGS, UFRJ, UFSCar, UNESP/Mar, UNISINOS | 257                            | 3                      |

|                               |   |            |          |
|-------------------------------|---|------------|----------|
|                               | UFSCar, UNESP/Mar, UNISINOS   |            |          |
| <b>Relação escola-família</b> | Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; Portal Periódicos CAPES; IBICT; Scielo; Repositórios PUCRS, UERJ, UFMG, UFPR, UFRGS, UFRJ, UFSCar, UNESP/Mar, UNISINOS | 53         | 0        |
| <b>Total geral</b>            |   | <b>562</b> | <b>5</b> |

Fonte: a autora (2019).

**APÊNDICE D – Trabalhos selecionados para análise: 2º levantamento**

| Título  | Autor(es)  | Ano  | Tipo               | Área       | Universidade   |
|---|--|------|--------------------|------------|--|
| <b>A função social da escola:</b> relação família-instituição e suas tensões na ação compartilhada          | CORDEIRO, Fabiane de Oliveira                        | 2018 | Dissert.           | Educação   | PUC-GO   |
| O final da educação infantil e o início do ensino fundamental: a escola revelada por crianças e professoras | RANIRO, Caroline                                     | 2016 | Tese               | Educação   | UNESP/Araraquara   |
| <b>Os estudos sobre a relação família-escola no Brasil:</b> uma revisão sistemática                         | JUNGES, Lisiane A. S.;<br>WAGNER, Adriana            | 2016 | Artigo de pesquisa | Educação   | Universidade Federal do Rio Grande do Sul                  |
| <b>Psicologia Escolar e relação família-escola:</b> um levantamento da literatura                           | ALBUQUERQUE, Jéssica A. de; AQUINO, Fabíola de S. B. | 2018 | Artigo de pesquisa | Psicologia | UFPB   |
| <b>Notas sobre a relação família-escola na contemporaneidade</b>  | SOUZA, Fábio   | 2017 | Artigo             | Educação   | Inst. Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe |

Fonte: a autora (2019).

## APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Escola



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Escola de Humanidades

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Família e escola: o que as crianças dos Anos Iniciais têm a dizer?  
Pesquisadora responsável: Denise da Silva Maia  
Professora orientadora: Dra. Marlene Rozek

Sua escola está sendo convidada a participar deste estudo, que tem como objetivo investigar as concepções de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental sobre família, escola e as relações entre essas duas instituições. Os dados coletados nessa pesquisa serão analisados e discutidos na tese por mim realizada no curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sob a orientação da Professora Dra. Marlene Rozek. Em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental indicada pela Escola, serão realizadas observações ao longo de alguns meses (em torno de 15 semanas), com duas visitas semanais, do início ao final do turno de atividades. Ao final desse período, a pesquisadora coletará desenhos e realizará conversas em grupo com aquelas crianças cujos pais tenham autorizado a participar do estudo, bem como mediante o assentimento das próprias crianças, cabendo à pesquisadora obter tais autorizações.

Os resultados decorrentes da análise das informações coletadas não conterão, em hipótese alguma, qualquer elemento que permita identificar a instituição ou os participantes da pesquisa. Caso a escola deseje, terá acesso aos resultados da pesquisa mediante solicitação.

A participação da escola tem caráter voluntário e é muito importante para a efetivação do estudo. Fica, no entanto, assegurada total liberdade para interromper sua participação, a qualquer momento da pesquisa, se assim a instituição desejar. Fica também assegurado que a instituição será atendida caso manifeste a necessidade de apoio/esclarecimento a qualquer momento ao longo da pesquisa.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Denise da Silva Maia pelo telefone (51) XXXXX-XXXX e através do e-mail:

.....@..... ou pela orientadora professora Dra. Marlene Rozek (51) XXXX-XXXX, e-mail .....@.....

Atenciosamente,

---

Denise da Silva Maia

Eu, \_\_\_\_\_ consinto na participação da Escola \_\_\_\_\_ na pesquisa acima referida e declaro ter recebido uma via desse Termo de Consentimento.

---

Assinatura do responsável pela escola

---

Local e data

Este projeto foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, o qual trata-se de um colegiado multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Contato do CEP da PUCRS: Av. Ipiranga 6681, Prédio 50 - Sala 703 Porto Alegre/RS - Brasil - CEP 90619-900 Telefone: Fone/Fax: (51) 3320.3345 E-mail: cep@pucls.br

## APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais ou responsáveis



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Escola de Humanidades

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Família e escola: o que as crianças dos Anos Iniciais têm a dizer?

Pesquisadora responsável: Denise da Silva Maia

Professora orientadora: Dra. Marlene Rozek

Seu(sua) filho(filha) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa desenvolvida pela doutoranda em Educação Denise da Silva Maia, intitulada “Família e escola: o que as crianças dos Anos Iniciais têm a dizer?”, orientada pela Profa. Dra. Marlene Rozek.

A pesquisa objetiva investigar as concepções de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental sobre família, escola e as relações entre essas duas instituições. Para isso, serão feitas observações durante as aulas e atividades escolares, desenhos e conversas em grupo, sempre na escola e na presença de professores. As conversas em grupo terão duração aproximada de uma hora. Para maior fidedignidade, as conversas em grupo serão gravadas, sendo as gravações destruídas após transcrição e análise. Todas as informações coletadas serão anônimas; os nomes das crianças ou de seus familiares não serão informados em hipótese alguma em qualquer produção escrita decorrente deste projeto. Caso desejem, os pais ou responsáveis terão acesso aos resultados da pesquisa, mediante solicitação.

Salienta-se também que a participação de seu(sua) filho(a) é voluntária, ou seja, não é obrigatória. Fica assegurada total liberdade para interromper a participação de seu(sua) filho(filha) a qualquer momento do estudo, se for essa a sua vontade ou a dele(dela). Também será solicitado o assentimento da criança para participar da pesquisa; seu(sua) filho(filha) não precisará assinar qualquer documento de consentimento, mas será informado a respeito da natureza da pesquisa e poderá, oralmente, concordar ou não em participar, bem como poderá retirar esse consentimento a qualquer tempo.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa e os procedimentos que serão utilizados pela pesquisadora (observações, desenhos e conversas em grupo), considera-se que a participação

no estudo não envolverá riscos maiores do que aqueles existentes na vida cotidiana (riscos mínimos). Para minimizar qualquer desconforto, todas as atividades serão realizadas na escola e, no caso das conversas em grupo, em locais adequados e que garantam a confidencialidade, bem como se contará sempre com a presença de um adulto da escola.

Seu(sua) filho(filha) não terá benefícios pessoais diretos ao participar da pesquisa, mas contribuirá para ampliar os conhecimentos sobre a infância e os pontos de vista das crianças, o que possibilitará repensar as intervenções das agências educativas a elas destinadas, bem como colaborar com a discussão metodológica acerca das investigações com crianças, valorizando a sua participação. A pesquisadora não terá nenhum benefício pessoal/financeiro com esta pesquisa, exceto a produção acadêmica dela decorrente.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Denise da Silva Maia pelo telefone (51) XXXXX-XXXX e e-mail .....@..... ou pela orientadora, professora Dra. Marlene Rozek, (51) XXXX-XXXX, e-mail .....@.....

Para a efetivação deste estudo, venho por meio deste solicitar sua autorização para realizarmos as atividades acima referidas com seu(sua) filho(filha). Você está recebendo este Termo de Consentimento em duas vias. Solicito a gentileza de preencher os dados a seguir e devolver uma das vias deste documento (rubricada e assinada) à escola até o dia \_\_\_/\_\_\_/2017.

Na certeza de contar com a sua colaboração, coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

---

Denise da Silva Maia

.....@.....

(51) XXXXX-XXXX

Eu, \_\_\_\_\_consinto na participação de meu filho/minha filha \_\_\_\_\_ na pesquisa acima referida e declaro ter recebido uma cópia deste Termo de Consentimento e informações claras e detalhadas a respeito dos objetivos e da forma como meu(minha) filho(filha) participará desta pesquisa. Declaro ainda estar ciente de que poderei receber respostas a qualquer momento sobre

qualquer dúvida a respeito dos procedimentos e de outros assuntos relacionados com esta pesquisa.

---

Assinatura do pai ou responsável

---

Local e data

Este projeto foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, o qual se trata de um colegiado multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa nos padrões éticos. Endereço da PUCRS: Av. Ipiranga 6681, Prédio 50 - Sala 703, Porto Alegre/RS - Brasil - CEP 90619-900 - Fone/Fax: (51) 3320.3345 - E-mail: cep@pucls.br

### **APÊNDICE G – Histórias para a discussão da relação família-escola**

História 1: A família solicita um encontro com a escola

Adriana tem 6 anos. Ela está no 1º ano e vai à escola todos os dias.

Hoje, antes de sair de casa, a mãe pediu sua agenda e disse que iria escrever um bilhete para a professora. Adriana perguntou por que, e sua mãe disse que ela e o pai de Adriana querem conversar com a professora.

O que Adriana pensou?

O que você acha que aconteceu depois?

Conte o final da história.

História 2: A escola solicita um encontro com a família

Marcelo tem 7 anos e também é aluno do 1º ano. Durante a aula, a professora disse que precisava falar com os pais dele, e pediu sua agenda para colocar um bilhete.

O que Marcelo pensou?

O que você acha que aconteceu depois?

Conte o final da história.

**APÊNDICE H – Material para a escrita das crianças sobre os papéis na família****O QUE CADA UM FAZ NA FAMÍLIA?****MÃE:** .....

.....

**PAI:** .....

.....

**FILHO ou FILHA:** .....

.....

**IRMÃO OU IRMÃ:** .....

.....

**AVÓ:** .....

.....

**AVÔ:** .....

.....

**TIOS:** .....

.....

**PRIMOS:** .....

.....

**BICHOS DE ESTIMAÇÃO:** .....

.....

## ANEXO A – Fotografias utilizadas nos grupos focais

Família (Fonte: Imagens Google)

Fig. 1



Fig. 2



Fig. 3



Fig. 4



Fig. 5



Fig. 6



Fig. 7



Fig. 8



Fig. 9



Fig. 10



Fig. 11



Fig. 12



Fig. 13



Fig. 14



Escola (Fonte: Imagens Google)

Fig. 15



Fig. 16



Fig. 17



Fig. 18



Fig. 19



Fig. 20



Fig. 21



Fig. 22



Fig. 23



Download from Dreamstime.com  
This watermarked content image is for previewing purposes only.  
ID: 1098915  
Digitapress | Dreamstime.com

Fig. 24



Fig. 25



Fig. 26



Fig. 27



Fig. 28



Fig. 29



## ANEXO B – Material dourado

Fig. 1 – Material dourado



Fonte: Imagens Google.





Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Pró-Reitoria de Graduação  
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar  
Porto Alegre - RS - Brasil  
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564  
E-mail: [prograd@pucrs.br](mailto:prograd@pucrs.br)  
Site: [www.pucrs.br](http://www.pucrs.br)