



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CRISTINA SILVA ROCHA

**A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: DISCURSOS E ENUNCIADOS EM
CIRCULAÇÃO NOS CADERNOS ESCOLARES DA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO
FUNDAMENTAL – NAVIRAÍ/MS (1990–2006)**

Dourados-MS

2021

CRISTINA SILVA ROCHA

**A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: DISCURSOS E ENUNCIADOS EM
CIRCULAÇÃO NOS CADERNOS ESCOLARES DA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO
FUNDAMENTAL – NAVIRAÍ/MS (1990–2006)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), na linha de pesquisa História da Educação, Memória e Sociedade, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani.

Dourados-MS

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

R672r Rocha, Cristina Silva
A relação escola-família: discursos e enunciados em circulação nos cadernos escolares da primeira série do ensino fundamental - Naviraí/MS (1990-2006) [recurso eletrônico] / Cristina Silva Rocha. -- 2021.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Profa. Dra. Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani.
Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2021.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Escola. 2. Família. 3. Registros escolares. 4. Participação. 5. Relações de poder-saber. I. Ziliani, Profa. Dra. Rosemeire De Lourdes Monteiro. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

CRISTINA SILVA ROCHA

**A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: DISCURSOS E ENUNCIADOS EM
CIRCULAÇÃO NOS CADERNOS ESCOLARES DA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO
FUNDAMENTAL – NAVIRAÍ/MS (1990–2006)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), na linha de pesquisa História da Educação, Memória e Sociedade, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Data da aprovação: _____

COMISSÃO JULGADORA

Profa. Dra. Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Presidente (Orientadora)

Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)
Membro Titular

Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Membro Titular

Profa. Dra. Magda Carmelita Sarat Oliveira
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Membro Suplente

Dedico aos meus pais, que me incentivaram na busca pelo conhecimento.
À minha filha querida, Lara, que me inspira e proporciona os melhores momentos da minha vida.
Ao meu companheiro de vida, de jornadas e de sonhos, Lindomar, que com paciência me ajudou a percorrer essa caminhada.

AGRADECIMENTOS

Muitas foram as pessoas que fizeram parte dessa caminhada. Citar nomes seria talvez injusto, pois eu poderia correr o risco de deixar alguém para trás. Contudo, alguns merecem o destaque.

Início agradecendo primeiramente a Deus, que em todos os momentos, mesmo nos mais difíceis, demonstrou seu grande amor por mim.

Agradeço a minha querida orientadora, Profa. Dra. Rosemeire Ziliani. É, professora, não foi fácil. Um desafio para mim e para ti. Agradeço pela oportunidade, pela paciência, pelas orientações, pela compreensão, por ter me estendido as mãos e, acima de tudo, por ter confiado em mim. Nossa caminhada, por ora, se encerra, mas tenha certeza de que, se lá na frente tivermos a oportunidade de trilhar novos desafios, será uma grande honra para mim.

Agradeço especialmente minha filha amada Lara, afinal, foram tantos dias de ausência, mas ela, com seu abraço e sorriso encantadores, com seu “eu te amo, mamãe, vida minha”, sempre conseguiu renovar minhas energias, minha vontade de continuar, nas tantas vezes que o desânimo tomou conta. Também agradeço a meu esposo Lindomar, pelo amparo e paciência, pelo apoio constante nas longas e intermináveis horas de estudos. E minha amada mãe Eunice, que confiou e torceu por mim desde o início, por suas longas e insistentes preces para que eu permanecesse forte e conseguisse vencer mais esse desafio. Também agradeço cada pessoa da minha família que, cada um a seu modo, torceu e acreditou em mim.

Meus agradecimentos se estendem também a minha querida amiga Natalícia, não somente minha companheira de jornada, mas minha amiga do coração, que faz parte da minha vida, pessoa que me apoiou, me incentivou, me ouviu, me acalmou. Obrigada, minha amiga, por estar sempre comigo e que venham outros desafios para nós. Também agradeço a todos os colegas que trilharam essa caminhada do mestrado 2019–2021, em especial a Juslei e Mayara.

Agradeço imensamente aos colegas do Grupo de Estudos Foucaultianos (GEF), e digo muito obrigada por compartilharmos dias de reflexão e aprendizagem. Nossos encontros foram importantes para esta caminhada.

Os agradecimentos se estendem também a minha diretora Maria de Lourdes Simões, pelo apoio incondicional e pelas palavras de incentivo. E, a todas as minhas companheiras de trabalho, que compreenderam minha ausência e torceram por mim.

Também agradeço às pessoas que me incentivaram a buscar esse caminho: Profa. Da. Larissa Trein Montiel, Profa. Ma. Geiliane Sales Teixeira e em especial, a pessoa que esteve comigo desde o início desse sonho, a pessoa responsável por eu ter investido nesse desafio,

que não somente me incentivou, apoiou, mas também esteve presente o tempo todo me ajudando, me acalmando e dizendo que tudo passa e que o importante é aprendizagem que levamos para a vida. Profa. Ma. Giseli Tavares, receba de coração o meu muito obrigada.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e aos docentes com os quais tive oportunidade de conviver nesses dois anos e que contribuíram com esse processo, me oportunizando aprendizagem pessoal e acadêmica, em especial à Profa. Dra. Alessandra Furtado.

Gratidão também à equipe da Secretaria Acadêmica, Valquíria Lopes Martinez e Eliza Sanches Silva, pela prontidão, eficiência e simpatia no atendimento a nós dispensado.

Também agradeço às famílias que cederam seus arquivos privados para fazer parte desta pesquisa. Com certeza, utilizar os cadernos escolares como fonte de pesquisa foi uma prática que me trouxe muito aprendizado e encantamento. Existe muita história por trás das folhas e dos registros contidos nos cadernos.

Agradeço todas as pessoas, que direta ou indiretamente fizeram parte desta caminhada.

E, por fim, gratidão à Comissão Julgadora, principalmente à Profa. Dra. Jacira Helena e à Profa. Dra. Alessandra Furtado, pelas contribuições nesta pesquisa. Acreditem! Vocês foram superimportantes para essa jornada que por ora se encerra.

Assim, encerro mais uma madrugada, no meio de tantas que passaram...

Quanto ao motivo que me impulsionou foi muito simples. Para alguns, espero, esse motivo poderá ser suficiente por ele mesmo. É a curiosidade – em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação, não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria obstinação do saber se ele assegurasse apenas aquisição do conhecimento e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? (FOUCAULT, 1984, p. 13).

ROCHA, Cristina Silva. **A relação escola-família:** discursos e enunciados em circulação nos cadernos escolares da primeira série do ensino fundamental – Naviraí/MS (1990–2006). Orientadora: Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani. 2021. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

RESUMO

O presente trabalho, inscrito na linha de pesquisa História da Educação, Memória e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), abordou como tema a relação escola-família e pautou-se em três questões que complementam e fundamentam a pesquisa: quais discursos/enunciados os registros institucionais presentes nos cadernos escolares fazem circular sobre a relação escola-família na educação de alunos da primeira série do ensino fundamental? Como a relação escola-família vem se construindo historicamente segundo as legislações e as produções científicas nacionais? Como a escola tem estabelecido as possibilidades e os limites na relação com a família? Foi estabelecido como objetivo geral analisar “se” e “como” a relação escola-família comparece nos cadernos escolares de alunos da primeira série do ensino fundamental de escolas públicas do município de Naviraí/MS, buscando compreender como funciona essa dinâmica e o papel exercido por essas duas instituições em relação, em especial, à ação da escola sobre as famílias – o “governo do outro”. Para alcançar o objetivo proposto, a pesquisa pautou-se em pesquisa documental, utilizando como principal fonte de pesquisa cadernos escolares, com recorte temporal de 1990 a 2006. A problematização da relação escola-família se deu sob o viés dos estudos foucaultianos, no qual entendemos escola e família como instituições de discurso, de verdade e de exercício de poder-saber, assim como um espaço em que se tem como elemento principal a constituição do sujeito. Nesse sentido, utilizou-se a perspectiva teórica de Michel Foucault além de estudiosos que pensaram a escola e essa relação. Empregaram-se na análise os procedimentos externos do discurso, denominados “interdição”, “separação/rejeição” e “vontade de verdade”. Os resultados da análise sinalizam que a relação escola-família vem sendo fabricada em diversos discursos oficiais e pedagógicos que circularam e circulam em diferentes tempos e espaços históricos. Também apontam que a escola se constituiu como uma instituição de poder-saber que adentra uma rede discursiva de relações que se entrelaçam e que evidencia, por meio de discursos, relações de poder. Foi possível observar, a partir da análise dos bilhetes localizados nos cadernos escolares, a visibilidade de dois enunciados que se entrecruzaram e se fizeram presentes nos discursos extraídos, dirigidos às famílias. Esses enunciados, “*a educação é responsabilidade da escola e da família*” e “*o aluno deve se adaptar ao ensino*”, foram analisados a partir de quatro elementos que os caracterizam: um referencial, um sujeito, um campo e uma materialidade. As práticas escolares localizadas nas mensagens dos bilhetes refletem estratégias de disciplina e normalização dos corpos, e a escola possui o poder privilegiado da fala, uma vez que está inserida num campo discursivo em que é vista e representada como uma instituição de saber, enquanto a família continua a seguir as normalizações ditadas pela instituição escolar.

Palavras-chave: escola; família; registros escolares; participação; relações de poder-saber.

ABSTRACT

This present study, inscribed in the research area of History of Education, Memory and Society, which is part of the Postgraduate Program in Education (PPGEdu) of the Federal University of Grande Dourados (UFGD), addressed as theme: the school-family. Three questions are complementary and supportive of the research: what are the speeches/statements the institutional records present in the school notebooks spread out about the school-family relationship in the education of students in the first grade of elementary school? How has the school-family relationship been built historically in line with national legislation and scientific production? How did the school established the possibilities and limits in the relationship with the family? It was established as a general objective to analyze “if” and “how” the school-family relationship appears in the school notebooks of the students from the first grade of public elementary schools in the county of Naviraí/MS. It also seeks to understand how this dynamic works and the role played by these two institutions in relation, especially the school's action on families – the “government of the other.” To achieve the proposed objective, the research was based on a literature-based research. School notebooks are used as the main source of data for the research, within the time frame of 1990 to 2006. The problematization of the school-family relationship took place under the bias of the Foucauldian studies, in which we understand school and family as institutions of discourse, truth and the exercise of power-knowledge, as well as a space in which the constitution of the subject is the main element. In this sense, Michel Foucault's theoretical perspective was used together with scholars who thought about the school and this relationship. External discourse procedures were used in the analysis, called "interdiction", "separation/rejection" and "will to truth." The results of the analysis indicate that the school-family relationship has been fabricated in several official and pedagogical discourses that circulated and circulate in different times and historic spaces. They also point out that the school was constituted as an institution of power-knowledge that enters a discursive network of intertwined relationships. That shows through speeches and power relations. It was possible to observe, from the analysis of the data/information found in the school notebooks. The visibility of two statements intertwined and present in the extracted speeches, addressed to the families. These statements, *"education is the responsibility of the school and the family"* and *"the student must adapt to the teaching"*, were analyzed based on four elements that characterize them: a referential, a subject, a field and a materiality. School practices located in the messages of the notes/data reflect the strategies of discipline and normalization of bodies, and the school has the privileged power of speech. Since it is inserted in a discursive field in which it is seen and represented as an institution of knowledge, while the family continues to follow the normalizations dictated by the school institution.

Keywords: school; family; school records; participation; power-to-know relationships.

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPNV	Campus de Naviraí
DF	Distrito Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino fundamental
ELASI	Escala Likert de atitudes sociais em relação à inclusão
ES	Espírito Santo
FMI	Fundo Monetário Internacional
GC	Grupo de controle
GE	Grupo experimental
GEF	Grupos de Estudos Foucaultianos
GMFCS	Sistema de Classificação da Função Motora Grossa
IFMS	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MACS	Sistema de Classificação da Habilidade Manual
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MS	Mato Grosso do Sul
MST	Movimento dos Sem Terra
PE	Pernambuco
PMSE	Plano de Mobilização Social pela Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PR	Paraná

PROAPEP	Programa de Intervenção para Professores como Agentes de Promoção do Envolvimento Parental
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
RN	Rio Grande do Norte
SC	Santa Catarina
SE	Sergipe
SP	São Paulo
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
VSS	Viking Speech Scale

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Análise cronológica das produções científicas	54
Figura 2 – Cadernos guardados e cedidos para a pesquisa (Família A).....	84
Figura 3 – Capa de caderno (4ª série, 1974).....	85
Figura 4 – Primeira página do caderno (4ª série, 1974)	85
Figura 5 – Cadernos cedidos para a pesquisa (educação infantil e ensino fundamental).....	85
Figura 6 – Capa de caderno (3º ano, 2007)	86
Figura 7 – Primeira página do caderno (3º ano, 2007).....	86
Figura 8 – Bilhete direcionado à “mamãe” (1ª série, 1998)	98
Figura 9 – Bilhete direcionado à “mamãe” (1ª série, 1998)	98
Figura 10 – Bilhete direcionado à “mamãe” (1ª série, 1998)	99
Figura 11 – Bilhete direcionado à “mamãe” (1ª série, 1998).....	99
Figura 12 – Bilhete sem destinatário (1ª série, 1998).....	102
Figura 13 – Bilhete direcionado à “mãe” (1ª série, 2006).....	102
Figura 14 – Bilhete direcionado à “mãe” (1ª série, 1998).....	104
Figura 15 – Bilhete direcionado à “mãe” (1ª série, 2006).....	105
Figura 16 – Registro da participação da família (pais) em atividade escolar (1ª série, 1998)	106
Figura 17 – Registro da participação da família (pais) em atividade escolar (1ª série, 1995)	106
Figura 18 – Bilhete informando os pais sobre o início da tarefa escolar (1ª série, 1998)	106
Figura 19 – Convite para palestra (1ª série, 2004)	108
Figura 20 – Bilhete comunicando reunião (1ª série, 1998)	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias e abordagens evidenciadas nas pesquisas da revisão bibliográfica (2021)	56
Quadro 2 – Produções selecionadas divididas por área de conhecimento	77
Quadro 3 – Quantitativo de cadernos escolares por município e tipo de instituição	87
Quadro 4 – Organização das fontes de pesquisa por famílias selecionadas (1ª série)	90
Quadro 5 – Organização dos registros dos cadernos escolares da Família A, C e G.....	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Teses e dissertações disponíveis nos bancos de dados da BDTD, da UFMS e da UFGD	54
Tabela 2 – Instituições, quantidade e localidades das produções selecionadas na pesquisa ...	55
Tabela 3 – Produções disponíveis e selecionadas na BDTD e nos repositórios da UFMS e UFGD	75
Tabela 4 – Instituições, quantidade e localidades das produções selecionadas na pesquisa ...	77
Tabela 5 – Quantitativo de cadernos escolares por ano.....	86
Tabela 6 – Quantitativo de cadernos por nível escolar.....	87
Tabela 7 – Quantitativo de cadernos por disciplina/finalidade escolar	88
Tabela 8 – Quantitativo por ano dos cadernos escolares selecionados	89

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 HISTÓRIA DA ESCOLA E DA FAMÍLIA: A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA E AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE O TEMA	32
2.1 Aspectos históricos das instituições escola e família	32
2.2 A escola e a família segundo as legislações educacionais brasileiras	42
2.2.1 <i>A relação escola-família nos textos constitucionais</i>	44
2.2.2 <i>A relação escola-família nos documentos legais: Leis de Diretrizes e Bases da Educação (1961 e 1996), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e Plano Nacional de Educação (2001)</i>	47
2.3 Produções acadêmico-científicas sobre a relação escola-família	53
3 CADERNOS ESCOLARES COMO FONTE DE PESQUISA: AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS E OS BILHETES/MENSAGENS SELECIONADOS NOS ARQUIVOS PESSOAIS	67
3.1 Aspectos históricos dos cadernos escolares como fonte e objeto de pesquisa	68
3.2 O uso dos cadernos escolares na primeira etapa do ensino fundamental	71
3.3 As produções acadêmicas sobre cadernos escolares	74
3.3.1 <i>Os cadernos escolares segundo as produções selecionadas</i>	78
3.4 Organização do acervo de cadernos escolares cedidos para a pesquisa	83
3.5 Os cadernos escolares selecionados como fontes de pesquisa	88
4 A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA NOS CADERNOS ESCOLARES: DISCURSOS E ENUNCIADOS EM CIRCULAÇÃO	93
4.1 Bilhetes presentes nos cadernos escolares: o caminho da análise	93
4.2 Discursos pedagógicos: enunciados em circulação nos cadernos escolares	113
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICE A – Dissertações localizadas no repositório da UFGD – Tema Relação Escola-família	148
APÊNDICE B – Produções localizadas no repositório da UFMS – Tema Relação Escola-família	149
APÊNDICE C – Produções disponíveis na BDTD – Tema Relação Escola-família	150
APÊNDICE D – Produções acadêmicas – Cadernos Escolares	158
APÊNDICE E –Organização geral por ano de todos os cadernos escolares cedidos para pesquisa	160
APÊNDICE F – Organização das fontes de pesquisas por arquivos de família (cadernos escolares)	162
ANEXO A – CADERNOS	166

1 INTRODUÇÃO

Para além das motivações pessoais, o interesse pelo tema “relação escola-família” se deu primeiramente no campo empírico, a partir de minha experiência profissional como professora na rede municipal de ensino do município de Naviraí/MS, em que percebi o descompasso entre essas duas instituições. Assim, em 2012 tais inquietações despertaram o desejo de aprofundar as leituras sobre o tema e surgiu uma primeira pesquisa, ainda tímida, sobre a relação família-escola¹.

Anos depois, como aluna regular de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD), surgiu a oportunidade de delinear melhor essa pesquisa e ampliar o campo investigativo.

É importante destacar que o projeto apresentado no processo seletivo do mestrado foi outro, voltado para o mesmo objeto de estudo, porém, na educação infantil. Intitulado “Construção histórica das relações entre família e instituição infantil (0–3) com recorte cronológico pós-LDB/96 no município de Naviraí/MS (1996–2006)”, tinha como objetivo investigar e analisar como aconteceu a construção da dinâmica das relações entre família e educação infantil (0–3), com um recorte temporal de 10 anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), no município de Naviraí/MS. A partir das conversas e orientações da Profa. Dra. Rosemeire Ziliani, que muito contribuiu com todo esse processo, iniciou-se um redimensionamento da pesquisa.

A participação nas disciplinas ofertadas oportunizou uma mudança de olhar, pois, diferentemente de quando entrei, começava a entender através das leituras e discussões o processo da História da Educação, permitindo-me pensar o tema de interesse segundo esse viés.

A proposta inicial da pesquisa foi produzir um mapa, ou seja, realizar um estado de conhecimento voltado para a análise do discurso, uma vez que o embasamento teórico da pesquisa estaria em diálogo com conceitos de Michel Foucault, referencial indicado pela orientadora. Para conhecer os conceitos foucaultianos, participei do Grupo de Estudos Foucaultianos (GEF), no qual tive a oportunidade de conhecer seus escritos, ouvir e discutir com demais colegas os conceitos desse teórico e, assim, ter condições de tecer a análise deste estudo.

¹ A primeira pesquisa que desenvolvi com essa temática foi a monografia de conclusão de um curso de pós-graduação *lato sensu* da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS-CPNV) no ano de 2012. A pesquisa, intitulada “Reflexões sobre a participação da família na instituição de educação infantil: múltiplos olhares”, foi um estudo sobre os fatores que refletem a pouca participação dos pais na instituição educativa da criança de 0 a 3 anos.

Nesse processo, muitos foram os desafios já que, após realizar a revisão bibliográfica voltada para o tema nas produções científicas nacionais, eis que surgiu inesperadamente, por meio da disciplina de Pesquisa em Arquivos e Fontes Escolares, ministrada pela Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado, um novo olhar para a pesquisa, levando-me a redefinir o plano de estudo anterior e delinear novos caminhos. Após leituras e discussões acerca de fontes de pesquisa e a apresentação de um seminário voltado para os “cadernos escolares” como fonte e objeto de pesquisa, passamos a discutir a possibilidade de utilizá-los como fonte da investigação.

Primeiramente, precisei compreender que os cadernos escolares fazem parte da cultura material escolar e são documentos que podem contribuir com a História da Educação desde que o pesquisador tenha intencionalidade em relação a esses artefatos, pois “[...] o arquivo e os documentos são as condições de possibilidade de que haja discurso do historiador” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2013, p. 26-27).

Discutir o tema e objeto deste estudo, a relação escola-família a partir dos cadernos escolares, implicou um expressivo desafio, uma vez que os cadernos têm a limitação de não reproduzir fielmente todo o contexto vivenciado. Mas, no momento de analisá-los como documentos, considerei os apontamentos de Fischer (2012) no qual ressalta que as pesquisas em educação devem se ocupar com

[...] a construção de objetos investigativos com a preocupação primordial de, tendo-se definido para eles um corpo teórico em movimento, esmiuçar o sem-número de práticas produzidas pelos saberes de uma determinada época, para fazer emergir daí a descrição dos enunciados que, nesse tempo e lugar, se tornam verdades, fazem – se práticas cotidianas, interpelam sujeitos, produzem felicidades e dores, rejeições e acolhimentos, solidariedades e injustiças. Sugere-se, enfim, a investigação de mínimos documentos relativos e tantas práticas tornem-se verdadeiros monumentos, permitindo que nos defrontemos com coisas ditas e coisas feitas, fatos por vezes surpreendentes, por vezes aparentemente inócuos, mas também questionados naquilo que até então tinham de óbvios, e mostrados a partir de saliências, reticências, descontinuidades, acasos históricos. (FISCHER, 2012, p. 16).

Em uma perspectiva foucaultiana, busquei olhar para as fontes como documentos preciosos e passei a questioná-las, interrogá-las e até mesmo criticá-las, pois essas ações produzem o conhecimento. O intuito foi buscar encontrar aquilo que ainda me era desconhecido, afinal, por intermédio da minha atuação profissional na educação, eu já sabia que essas relações eram permeadas por tensões e conflitos, e que ambas as instituições envolvidas acusavam-se mutuamente no que diz respeito a parceria, integração e

envolvimento. Mas o que me inquietava era o que eu ainda não sabia, o que a pesquisa poderia me proporcionar de conhecimento acerca desse tema e o que “um simples caderno” poderia trazer de novos conhecimentos sobre essa relação.

Logo, me senti desafiada a buscar respostas para aquilo que eu não sabia, não via ou não ouvia. Desafiada a de fato fazer uma arqueologia, ou seja, não buscar verdades prontas e acabadas, mas questionar o já dito e buscar entender, nos discursos que permeiam as relações entre essas instituições e estão presentes nos cadernos escolares, o poder e o saber que as envolvem.

Conforme os apontamentos de Geraldo Romanelli (1998, p. 3), “da perspectiva antropológica, a família é uma instituição universal e constitui uma dimensão transcultural da existência humana [...]”. Ao longo do tempo ocorreram muitas mudanças no campo social, político e econômico que influenciaram o surgimento da sociedade moderna e a família absorveu expressivamente essas mudanças, refletidas de modo significativo na vida das crianças. Essa instituição passou a ser movida e unida pelo “sentimento, o costume e o gênero de vida” (ARIÉS, 1978, p. 278), diferentemente dos moldes anteriores nos quais as crianças eram entregues a outras famílias como aprendizes (século XV) ou todos os membros da família viviam sem nenhuma intimidade, misturando-se entre si entre adultos, crianças, servos, criados e seus senhores etc. (como na Idade Média). Nessa perspectiva, Romanelli (1998, p. 3) ressalta que, “embora seja organizada em diferentes moldes em sociedades específicas, todos os indivíduos – exceto órfãos e crianças abandonadas – são criados e socializados em uma família”.

Com essas transformações, na sociedade moderna a relação dos pais com seus filhos mudou e a educação escolar começou a fazer parte das preocupações das famílias enquanto a escola passou a ser um espaço privilegiado. As necessidades compulsórias da sociedade levaram as famílias a buscar auxílio para a educação de seus filhos.

A escola também passou por processos de mudança ao longo do tempo; ela é, segundo Romanelli (1998, p. 3), “[...] uma instituição historicamente delimitada, pois não existiu em todas as sociedades”. Romanelli (1998) ressalta que os conhecimentos necessários para a vida podem ser aprendidos sem a necessidade de uma instituição escolar e para isso ele utiliza como exemplo a situação real no Brasil de tantas crianças fora da escola, ou das muitas que se evadem ainda que o ensino seja obrigatório.

A escola nem sempre existiu da forma como existe nos dias atuais. Sua institucionalização se deu apenas a partir do século XVI, com a finalidade de preparar e formar o homem para atender as exigências da sociedade moderna. Assim, a escola foi

ganhando cada vez mais espaço, obteve valorização nas legislações, atingiu e foi sendo atingida por/nos diversos contextos de transformações sociais. Isso exigiu novas posturas relacionadas tanto ao que se ensina como às relações que permeiam o ensinar, o que envolve todos os agentes promotores do processo ensino-aprendizagem. (alunos, professores, pais e comunidade em geral).

Szymanski (2007, p. 90) enfatiza que a “escola tem um papel preponderante na constituição do sujeito, tanto do ponto de vista de seu desenvolvimento pessoal e emocional quanto da constituição da identidade, além de sua inscrição futura na sociedade”. Destarte, é importante ressaltar que o papel que a família e a escola exercem na vida do indivíduo é significativo para seu desenvolvimento integral. Como aponta Szymanski (2007), família e escola são instituições sociais que acompanham e orientam as crianças, preparando-as para assumir o papel de adultos no futuro. Em outras palavras, pode-se dizer que família e escola são instituições complementares.

Desse modo, objetivamos na pesquisa analisar “se” e “como” a relação escola-família comparece nos cadernos escolares de alunos da primeira série do ensino fundamental de escolas públicas do município de Naviraí/MS, buscando compreender como acontece essa dinâmica e o papel exercido pelas duas instituições nessa relação, em especial a ação da escola sobre as famílias – o “governo do outro”.

Quando falamos em governo do outro, não nos referimos ao poder no sentido de política, mas no sentido de ação; ação sobre ações possíveis como conduzir e direcionar, pois, como afirma Foucault (2006),

[...] nas relações humanas, quaisquer que sejam elas – quer se trate de comunicar verbalmente, como o fazemos agora, ou se trate de relações amorosas, institucionais ou econômicas –, o poder está sempre presente: quero dizer, a relação em que cada um procura dirigir a conduta do outro. (FOUCAULT, 2006, p. 276).

Além desse objetivo, foram elencados alguns objetivos específicos no sentido de contextualizar a relação escola-família na história da educação brasileira e nos aproximar do que dizem as legislações e produções sobre o tema; identificar e selecionar cadernos de alunos da primeira etapa do ensino fundamental, entendendo-os como fontes históricas de pesquisa e, portanto, artefatos que guardam discursos e seus enunciados acerca da relação escola-família; e analisar as mensagens nos bilhetes (e enunciados) presentes nos cadernos escolares dirigidos aos pais/responsáveis para entender a relação escola-família.

Importante destacar que os cadernos escolares selecionados para a pesquisa foram os

de estudantes da 1ª série do ensino fundamental (EF), que compõe, juntamente com a educação infantil e o ensino médio, a educação básica no país. Essa etapa da educação básica, segundo a Lei nº 9.394 (LDB) de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), é regulamentada pelos órgãos que compõem o sistema de educação no Brasil, ou seja, por instâncias superiores como Ministério da Educação (MEC), Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Estadual de Educação (CEE) e Conselho Municipal de Educação (CME), além de ser amparada pela Constituição Federal (CF).

Do ponto de vista histórico, o nível escolar atualmente denominado EF passou por diversas transformações, entre elas a primeira LDB, Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), a qual estabeleceu que a educação é um direito de todos, aspecto referendado mais de duas décadas depois na CF de 1988 (BRASIL, 1988). Em seguida, tivemos a reforma do ensino prevista na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), que fez mudanças na forma de organização da educação e em sua nomenclatura; as séries iniciais deixaram de se denominar “ensino primário” e “ensino ginásial” e passaram a se denominar ensino de 1º grau, com duração de 8 anos, objetivando preparar as crianças e os adolescentes para o trabalho e para o exercício da cidadania.

Essa reforma também fez mudanças no então chamado 2º grau, objetivando a profissionalização nesse nível nas esferas pública e privada. Não foi nossa intenção aprofundar nas questões relacionadas a essa reforma, todavia é preciso pontuar que os discursos em torno da Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971) estavam voltados para a defesa de um novo momento social em que os interesses giravam em torno da mão de obra qualificada, logo visavam a interesses econômicos. De acordo com Saviani (1987, p. 127), “a reforma educacional implantada atendia ao chamado de construção de um ‘projeto nacional’ que serviria como alavanca para o desenvolvimento do Brasil – Potência”.

Após 25 anos dessa reforma, tivemos a promulgação de uma nova LDB (BRASIL, 1996), vigente até os dias atuais, que, além da preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania, considera a educação como um direito que deve ser garantido pela família e pelo Estado.

Com uma meta de garantia de qualidade e dando continuidade à perspectiva de universalização da educação básica, a partir de 2006 o EF, antigo 1º grau, passou de oito para nove anos de duração. Diferentemente do que previam as legislações anteriores, as matrículas das crianças no primeiro ano passaram a ocorrer a partir dos seis e não dos sete anos de idade. Essa política é defendida pelos órgãos oficiais no sentido de garantir educação e mais oportunidades de aprendizagem, uma vez que as crianças passaram a ter mais tempo para

construir significativamente suas aprendizagens e se preparar para a leitura, a escrita e o cálculo.

É importante enfatizar também que esse nível está dividido em duas etapas: a primeira, chamada de anos iniciais, do 1º ao 5º ano, é responsável pelo processo de alfabetização da criança, e a segunda etapa, do 6º ao 9º ano, direcionada para um nível de conhecimento mais desafiador, com aumento de conteúdo e preparação do estudante para ser responsável e independente.

Com base nesses pontos, destacamos o fato de que as normativas que regem nosso país e a educação, como a CF (BRASIL, 1988) e a LDB (BRASIL, 1996), dispõem sobre a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, o que de certo modo remete a uma relação do ponto de vista do dever de garantir a educação aos sujeitos. O artigo 5º da CF (1988) prevê como responsabilidade do poder público, entre outros aspectos, a “cobrança” junto aos pais pela frequência escolar da criança. E o artigo 6º da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), que promoveu alteração na LDB (BRASIL, 1996), determina que “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”.

Nesses termos, podemos perceber que a relação escola-família está intrinsecamente vinculada pelas normativas que existem para que a família, juntamente com o Estado, faça cumprir o direito da criança de estar na escola, o que pressupõe o compromisso da família para com a aprendizagem dela.

Com esse propósito, nos lançamos na busca de possíveis respostas às questões definidas para a pesquisa. Uma das que suscitaram interesse foi o fato de termos encontrado nas leituras sobre o tema variações na ordem do termo que se refere à relação escola-família, ou seja, ora encontramos “família-escola”, ora “escola-família”. Das pesquisas que fizeram parte do levantamento das produções acadêmico-científicas, apenas dois trabalhos explicam o uso do termo², enquanto as demais usam essas variações, aparentando não ser relevante uma explicação sobre o termo adotado. Contudo, este trabalho se insere nesse campo, problematizando a relação a partir da escola, pois entendemos que o interesse e a demanda da escola são maiores do que as da família quando se refere a essa relação. Nesse sentido, esta pesquisa pretendeu contribuir com as reflexões sobre a dinâmica escola-família e a escrita da História da Educação.

Assim, considerando o fato de que historicamente nossa sociedade valorizou essas

² Utilizamos entre aspas “família-escola” para designar o termo utilizado por outros autores, já que em nossa pesquisa a expressão utilizada e adotada foi escola-família.

duas instituições ao longo do tempo, mas a família foi considerada como referência de poder na educação da criança, já que esta era sua demanda e somente depois veio a escola, levantamos a hipótese de que talvez essa seja uma justificativa para que referências (nas pesquisas) sobre a relação entre essas duas instituições tragam a família antes de escola.

Entretanto, o termo que utilizamos neste trabalho foi escola-família”, como Faria Filho (2000), autor de nosso tempo que utiliza essa terminologia. Ele afirma que a relação entre a escola e a família é um dos temas discutidos em quase todo o mundo por gestores e pesquisadores, bem como aponta que se trata de um tema antigo e complexo que vem demandando preocupação também por parte dos historiadores da educação. O autor levanta algumas questões que justificam as afirmativas como: as variações de intensidade que cercam a relação entre escola e família; as mudanças pelas quais as famílias passaram, assim como as discussões e incertezas acerca das contribuições dessas instituições na formação das novas gerações; a ilusão que professores e gestores alimentam de que a participação dos pais na escola é resultado de ações formadoras da escola (FARIA FILHO, 2000).

Ao problematizar essas questões, partimos do pressuposto de que no último século, em especial, a escola e o seu saber têm se tornado mais relevantes do que o saber da família. Portanto, é considerado verdadeiro em nossa época o discurso de que a escola tornou-se uma referência de poder e passou a estabelecer as demandas, a “cobrar” das famílias a importância da educação escolar na formação da criança e, por conseguinte, da relação entre ambas. Desse modo, acreditamos que é a relação da escola com as famílias que precisa ser problematizada, visto que a instituição escolar exerce, por meio das ações de seus gestores e professores, uma relação de poder-saber sobre as famílias (pais ou responsáveis, alunos).

Em razão disso, três questões que se complementam fundamentaram a pesquisa: quais discursos/enunciados os registros institucionais presentes nos cadernos escolares fazem circular sobre a relação escola-família na educação de alunos da primeira série do ensino fundamental? Como a relação escola-família vem se construindo historicamente, segundo as legislações e as produções científicas nacionais? Como a escola tem estabelecido as possibilidades e os limites na relação com a família?

A pesquisa teve como objetivo compreender e analisar essa temática a partir da problematização da escola enquanto instituição de poder-saber, buscando os enunciados presentes nos cadernos escolares como fonte para a pesquisa. Observamos que, segundo a revisão da literatura realizada nas plataformas selecionadas, não localizamos essa fonte de investigação sendo utilizada para problematizar e discutir o tema da relação escola-família.

O marco temporal adotado na pesquisa foi o período de 1990 a 2006. O recorte inicial

se justifica a partir de três motivos: o primeiro é o expressivo relevo da participação da família no processo educativo escolar incentivada pela política educacional em combate ao fracasso escolar, conforme apontou Carvalho (2006); o segundo motivo foram as reformas educacionais ocorridas em meados da década de 1990, que culminaram em novas políticas públicas como programas, projetos e campanhas em que se registram ações instituídas pelo Ministério da Educação (MEC), como o Dia Nacional da Família na Escola, estabelecido em 2001 (BRASIL, 2001), a *Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais*, de 2005 (BRASIL, 2005), e o Plano de Mobilização Social pela Educação (PMSE), de 2008 (BRASIL, 2008), bem como documentos legais, como a LDB 9.394/96, que dá ênfase às relações estabelecidas entre escola e família; o terceiro motivo é o interesse dos autores pesquisadores em discutir a temática, principalmente por parte dos sujeitos envolvidos, professores, gestores e famílias.

O final do recorte tem como referência as fontes da pesquisa. Foram escolhidos os cadernos escolares da primeira série do ensino fundamental porque, entre os cadernos escolares cedidos para a pesquisa, a maioria é da primeira série e do período de 1990 a 2006; portanto, neles foram localizados a maior parte dos bilhetes direcionados às famílias.

A busca pelos cadernos escolares foi motivada pela elaboração de um artigo sobre fontes de pesquisa, produto final da disciplina Pesquisa em Arquivos e Fontes Escolares cursada no segundo semestre de 2019. Diante do número de cadernos cedidos para o artigo e das possibilidades de investigação que sua materialidade evidenciava, optamos por utilizá-los como fonte na pesquisa.

No geral, conseguimos um acervo de 60 cadernos cedidos por pessoas que colaboraram com a pesquisa³, dos quais selecionamos os que compunham o universo da primeira série do ensino fundamental, que foram 10 cadernos de instituições públicas do município de Naviraí/MS. A escolha dos cadernos compreende o recorte inicial e final da pesquisa. No segundo capítulo, dedicamos uma seção a detalhar a fonte utilizada na pesquisa.

Importante pontuar que os cadernos localizados foram utilizados por pessoas em situações de ensino-aprendizagem em espaços escolares e suas organizações internas compreendem conteúdos das disciplinas ofertadas, como atividades de português, matemática,

³ Para a realização desta pesquisa, não utilizamos entrevista ou aplicação de questionários como método. Portanto, as informações que temos sobre os motivos pelos quais os cadernos foram guardados vieram apenas de conversas informais nas inúmeras tentativas de conseguir as fontes para a produção do artigo, conforme citado acima. Durante essas buscas, algumas pessoas as quais indaguei sobre terem ou não cadernos guardados justificaram não dispor mais dos cadernos por não terem espaço para guardá-los, por terem se desfeito recentemente por motivos de mudança, por não possuírem apegos ou por não terem o costume de guardá-los já que são muitos os cadernos utilizados na vida escolar.

ciências, estudos sociais, entre outras. A análise realizada não se dirigiu aos “conteúdos” das disciplinas escolares presentes nos cadernos, mas para a forma e o conteúdo de mensagens/registros neles encontrados no que concerne à relação entre as instituições escola e família. Em outras palavras, analisaram-se os pequenos fragmentos de capturas de poder dirigidos aos pais e/ou responsáveis.

Trata-se de pesquisa documental na qual dialogamos com Le Goff (1990, p. 535) quando ressalta que “os materiais da memória podem apresentar-se sob duas formas principais: os monumentos, herança do passado, e os documentos, escolha do historiador”; cabe ao historiador escolher suas fontes. Para Le Goff (1990, p. 545), “O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder”. O historiador salienta que os documentos não são neutros e que somente depende do homem garantir que sejam analisados e postergados. Desse modo, o documento é

[...] antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento. (LE GOFF, 1990, p. 547).

Para Foucault (2019, p. 7), na história tradicional o documento “sempre era tratado como a linguagem de uma voz agora reduzida ao silêncio: seu rastro frágil mas, por sorte, decifrável”, isto é, o documento não fala, mas é capaz de registrar um dado silencioso de um período e por isso sempre foi referência para os historiadores. No entanto, de acordo com esse pensador, o documento em si mesmo não é memória, por isso é preciso analisá-lo para além de seus próprios efeitos, interrogá-lo, interpretá-lo e assim transformá-lo em monumento.

Dada a importância dos documentos, ressaltamos que trabalhamos com arquivos privados de pessoas que, por motivos desconhecidos, optaram por guardá-los e se dispuseram a cedê-los para a pesquisa. Berg (2016) pontua que somente a partir da década de 1970 os arquivos pessoais passaram a ter importância para as pesquisas. Conforme Silveira (2013, p. 140), “os arquivos pessoais são produzidos por um indivíduo como produto de suas atividades pessoais, profissionais ou ainda pelo ato de colecionar materiais de sua preferência”.

O contato direto com essas fontes pessoais nos fez vivenciar um momento único, pois, de certa forma, propiciamos que eles ganhassem vida novamente. É importante ressaltar que “o arquivo pessoal é a materialidade mais contundente na relação que estabelece entre

memória individual e coletiva”, ou seja, é um documento que “foi influenciado e influenciou os saberes e discursos produzidos em uma determinada época” (TOGNOLI; BARROS, 2011, p. 77). São aqueles de

[...] naturezas diversas que resultam de diferentes estações da vida expressando tanto a vontade de forjar uma glória como um desejo de guardar os momentos mais significativos [...] os que permanecem nos arquivos pessoais são aqueles que resistiram ao tempo, à censura de seus titulares e à triagem das famílias. (MIGNOT; CUNHA, 2006, p. 55).

Foi a partir desses pressupostos que conduzimos o olhar sobre a relação escola-família conforme mensagens presentes nos bilhetes dos cadernos escolares. Por se tratar de acervos/privados de pessoas, cabe ao pesquisador buscar identificar a forma, ou as formas, como vai investigar e analisar esses documentos, que se configuraram como fonte de análise na pesquisa. Furtado (2012, p. 193) afirma que a “maioria dos objetos de pesquisa em História da Educação pressupõe o uso de documentos, ou seja, de fontes que fundamentem e embasem a pesquisa histórica; que demonstrem a dinâmica das relações sociais”. Os cadernos escolares, conforme afirma Viñao Frago (2008), são um produto da cultura escolar e, portanto, caracterizam-se como importante fonte de pesquisa.

Como citado anteriormente, o referencial teórico desta pesquisa dialogou com autores inscritos no referencial foucaultiano, em especial sobre a relação de poder-saber presente nos enunciados que o discurso escolar, assumido por professores, coordenadores e diretores, fez circular e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas como técnicas didáticas que podem governar o outro (famílias/alunos).

Foucault (1974) nos ajuda a pensar que o espaço da escola é um lugar onde se exercem relações de poder, de força, já que está vinculado à sociedade e, entre outras questões, nossas vidas são objetivadas por regras/normas que nos orientam e nos condicionam. Também considera que o poder produz uma “verdade”, estabelecida nos discursos determinados por meio dos valores, dos comportamentos e da própria linguagem, ou seja, “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral de verdade’, isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros” (FOUCAULT, 1985, p. 12). Em outras palavras, enfatiza que a verdade é produzida de acordo com cada época e é histórica, pautada nos discursos oriundos de determinado tempo.

Foucault (1969) trata das formas de poder que são exercidas pelos indivíduos em suas obras, entre elas *Arqueologia do saber*, que utilizamos para compreender os conceitos de saber e de poder, ou a relação poder-saber presente em discursos (como os da pedagogia).

Segundo a interpretação de Castro (2009, p. 326), o “poder para Foucault não é uma substância ou uma qualidade, algo que se possui ou se tem; é, antes, uma forma de relação”. E o “saber não está contido somente em demonstrações; pode estar também em ficções, reflexões, narrativas, regulamentos institucionais, decisões políticas” (FOUCAULT, 2019, p. 221).

Perguntamo-nos em que sentido a concepção de poder e de saber, segundo Foucault, pode nos ajudar a problematizar a relação escola-família, objeto deste estudo. Essa é uma questão importante para a discussão engendrada na pesquisa, portanto antes de qualquer coisa é preciso entender que Michel Foucault, embora não tenha sido um estudioso da educação, foi um relevante crítico dos sistemas de punição, de disciplinamento e de controle que se exercem no interior das instituições sociais, como a escolar.

Quando problematizamos a relação escola-família, estamos a entendendo sob o viés dos estudos foucaultianos como uma instituição de discurso, de verdade e de exercício de poder, assim como um espaço cujo elemento principal é a constituição do sujeito. Embora os estudos e as críticas de Foucault em relação às instituições escolares estivessem inseridos na tecnologia disciplinar, na contenção dos corpos, na ordem, na punição, apresentando de certo modo ações repressivas, “são na realidade, na maior parte do tempo, meios de produção e reprodução da relação saber-poder” (SILVA, 2012, p. 13). Nesse ponto de vista, Foucault (1985) afirma que

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. (FOUCAULT, 1985, p. 8).

Nesses termos, quando refletimos sobre a relação escola-família, não podemos nos furtar de compreendê-la como uma relação de poder, até porque é preciso reconhecer que não há instituições sem relações de poder ou de força. Esse poder, que está imerso totalmente na sociedade “ao nível dos indivíduos, dos corpos, dos gestos e dos comportamentos” (FOUCAULT, 2011, p. 30), pode ser veiculado por meio dos discursos que a escola promove quando enfatiza a importância da relação entre escola e família, escancarando de certo modo os desafios e as dificuldades que nela se expressam, retratando o perfil dessas instituições.

Entretanto, não se trata de buscar verdades ocultas nos cadernos escolares, mas de dar visibilidade às possibilidades enunciativas que os cadernos escolares trazem sobre a relação escola-família. Na perspectiva foucaultiana, o discurso

[...] não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), *mas como práticas* que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 2008, p. 59-60, grifo nosso).

Pensando o discurso na perspectiva foucaultiana, pode-se afirmar que a parceria entre a escola e as famílias apresentou, de fato, uma luta constante ao longo da história, algo que se almeja e que se busca através de inúmeras possibilidades. E, conforme Veiga-Neto (2007, p. 89-90), o discurso “[...] não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar”. O discurso “refere-se àquilo que é dito e por estar imerso e ser produzido por relações de poder e saber institui práticas e constrói as ‘coisas’ sobre as quais trata – os sujeitos e a realidade” (HILÁRIO; ZILIANI, 2018, p. 2).

Em sua obra *A ordem do discurso*, Foucault (2014) aponta como os discursos se organizam e se manifestam. Em sua concepção, é necessário entender o que é discurso, pois o indivíduo que for capaz de dominar o discurso será capaz de dominar os demais mecanismos de poder. Assim, em linhas gerais, o conceito de discurso é permitido em qualquer campo da comunicação, do simbólico, da linguagem, do olhar, da escrita, nos atos de fala e para manter, transmitir e articular ideias.

Foucault (2014) apresenta três grupos de procedimentos que permite controlar, selecionar, organizar e redistribuir a produção dos discursos: os procedimentos externos e internos de exclusão e os de rarefação do sujeito (regras impostas aos sujeitos).

Nos externos que permeiam os discursos ele aponta a interdição, ou seja, procedimento que regula o “que” se pode falar. No segundo está a separação/rejeição, que define “quem” pode falar; em outras palavras, separa aqueles que têm o direito de falar ou o que ele chama de direitos privilegiados, pois a fala não deve vir de qualquer um, sendo necessário que este tenha o que ele chamou de autoridade do discurso. O terceiro procedimento é a oposição entre verdadeiro e falso e representa a nossa vontade de saber, a vontade de verdade, criando uma zona proximal daquilo que já sabemos, sabemos parcialmente ou não sabemos. Em uma única frase, ele resume essas três interdições: “sabe-se

bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2014, p. 9).

A partir desse conceito, podemos afirmar que é necessário considerar as condições históricas para o aparecimento de um objeto discursivo, ou seja, em cada época, em cada sociedade existem discursos vigentes que exercem poder e exprimem uma vontade de verdade, que por sua vez exerce influência (poder) sobre os demais discursos em circulação.

Conforme Foucault (2014), além dos procedimentos externos do discurso existem os internos, que ocorrem no interior dos discursos: o comentário, o autor e a disciplina, que são procedimentos que funcionam como princípios para exercer controle, classificar, ordenar e distribuir. Na verdade, esses são procedimentos coercitivos.

O primeiro é o comentário, que permite construir novos discursos, dizer o que já foi dito, fazer aparecer aquilo que não foi dito. O segundo princípio do procedimento interno de exclusão está na autoria (autor), não aquele que fala, mas o lugar de onde se origina os discursos, é o princípio do “agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (FOUCAULT, 2014, p. 25), ou seja, de que forma esse autor assimila ou muda a sua época.

O terceiro princípio do procedimento interno é a disciplina, que se distancia do autor e constitui-se de “domínios de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos” (FOUCAULT, 2014, p. 28); ela é pré-requisito para a construção de novos discursos, diferentemente do comentário, que se baseia em discursos já existentes. Uma proposição, para ser de uma disciplina, tem que ser inserida como verdade em determinado tempo histórico.

Por último, temos o procedimento de controle ou rarefação, que trata de como os discursos funcionam a partir de quatro princípios: o ritual, a sociedade de discursos, doutrina e a apropriação social. Esse procedimento utiliza o “ritual” como um de seus princípios para definir aquele que exprime o discurso, ou seja, ele determina as propriedades e os papéis de quem fala. O outro princípio é a “sociedade de discursos”, que tem formas limitadas para fazer circular e divulgar os discursos entre seus membros, ou seja, limita os sujeitos (FOUCAULT, 2014). Logo, temos o princípio da doutrina, que agrupa todos os indivíduos que partilham as mesmas crenças e valores, aceitando-os como verdades. E, ainda, o princípio da “apropriação social”, exemplificado pelos sistemas de educação. Em linhas gerais, Foucault (2014) aponta que a partir desses quatro princípios de procedimentos de controle os discursos acabam por promover a sujeição dos indivíduos.

Essa pontuação acerca do discurso nos faz refletir que o discurso está presente em nossas vidas, em nossas ações, mesmo quando estamos sozinhos, imersos em pensamentos, o que o torna uma prática discursiva. Portanto, o discurso é um “conjunto de enunciados que estão firmados nas formações discursivas” (FOUCAULT, 2019, p. 143).

Entendendo o discurso como conjunto de enunciados, passamos a discutir o que pode ser considerado como enunciado. Para tanto, primeiramente é importante entender o que ele não é: o enunciado não é uma proposição, já que está no plano do discurso; não é uma frase, já que não é definido por caracteres gramaticais; também não é um ato de fala. Por ter uma função enunciativa, Foucault (2019, p. 105) o caracteriza não como “uma estrutura (isto é, um conjunto de relações entre elementos variáveis, autorizando assim um número talvez infinito de modelos concretos)”, mas

[...] é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir do qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou intuição, se eles “fazem sentido” ou não, segundo que regra se sucedem ou justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita). (FOUCAULT, 2019, p. 105).

Conforme Hilário (2019, p. 14), o enunciado é a “manifestação de um saber que não exige sua reprodução concreta a partir de regras gramaticais definidas”, ou seja, é uma ação discursiva, ou também pode ser entendido como verdades que ao longo do tempo foram tidas como verdades históricas.

Ao compreender o espaço da instituição escolar como um espaço em que os poderes e os discursos operam, ou no qual os poderes também são exercidos por meio dos discursos, deixando para trás seus encaixos, entendemos a relação escola-família como constituída historicamente, e se incluem nessa história verdades que buscamos entender no decorrer da pesquisa.

Ainda numa perspectiva teórica, dialogamos com interlocutores de Foucault que tratam de discursos/enunciados e poder, como Deleuze (2017), Veiga-Neto (2007) e outros. Sobre a história da relação escola-família, a pesquisa se pautou em autores como Faria Filho (2000), Oliveira (2011), Prado (1981), Nogueira, Romanelli e Zago (2011), Szymanski (2007, 1999), entre outros. Sobre a fonte da pesquisa, nos apoiamos em Gvirtz e Larrondo (2008), Mignot (2008), Viñao (2008) e Chartier (2007), entre outros.

De acordo com Faria Filho (2000), as áreas da Sociologia e das Políticas da Educação talvez sejam as que mais realizam pesquisas sobre essa temática. Nelas se discutem “seja temas clássicos, como o fracasso escolar, seja questões recentemente incorporadas, como as

trajetórias escolares” (FARIA FILHO, 2000, p. 44), deixando evidente o quanto os sociólogos da educação têm chamado atenção para o tema da relação “família-escola”.

Todavia, conforme a visão de Nogueira, Romanelli e Zago (2011), a relação “família-escola” abrange vários campos disciplinares, pois trata de um vasto conjunto de problemas inseridos em diversas áreas de estudos, o que dificulta e diversifica as produções sobre o tema, fazendo com que sejam abordadas sob diferentes teorias e metodologias. O levantamento das produções acadêmicas evidencia que a temática de pesquisa que ora se apresenta é ampla e percorre diversos campos investigativos, entre os quais a Psicologia, a História da Educação, a Antropologia e a Sociologia, que tem se destacado com essa temática como dito no parágrafo anterior.

Neste espaço, apresentamos o resultado geral da do levantamento das produções⁴, tendo em vista que uma discussão mais aprofundada será realizada na terceira parte do capítulo 2, espaço em que discorreremos sobre as abordagens teórico-metodológicas utilizadas nas produções acadêmico-científicas selecionadas para esta pesquisa.

O levantamento das teses e dissertações que compõem a revisão de literatura foi feito nos repositórios da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e no banco de dados *on-line* da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) no ano de 2019 e atualizada em 2021.

Optamos por não utilizar recorte temporal durante as buscas, mas, após selecionados os trabalhos que comporiam a pesquisa, o recorte temporal definido foi de 1995 a 2020. As dissertações e teses apontaram que o tema da relação “família-escola” (ou escola-família) tem sido discutido há décadas no cenário educacional, político e social do país, sendo possível observar que historicamente houve significativas mudanças nas duas instituições.

As produções abordaram a temática de forma ampla, mas utilizamos alguns critérios para a categorização dos trabalhos: níveis de ensino; gestão democrática; viés da família; viés da instituição; função social; gênero. As problematizações que envolveram essas pesquisas são variadas, exprimindo conceitos teóricos e metodológicos inerentes a cada produção.

As discussões giraram em torno da importância da parceria entre essas duas instituições, responsabilizada tanto pelo progresso no processo de ensino-aprendizagem como pelo fracasso escolar. Alguns textos abordaram as definições de família e suas variadas estruturas, que interferem nos modos de se relacionar com a instituição escolar e revelam, de certa forma, preconceitos direcionados às famílias diferentes do conceito preconcebido

⁴ Os quadros contendo todas as produções selecionadas para compor esta pesquisa estão disponíveis no Apêndice.

historicamente como ideal – a família nuclear vista como modelo e exemplo. Famílias que não se enquadram nesse estereótipo são muitas vezes responsabilizadas pelo fracasso escolar e tidas como desinteressadas e não participativas.

A maioria das produções discutiram a importância e as dificuldades encontradas por ambas as instituições na concretização do envolvimento mais eficaz do ponto de vista da participação considerada desejável. Entretanto, segundo parte significativa das pesquisas, ficou evidente que essas instituições ainda não têm claro para si o que seria uma relação positiva entre ambas, ou seja, não conseguiram responder por meio dessas pesquisas como deveria ser essa relação desejável, tão esperada e defendida como importante.

Por fim, ressaltamos que os pontos convergentes das produções revelaram que, apesar de existir a defesa dessa parceria, na busca por diversas estratégias que visam integrar essas instituições, desde práticas cotidianas em sala de aula até práticas de gestão democrática, permanece irrefutável a presença constante de tensões e conflitos que permeiam essa relação, evidenciando que as dificuldades fazem parte tanto da escola como da família, assim como também existe, por parte de ambas, consciência da importância dessa parceria no desenvolvimento integral do sujeito.

Com base nas discussões presentes nas produções científicas que compõem essa revisão e nos pautando nas afirmações de Zago (2012) de que a relação “família-escola” tem ganhado espaço na área da Educação, esta pesquisa pretendeu corroborar pelo viés da História da Educação a escrita dos percalços da relação escola-família, além de ampliar os conhecimentos e as reflexões sobre a temática.

Quanto à organização da pesquisa, ela foi dividida em quatro capítulos. No primeiro, introduzimos a temática, definindo a problematização e questões norteadoras, a metodologia, o referencial teórico e a organização da dissertação.

No segundo, buscamos apresentar aspectos da História da Educação brasileira no intuito de discutir e refletir sobre como a relação escola-família foi e vem sendo fabricada, considerando as legislações e produções científicas nacionais. Nele apresentamos três seções: “Aspectos históricos das instituições família e escola”, a qual discorre brevemente sobre o percurso histórico dessas instituições, sendo considerados o estudo de Ariès (1986), o movimento escolanovista etc. A segunda seção, denominada “A escola e a família segundo as legislações educacionais brasileiras”, traz alguns apontamentos sobre a relação escola-família nos discursos oficiais brasileiros. E a terceira seção, “Produções acadêmico-científicas sobre a relação escola-família”, aponta o que as produções científicas problematizam a partir do tema da relação escola-família e a quais resultados essas pesquisas chegaram.

No terceiro capítulo, buscamos justificar a metodologia utilizada nesta pesquisa, analisando os cadernos escolares como fonte histórica e apresentando os critérios de busca e seleção do material de pesquisa. Nesse capítulo, apresentamos cinco seções: a primeira, “Aspectos históricos dos cadernos escolares como fonte e objeto de pesquisa”, tem o objetivo de discutir, brevemente, alguns aspectos históricos dos cadernos escolares como fonte e objeto de pesquisa. Nele apontamos, pelo viés de alguns autores que se debruçaram sobre a temática, como os cadernos se tornaram artefatos importantes da cultura material escolar e como podem ser mais do que objetos de memória. A segunda, denominada “O uso dos cadernos escolares na primeira etapa do ensino fundamental”, discorre sobre a importância desses artefatos nos primeiros anos do ensino fundamental, quando os estudantes aprendem a lidar com sua materialidade. E na terceira seção, “As produções acadêmicas sobre cadernos escolares”, fazemos a descrição do levantamento das produções realizado a partir da temática cadernos escolares. A realização desse levantamento foi importante para a pesquisa, primeiramente, para entendermos como esses artefatos se tornaram fonte de pesquisa e como eles vêm sendo discutidos nas produções acadêmico-científicas nacionais, compreendendo, portanto, qual importância está sendo atribuída a eles. Intencionamos também conhecer quais temáticas estão sendo abordadas a partir dos cadernos escolares. A quarta seção, “Organização do acervo de cadernos escolares cedidos para a pesquisa” e a quinta “Os cadernos escolares selecionados como fontes de pesquisa” apresentamos o acervo geral de cadernos escolares cedidos para a pesquisa e a forma como organizamos e selecionamos os dez que compõem a análise da pesquisa.

E, por fim, no quarto capítulo apresentamos e analisamos os resultados obtidos a partir das mensagens presentes nos bilhetes selecionados nos cadernos escolares, na intenção de responder a questões de pesquisa com base na fundamentação teórica adotada. Nele, discutimos a análise da pesquisa em duas seções: na primeira, “Bilhetes presentes nos cadernos escolares: o caminho da análise”, apresentamos as mensagens presentes nos bilhetes enviados às famílias e tecemos discussões a partir do referencial metodológico de Foucault, analisando os discursos em circulação com base nos bilhetes. E na segunda seção, “Discursos pedagógicos: enunciados em circulação nos cadernos escolares”, analisamos os dois enunciados extraídos a partir da análise dos discursos que circularam naquele tempo, considerando discursos oficiais e pedagógicos. E, finalizando a pesquisa, apresentamos as considerações finais, nas quais evidenciamos nossas conclusões, assim como deixamos claro que nossos resultados não esgotam o tema.

2 HISTÓRIA DA ESCOLA E DA FAMÍLIA: A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA E AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE O TEMA

Este capítulo apresenta aspectos da história da educação brasileira e da família com o objetivo de refletir sobre como a relação entre a instituição escolar e as famílias que a utilizam foi e vem sendo fabricada. Para tanto, foram considerados os discursos oficiais das legislações brasileiras, incluindo os estudos de autores consagrados que se debruçaram sobre a temática. Também utilizamos o levantamento das produções acadêmico-científicas nacionais (teses e dissertações) sobre o tema.

Desse modo, o capítulo foi organizado da seguinte maneira: a primeira seção discorre sobre aspectos históricos das instituições escola e família. Percorremos os caminhos que permearam essa relação a partir dos estudos de Phillipe Ariès (1986) até a primeira década do século XXI com a intenção de aproximação do seu percurso histórico.

Na segunda seção, seguem observações sobre as principais legislações educacionais brasileiras, retomando os discursos oficiais que foram sendo construídos ao longo do tempo e o que registram sobre a relação escola-família.

Para finalizar o capítulo, tecemos uma discussão a partir das produções científicas sobre o tema com a intenção de conhecer o que vem sendo produzido no âmbito nacional a respeito da temática, quais as áreas que mais a pesquisam e quais as abordagens teórico-metodológicas utilizadas nas pesquisas.

2.1 Aspectos históricos das instituições escola e família

As instituições escola e família são consideradas as principais responsáveis pela socialização dos indivíduos. Primeiramente a família e posteriormente a escola são tidas como propulsoras ou inibidoras desse processo. Contudo, é importante lembrar que as instituições possuem papéis diferentes no processo socializador, cabendo às famílias a preocupação com conhecimentos ametódicos e principalmente com a socialização, enquanto a escola se concentraria no ensino de conteúdos sistematizados mediados pelos professores (SILVA, 2002) ou, como afirmam Polônia e Dessen (2005, p. 304), “mais especificamente na aquisição do saber culturalmente organizado e em suas áreas distintas de conhecimento”.

Até chegar a essa realidade, tanto escola quanto família reproduziram conceitos internalizados historicamente, considerando que ambas passaram ao longo do tempo por diversas transformações; esse processo engloba em sua dinâmica modificações em diferentes

épocas e contextos sociais e políticos.

Para compreender como a relação entre essas instituições foi sendo fabricada, voltamos nosso olhar para o estudo clássico de Phillippe Ariès (1986) que discorre sobre o sentimento de infância; a concepção de infância, de família e de escola que hoje temos foi construída historicamente a partir do advento da modernidade.

Essa assertiva não significa que até então não havia crianças, escola e famílias, mas permite afirmar, com base nos estudos de Ariès (1986), que as crianças eram indivíduos que primeiramente eram protegidos e posteriormente eram utilizados para o trabalho, ou seja, a infância era completamente ignorada e as crianças eram vistas como adultos em miniatura. De acordo com Ariès (1986), após um período de transição e alterações na sociedade, a Idade Média trouxe o reconhecimento da criança como um sujeito com peculiaridades próprias, surgindo o “sentimento de infância”.

Ariès (1986) destaca que esse sentimento passou por duas fases: a primeira surgiu no seio familiar, quando se começaram a perceber as especificidades das crianças, como eram engraçadinhas; a “paparicação” se tornou marca registrada e a importância da criança na família finalmente foi reconhecida. A segunda advém do meio exterior, pois moralistas e eclesiásticos se preocupavam com a disciplina e preservação dessas crianças, o que nos faz perceber que o novo olhar para a infância vem relacionado à educação, mesmo que num primeiro momento somente à educação moral.

Com o surgimento do “sentimento de infância”, despontou o “sentimento de família”, uma vez que a preocupação e os cuidados com a infância se tornaram presentes no interior das instituições familiares, ou seja, à medida que as relações internas com as crianças mudaram, a família também se modificou.

Conforme Ariès (1986), a partir do século XVII os espaços escolares passaram a ser mais frequentados e a educação, que antes era individualizada, passou a ser oferecida nas escolas, organizadas em classes. Desse modo, tanto os conhecimentos como a formação ética e moral passaram a ser cada vez mais atribuição da escola. Ariès (1986) afirma que

[...] a diferença essencial entre a escola da Idade Média e o colégio dos tempos modernos reside na introdução da disciplina. [...] os mestres tenderiam a submeter o aluno a um controle cada vez mais estrito, no qual as famílias, a partir de um fim do século XVII, cada vez mais passaram a ver as melhores condições de uma educação séria. (ARIÈS, 1996, p. 191).

Ainda no século XVII, podemos observar indicativos de relações entre escola e família a partir dos tratados de educação, que, segundo Ariès (1986, p. 232), insistiam “nos deveres

dos pais relativos à escolha do colégio e do preceptor⁵, e à supervisão dos estudos, à repetição das lições, quando a criança vinha dormir em casa”.

Considerando essa realidade, Ariès (1986) assinala que já no século XVIII

A família moderna, ao contrário, separa-se do mundo e opõe à sociedade o grupo solitário dos pais e filhos. Toda a energia do grupo é consumida na promoção das crianças, cada uma em particular, e sem nenhuma ambição coletiva: as crianças, mais do que a família. Essa evolução da família medieval para a família do século XVII e para a família moderna durante muito tempo se limitou aos nobres, aos burgueses, aos artesãos e aos lavradores ricos. (ARIÈS, 1986, p. 271).

Esse fato reflete o que seria o início da preocupação das famílias em relação à educação dos filhos, que passaram a ter um papel central no seio familiar. Contudo, essa era a realidade somente dos nobres ou das famílias mais abastadas⁶, que não tinham necessidade de trabalhar e podiam se dedicar à educação dos filhos.

Nesse viés e com ares de modernidade, com alterações de valores e concepções, a família passou a desempenhar na sociedade um novo papel, voltado para a educação e criação de seus filhos. Esse fato marca a criação da família nuclear, composta por pai, mãe e filhos, que se tornou um modelo de família, a chamada “família moderna”.

O contexto acima citado, baseado nos estudos de Ariès (1986), refere-se às famílias europeias. Em se tratando do Brasil, pode-se dizer que o modelo de família até o século XIX não era o mesmo que foi consolidado na Europa após a valorização da infância. Até então, vigorava o modelo de família patriarcal⁷, liderada pelo homem da casa, ou seja, atribuía-se

⁵ Os preceptores eram mestres ou mestras que tinham a tarefa de instruir. Uma das características que diferenciavam os preceptores de professores particulares é que os primeiros moravam nas casas dos alunos. Conforme Ariès (1986), muitos pais defendiam a ideia de educação em casa e por esse motivo contratavam preceptores.

⁶ É importante frisar que essas reflexões foram feitas à luz dos estudos de Ariès, que por sua vez recebeu inúmeras críticas por seus escritos sobre o surgimento do sentimento de infância, em que deu a entender a inexistência da infância antes de seu estudo. Vários estudos e pesquisas posteriores à tese de Ariès trazem elementos históricos que apontam outras reflexões acerca da infância. Nesse sentido, o pesquisador brasileiro que se debruçou sobre a história da educação e da infância Kuhlmann Jr. considera os estudos de Ariès passíveis de questionamentos tendo em vista que este os desenvolveu com base apenas em elementos iconográficos franceses, desconsiderando outros documentos que ajudariam na construção da historiografia da infância e da educação (KUHLMANN JR., 1998).

⁷ Gilberto Freire (2003), teórico da família brasileira, descreve em sua obra *Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal* como a família patriarcal se constituiu como “a família brasileira”. Conforme (ROMANELLI, 2016), esse autor, mesmo diante de muitas críticas, ainda é referência nos estudos sobre a família. De acordo com Vargas (2010 *apud* ROMANELLI, 2016) e Romanelli (2016), Freire, assim como outros autores, construiu uma homogeneização histórica da família. Romanelli (2016, p. 83) afirma que “arranjos familiares diversos estiveram presentes na constituição das famílias brasileiras, como a história - grafia tem documentado (DIAS, 1984; MARCÍLIO, 1974; SAMARA, 1983, 1989; SILVA, 1984)” entre outros, que apontam a existência de diversos arranjos de famílias patriarcais, ou seja, uma pluralidade de

poder ao homem como responsável por tomar as decisões da casa, sobre a mulher e sua prole, tendo até direito sobre a vida e a morte de seus filhos (PRADO, 2013):

No Brasil-colônia, o homem decidia as ações. Era ele quem dominava, por meio da família patriarcal. Aliás, a palavra família vem de *famulus*, uma expressão latina que quer dizer: escravos domésticos de um mesmo senhor. Ou seja: todos deviam obediência ao senhor patriarcal. Sua esposa e filhas também. Elas o chamavam de senhor meu marido; senhor meu pai. (RIBEIRO, 2000, p. 82-83, grifo do autor).

Importante salientar que a educação no período patriarcal era ofertada apenas a “meninos”, filhos dos patriarcas, porém não a todos eles. Se houvesse mais de um filho, ao mais velho caberia o dever de assumir os negócios da família; se houvesse filho do meio, este estudaria; caso houvesse filho mais novo, este obrigatoriamente deveria ser padre além de, junto com o irmão do meio, fazer progredir os negócios da família. E, se houvesse filhas, caber-lhes-ia apenas aprender os afazeres domésticos, pois seu dever era se casar e cuidar da casa, dos filhos e do marido (RIBEIRO, 2000). Assinalamos ainda que, no sistema colonial, a educação era excludente, ou seja, não atendia a todos da mesma forma; era ofertada apenas à elite, ficando excluídos mulheres, negros e indígenas.

A partir do século XIX, com as mudanças no desenvolvimento econômico e acontecimentos políticos importantes, o sistema patriarcal brasileiro enfraqueceu e os patriarcas se viram na obrigação de sair da área rural para a área urbana, lugar de crescente modernização, tendo que se adequar ao modelo de família nuclear burguesa, o que marcou uma transição da Idade Média para a Idade Moderna. No entanto, a educação escolarizada continuava a ser ofertada apenas para a elite e “a alternativa para os filhos dos pobres e negros não era a educação, mas sua transformação em cidadãos úteis e produtivos nas lavouras, enquanto os filhos das elites eram ensinados por professores particulares” (VIVEIROS, 2006, p. 4). Nesse sentido, Faria Filho (2000) apresenta diferentes tipos de escolarização: ainda no século XIX, existiu a escola doméstica ou particular, em que o ensino dentro ou fora do espaço doméstico; professores, sem vínculo com o Estado, lecionavam para crianças e jovens em espaços cedidos pelas famílias e sua remuneração geralmente era paga pelo seu contratante. Também existiu o modelo de educação em que os pais se uniam, criavam uma escola e contratavam professores para a instrução de seus filhos; nem a escola nem os professores

famílias forjadas conforme a economia e cultura dos diversos contextos. De acordo com Romanelli (2016), pesquisas de alguns autores como Samara (1983, 1987, 1989 *apud* ROMANELLI, 2016), Dias (1984 *apud* ROMANELLI, 2016) e Silva (1984 *apud* ROMANELLI, 2016) apontam de forma documentada que já no final do século XVIII havia diversos arranjos familiares, como os monoparentais em que as mulheres chefiavam e os concubinatos.

contratados tinham vínculos com o Estado. O autor ressalta que ambos os tipos de escolarização eram privilégios dos mais abastados, pois “[...] em todas as escolas é, geralmente, proibida a frequência de crianças negras, [...] o que não impede, todavia, que estas tomem contato com as letras, e as vezes, sejam instruídas, sobretudo no interior de um modelo mais familiar ou comunitário de escolarização” (FARIA FILHO, 2000, p. 145).

A instrução escolar foi se estruturando e ganhando importância, e os espaços domésticos passaram a não ser mais tão considerados para essa função, o que Faria Filho (2000, p. 146, grifo do autor) denominou de uma “luta do *governo do estado* contra o *governo da casa*”.

É possível perceber que no final do século XIX e no início do XX houve intensa movimentação e mudanças na educação, principalmente porque o cenário nacional estava envolto em transformações sociais e políticas. Era preciso transformar o homem para a nova sociedade que surgia, e para isso era necessária a implantação de um sistema de controle político e social. Nesse período despontava o movimento escolanovista, movimento educacional estabelecido no Brasil nos anos de 1930 em um momento de mudanças econômicas, sociais e políticas. De acordo com Saviani (2004), o

Manifesto apresenta-se, pois, como um instrumento político [...]. Expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 20 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país. O ensejo para isso se manifestou por ocasião da IV Conferência Nacional de Educação realizada em dezembro de 1931, quando Getúlio Vargas, chefe do governo provisório, presente na abertura dos trabalhos ao lado de Francisco Campos, que se encontrava à testa do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, solicitou aos presentes que colaborassem na definição da política educacional do novo governo. (SAVIANI, 2004, p. 34).

O documento *Manifesto dos Pioneiros de 1932* (2006) se contrapõe ao ensino tradicional e visa a uma educação que integre o indivíduo à sociedade, defendendo a escola pública laica, gratuita e de responsabilidade do Estado com ideias modernas de educação, baseada em conhecimentos científicos. Juntamente com ele, o movimento higienista, iniciado anteriormente, colaborou para que a instrução escolar fosse feita em locais apropriados com acompanhamento dos professores, para que fosse mais bem fiscalizada (FARIA FILHO, 2000), o que configura, a partir dos conceitos foucaultianos, um exercício de poder.

O movimento escolanovista defendia a ideia de que a educação deveria ser um direito de todos, além de ser laica e gratuita. Contudo, o *Manifesto* (2006) defende a aproximação das instituições sociais escola e família, salientando que, ainda que a educação no sentido de

instruir fosse transferida a profissionais especializados, a família não perdia sua função específica: “Ela é ainda o ‘quadro natural que sustenta socialmente o indivíduo, como o meio moral em que se disciplinam as tendências, onde nascem, começam a desenvolver-se e continuam a entreter-se as suas aspirações para o ideal’” (MANIFESTO, 2006, p. 193).

Nesse sentido, conforme Cunha (1997), defendendo a ideia de uma cooperação entre escola e família e incentivando os pais na participação do processo educativo dos filhos, o documento aponta que o dever do Estado é valorizar o apoio que as famílias dão à escola e, sem dispensar essa ajuda,

[...] deve assentar o trabalho da educação no apoio que ela dá à escola e na colaboração efetiva entre pais e professores, entre os quais, nessa obra profundamente social, tem o dever de restabelecer a confiança e estreitar as relações, associando e pondo a serviço da obra comum essas duas forças sociais – a família e a escola [...]. (MANIFESTO, 2006, p. 193).

Embora não se saibam as origens da relação entre essas duas instituições e descobri-las não tenha sido o objetivo desta pesquisa, é possível observar que nesse período foi intensamente disseminada a ideia de cooperação, participação e parceria entre essas instituições, mesmo que a finalidade fosse de interesse do próprio movimento (MANIFESTO, 2006), visando, entre outras questões, a exercer poder sobre os indivíduos.

Nesse cenário, podemos dizer que se destacaram as iniciativas de participação da família no processo educativo dos filhos. O movimento dos renovadores, juntamente com o movimento higienista (que corroborava a ideia de aproximar escola e família), elaborou parcerias a partir de atividades e programas destinados a crianças do então primário (CAMPOS, 2010).

Em linhas gerais, é possível perceber que no final do século XIX e início do século XX, marcados pelo início do movimento escolanovista, houve uma separação do que era função da família e da escola no que tange à educação, pois com a democratização do ensino a família estava de certa forma desqualificada para continuar à frente da educação dos filhos para conduzi-los ao que a sociedade do momento requisitava (CUNHA, 2000).

Com o expressivo desenvolvimento do país no século XX, desencadeava-se o processo de modernização; a crescente urbanização, a democratização e a industrialização levaram na década de 1950 a um expressivo deslocamento das famílias do campo para os meios urbanos, culminando em novos modos de viver nos quais caberia à escola aculturar todos aqueles que, de certa forma, estariam à margem do processo modernizador (CUNHA, 2000).

A partir de meados do século XX, conforme afirma Roudinesco (2003), é possível

observar traços que marcam o surgimento de uma nova concepção familiar: a família contemporânea ou pós-moderna. Nesse cenário, é perceptível a “evolução” ou mudança cultural com a emergência de novas configurações familiares; a família nuclear, hegemônica até a década de 1970, deixou de ser o único modelo, embora ainda permaneça em nossa cultura como modelo reproduzido e idealizado. Essas mudanças reafirmam que a família é uma instituição mutável de acordo com seu contexto social e histórico.

Romanelli (2016) salienta que, no plano empírico, não existe família, mas “famílias” em seus diversos arranjos, que historicamente sofreram variações que acompanharam mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais.

Na sociedade contemporânea, autores como Szymanski (2008), Romanelli (2016) e Xavier Filha (2007) compartilham concepções sobre os arranjos familiares. Xavier Filha (2007) expressa essas concepções quando ressalta que

Convivemos com famílias das mais variadas composições: famílias em processo de separação; famílias monoparentais (compostas por mãe e filhos/as ou pai e filhos/as; famílias extensas (compostas pelo casal, familiares distantes e agregados); famílias constituídas por casal homossexual (homem-homem; mulher-mulher); famílias constituídas com filhos e filhas adotivos/as; famílias constituídas por mães e pais separados/as, que trazem para a nova relação filhos e filhas de outros casamentos [quando há filhos/as desta relação, produz-se a presença do meio irmão/a]; famílias constituídas mediante novas técnicas e reprodução (que tornam tecnicamente possível a criança ter um total de cinco pais – três tipos de mães [a genética, a gestacional e a de criação] e dois pais [o da genética e o de criação]; família intacta [que não sofreu separação]; enfim, tantas outras possibilidades de configuração familiar existentes na atualidade. (XAVIER FILHA, 2007, p. 21).

Corroborando as proposições dos autores anteriormente citados, Nogueira (2006) aponta outras mudanças fundamentais que afetaram as famílias além dos diversos arranjos: a diminuição dos casamentos, o aumento de idade na data do casamento, a inserção da mulher no mundo do trabalho, avanços nos métodos contraceptivos e por consequência o controle da natalidade, além da mudança de mentalidade. A escola também sofreu os reflexos dessas mudanças, conforme apontam Tavares e Nogueira (2013), entre os quais as alterações nas legislações, nos currículos e nos métodos pedagógicos.

Na década de 1990, o contexto do Brasil foi de mudanças econômicas e políticas, marcadas pelo processo de globalização e apoiadas nas ideologias do neoliberalismo⁸. Foi um

⁸ O auge do neoliberalismo ocorreu na década de 1990. Segundo Moraes (2001, p. 3), esse termo leva vários significados: “1. Uma corrente de pensamento é uma ideologia, isto é, uma forma de ver e julgar o mundo social; 2. Um movimento intelectual organizado, que realiza reuniões, conferências e congressos, edita publicações, cria

período em que foram articuladas diversas reformas educacionais e programas foram criados com fins de melhorar os índices educacionais. Destacamos a promulgação da Lei nº 9.394/96; o Plano Nacional de Educação (PNE); as Diretrizes Curriculares Nacionais, entre outras.

Para a efetivação dessas reformas, foram consideradas diretrizes baseadas em documentos internacionais, como a *Declaração de Jomtien*, documento elaborado na Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990. Também chamada de *Declaração Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem* e considerada um dos principais documentos mundiais sobre educação, foi realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (BM).

O Artigo 7º da *Declaração de Jomtien* dispõe sobre o fortalecimento de alianças (entre todos os subsetores e formas de educação) para efetivar, implementar, administrar e avaliar os programas da educação básica. Nesse fortalecimento a família é citada como elemento relevante e é destacada a importância de se reconhecer seu papel (UNESCO, 1990).

O documento ainda estabelece, no item 8 dos objetivos e metas, que cada país defina suas próprias metas para a década de 1990 desde que estejam em consonância com algumas dimensões. A primeira delas já dispõe sobre a participação da família: “Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, que não são assistidas e com deficiências” (UNESCO, 1990). E, no 11º item dos princípios e ações da *Declaração de Jomtien*, indica-se a parceria da família entendida como colaboradora no processo de efetivação da educação básica:

Se, mais uma vez, a educação básica for considerada como responsabilidade de toda a sociedade, muitos parceiros deverão unir-se às autoridades educacionais, aos educadores e a outros trabalhadores da área educacional, para o seu desenvolvimento. Isso implica que uma ampla gama de colaboradores – famílias, professores, comunidades, empresas privadas (inclusive as da área de informação e comunicação), organizações governamentais e não-governamentais, instituições, etc. – participe ativamente na planificação, gestão e avaliação das inúmeras formas assumidas pela educação básica. (UNESCO, 1990).

thinktanks, isto é, centros de geração de ideias e programas, de difusão e promoção de eventos; 3. Um conjunto de políticas adotadas pelos governos neoconservadores, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 70, e propagadas pelo mundo a partir das organizações multilaterais criadas pelo acordo de Bretton Woods (1945), isto é, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI)”.

O BM também foi um investidor nas reformas educacionais no país. Em 1995 lançou um pacote de reformas documentado sob o título *Prioridades y estrategias para la educación*. Nesse documento, o BM evidencia a necessidade de participação dos pais e da comunidade no processo educativo, destacando que essa participação é

[...] uma condição que facilita o desempenho da escola como instituição (mais que como um fator de correção e como uma relação de mútuo benefício entre escola/família e escola/comunidade), [e] refere-se a três âmbitos: a) a contribuição econômica para a sustentação da infraestrutura escolar; b) os critérios de seleção da escola; c) um maior envolvimento na gestão escolar. (TORRES, 1996, p. 136).

Como se percebe, foi um tempo em que se articularam várias reformas educacionais que, de acordo com Libâneo (2012), fazem parte de uma tendência internacional e expressam alguns termos como:

[...] novos tempos requerem nova qualidade educativa, o que implica mudanças nos currículos, na gestão educacional implicando mudança nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores. A partir daí, os sistemas e as políticas educacionais de cada país precisam introduzir estratégias como descentralização, reorganização curricular, autonomia das escolas, novas formas de gestão e direção das escolas, novas tarefas e responsabilidades dos professores. (LIBÂNEO, 2012, p. 43-44).

A transição entre os séculos XX e XXI, permeada por reformas educacionais, foi o ponto de partida para a criação de novos programas, entre os quais alguns que objetivaram o envolvimento e a participação da família no contexto educativo. Em 2001, foi lançado por iniciativa governamental uma campanha intitulada “Dia Nacional da Família na Escola”. De acordo com Klaus (2004), essa campanha estava vinculada ao programa “Acorda, Brasil! Está na hora da Escola!”, lançado em 1995⁹.

Klaus (2004, p. 24) acredita que essa campanha foi uma estratégia governamental, ou seja, o estabelecimento da possibilidade “para que fossem propostas novas configurações de aliança “família/escola”; e ao mesmo tempo [...] ela foi da mesma forma produzida a partir das novas relações espaço-temporais que se estabeleceram na contemporaneidade”. Ainda de acordo com a autora, essa campanha foi divulgada por meio de vários materiais impressos e

⁹ Essa campanha, lançada em 1995 pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo Ministro da Educação e do Desporto Paulo Renato Souza, foi chamada de Acorda, Brasil! Está na Hora da Escola! O objetivo era torná-la símbolo de todas as ações governamentais na área e desencadear um processo de mobilização social que contagiasse todos os segmentos sociais, impregnando-os da percepção da necessidade urgente de eleger a educação como prioridade nacional (BRASIL, 1997).

midiáticos como cartazes, propagandas, noticiários etc. O intento da campanha era que todas as escolas do Brasil, nos dias estipulados (24 de abril e 13 de novembro de 2001; 4 de junho de 2002), criassem uma programação especial para famílias e alunos que incluísse estratégias tais como “palestras, peças teatrais, oficinas, exposições diversas, apresentações musicais, dentre outras” (KLAUS, 2004, p. 24). Por conta de uma mudança de governo, a campanha teve duração de apenas dois anos, nos quais foram efetivadas três edições.

Nos discursos dessas políticas públicas, a relação da escola com a família vem evidenciada, pois eles apontam a participação da família na escola como prática importante para o sucesso do processo educativo. Segundo apontamentos de Nogueira (2006, p. 165), “uma série de dispositivos institucionais (campanhas, jornadas, contratos, profissionais especializados etc.) são criados, em geral pelo Estado, com vistas a instaurar e fomentar essa parceria”. Isso gerou a divisão de responsabilidade entre as duas instituições, pois desde a década de 1990 a família vem sendo convidada não somente a participar, mas também a dividir a responsabilidade pela promoção, pelo sucesso e/ou pelo fracasso escolar.

Segundo sua leitura da educação no Brasil na primeira década do século XXI, Frigotto (2010) aponta que esse período foi, de certo modo, reflexo dos acontecimentos da década anterior. Sobre isso, explicita que

No plano das políticas educacionais, da educação básica à pós-graduação, resulta, paradoxalmente, que as concepções e práticas educacionais vigentes na década de 1990 definem predominantemente a primeira década do século XXI, afirmando as parcerias do público e privado, ampliando a dualidade estrutural da educação e penetrando, de forma ampla, mormente nas instituições educativas públicas, mas não só, e na educação básica. (FRIGOTTO, 2010, p. 241)

De certo modo, analisando todas essas mudanças em diálogo com Foucault (1990), a partir das reformas podemos inferir que se trata não somente de estratégias governamentais, mas de todo um conjunto de tecnologias e práticas, discursos e regimes de verdade, ou seja, uma rede de dispositivos de ações que exercem o governo do outro.

Nesse sentido, os discursos das reformas e políticas educacionais expressam um contexto brasileiro neoliberal em que se implementaram diretrizes que permitiram que o país adentrasse o mundo globalizado do século XXI. Nesse viés, considerando os discursos das reformas neoliberais, ou seja, os discursos sobre modernização, é possível a conjectura de que apenas houve uma adequação às exigências de mercado e demandas da época que impulsionou o crescimento econômico e tecnológico, realidade na qual está imerso o século que se inicia. A educação foi convidada a dar uma resposta a essas novas tendências, ou seja,

passou a se adequar à nova sociedade. Em conceitos foucaultianos, o fato de a educação ter que se adequar aos moldes da sociedade representa a saída de uma sociedade de disciplina para uma sociedade de controle.

Além das mudanças nos espaços escolares, é preciso ressaltar que houve mudanças no que diz respeito às famílias. De acordo com a pesquisa de Souza (2010),

A maior parte das discussões sobre família no Brasil teve seu ponto de efervescência na década de 1990, época em que, não por acaso, o país estava imerso num intenso processo de redemocratização, com forte atuação de movimentos sociais, de ordem não-governamental e governamental, que reforçaram a luta pela defesa de direitos. (SOUZA, 2010, p. 44).

É importante enfatizar que o olhar das políticas públicas nos anos finais do século XX se voltou para a valorização da criança e do adolescente, destacando conseqüentemente o papel exercido pela família conforme veremos na seção seguinte, em que discorreremos sobre a relação escola-família nas legislações nacionais.

Em linhas gerais, podemos perceber que ao longo do tempo as famílias vêm sendo consideradas desqualificadas para a educação dos filhos e que, num processo sócio-histórico e político com vistas à modernidade, o discurso também sofreu alterações e contribuiu para delimitar uma divisão entre essas instituições sociais.

2.2 A escola e a família segundo as legislações educacionais brasileiras

Diante dos contextos históricos que foram apresentados no tópico anterior, concordamos com Carvalho (2015) quando afirma que tanto a escola como a família estão presentes nos discursos sociais e educacionais. Assim, é possível reiterar que as transformações sociais, econômicas e políticas em cada momento histórico fizeram com que essas instituições percorressem um longo caminho marcado por consideráveis mudanças. Especialmente no último século, essas transformações ocorreram visando a uma nova ordem social, que buscava o progresso e a modernização do país, de forma semelhante ao que ocorrera em países denominados desenvolvidos.

Desse modo, até meados do século XX, a educação moldada pelos ideais dos reformistas¹⁰ conferiu a função da educação às instituições escolares enquanto as famílias

¹⁰ Nesse período, educadores criaram várias reformas educacionais pelo país: no Ceará em 1923, por Lourenço Filho; em 1925, na Bahia por Anísio Teixeira; em Minas Gerais no ano de 1927 por Francisco Campos e Mario Casassanta; no Distrito Federal em 1928 por Fernando de Azevedo e em Pernambuco, no mesmo ano, por Carneiro Leão.

assumiram o papel de coadjuvantes. A educação passou a ser sustentada em princípios científicos, o que tornou a escola uma instituição de poder-saber que, baseada em discursos tidos como verdadeiros, deu visibilidade às normatizações e ao controle, dispositivos que asseguraram poder ao Estado.

O país também estava imerso em um cenário caótico, incluindo o campo educacional, que durante o Estado Novo (1937–1945)¹¹ sofreu retrocessos a partir de algumas reformas, como por exemplo a de Capanema, em que predominou o princípio elitista segundo o qual a educação científica seria ofertada a uma minoria da sociedade enquanto à classe trabalhadora foi destinada uma educação profissional. Ou seja, foi um momento em que se visava à formação da mão de obra trabalhadora. Existiu por trás dessa reforma uma falsa expectativa de ampliação da oferta de educação, porém o que ficou evidente foi somente o aumento da quantidade em detrimento da qualidade. Assim, foram sendo criadas as chamadas políticas educacionais que foram forjadas no processo de “evolução” educacional e tiveram reflexos nas camadas dominantes do país.

A segunda metade do século XX, por volta da década de 1960, foi marcada por uma efervescência no campo político que inexoravelmente também atingiu outros campos, como o social, o econômico, o educacional, o cultural e o político. Foi um período extremamente coercitivo¹² em que o desenvolvimento do país demandava determinados saberes e valores que a família sozinha não conseguiria efetivar, e a crescente industrialização subordinou o ensino ao mercado de trabalho. Reformas educacionais e leis continuaram a ser criadas visando a mudanças dos contextos históricos vigentes em cada época.

¹¹ Conforme Otaízza Romanelli (2014), o período que antecedeu o Golpe Militar foi marcado por três fases bem distintas: a primeira, no período entre 1930 e 1937, marcada por lutas ideológicas no campo político, enquanto no econômico se lutava para sair da catastrófica crise financeira em que se encontrava o país; no cenário educacional, em paralelo às lutas ideológicas da política estavam as reformas educacionais empreendidas por Francisco Campos. A segunda fase correspondeu ao período denominado Estado Novo (1937 a 1945), marcado por um regime totalitário. Em termos de economia, o Estado assumiu funções de empresário industrial, e na educação observou-se uma pausa nas lutas ideológicas enquanto foram decretadas as Leis Orgânicas do Ensino, que foram reformas abrangendo primeiramente o ensino primário e médio; a terceira fase, período de 1946 a 1961, foi bastante intensa, com a votação da Constituição estabelecendo o regime democrático e a Lei nº 4.024/1961, que fixou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). As lutas ideológicas foram reiniciadas, surgindo os grupos de direita e esquerda; na educação, as lutas ideológicas também ressurgiram, girando em torno da LDB.

¹² Conforme Ziliani (2004, p. 36), o “[...] período de regime militar, imposto com o Golpe de Estado de 1964 no Brasil e que caracteriza o modelo de sociedade disciplinar e de regulamentação [...] apresenta um conjunto de discursos, práticas, estratégias, táticas e técnicas de poder – ‘técnica-diplomático-militares’ específicas”. Esse período, que durou de 1964 a 1985 e teve o apoio da classe dominante, sendo portanto de caráter burguês, deixou marcas negativas no que tange à educação, com precárias condições de financiamento, já que os investimentos foram direcionados a escolas privadas; além disso, houve pouco ou nenhum investimento na qualificação de profissionais, fato que evidencia a falta de comprometimento com a qualidade do ensino. Em outras palavras, foi um período que objetivou o disciplinamento das mentes e a formação de mão de obra barata e qualificada, visando às ideologias capitalistas da época (BOUTIN; CAMARGO, 2015).

Antes de citar essas leis e reformas e a forma como a relação escola-família aparece nelas, é importante problematizar a concepção de “lei” na perspectiva teórica adotada. Para Foucault (2008a),

[...] todo sistema legal se relaciona a um sistema de normas. Mas creio que é preciso mostrar que a relação entre a lei e a norma indica efetivamente que há, intrinsecamente a todo imperativo da lei, algo que poderíamos chamar de uma normatividade, [...] se é verdade que a lei se refere a uma norma, a lei tem portanto por papel e função – é a própria operação da lei – codificar uma norma, efetuar em relação a norma uma codificação, ao passo que o problema que procuro identificar é mostrar como, a partir e abaixo, nas margens e talvez até mesmo na contramão de um sistema da lei se desenvolvem técnicas de normalização. (FOUCAULT, 2008a, p. 74).

Segundo Batista (2017), para Foucault a lei é tão somente uma espécie de norma, que por sua vez remete a um paradigma de conduta em que as ações são norteadas pelas normas ou não. Nesse sentido, a “lei seria uma espécie de norma que é absorvida pelo Direito, este a instrumentaliza e trata de ‘moldar’ os indivíduos, excluindo os desviantes, isto é, os anormais” (BATISTA, 2017, p. 24). Portanto, ela é um instrumento de dominação que visa a sujeitar os indivíduos por meio do “direito”, transformando-os em corpos dóceis, úteis. As leis normalizam as relações entre sujeito e Estado, agem como dispositivos de controle, o que Foucault (1999) chamou de disciplina, sem a pretensão de justiça, mas objetivando interesses específicos. Essas constatações apontam para a necessidade de refletirmos sobre as legislações educacionais que estão imersas em jogos de interesses específicos de determinado contexto histórico.

Feitas essas observações, ressaltamos que as discussões que se seguem em relação às legislações se limitaram ao que enunciam as Constituições Federais (1934 a 1988), bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1961 e 1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Neste último buscamos referências legais e normativas com o intuito de tecer reflexões que ampliassem nossa compreensão em torno da temática da relação escola-família.

2.2.1 A relação escola-família nos textos constitucionais

Anteriores à Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), tivemos mais quatro: a CF de 1824 (BRASIL, 1824), a CF de 1891 (BRASIL, 1891), a CF de 1934 (BRASIL, 1934) e a CF de 1946 (BRASIL, 1946).

As referências que a CF de 1824 (BRASIL, 1824) faz à família e à escola dizem respeito somente à família imperial, de forma direcionada não à estrutura familiar, mas às formas de poder dominantes naquele período. A referida Constituição “fixava as regras de sucessão do poder que era feita através da dinastia, tutelava a família imperial enquanto dinastia: poder hereditário e vitalício” (OLIVEIRA, 2002, p. 32). Na CF de 1891 (Art. 146) e na CF de 1946 (Art. 163), essa regra segue sem alterações, apresentando o conceito de família inserido no casamento indissolúvel e sob a proteção do Estado brasileiro. Sobre a escola e a família, ambas enunciam que a educação

[...] é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcional-a a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite efficientes factores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espirito brasileiro a consciencia da solidariedade humana. (BRASIL, 1934, Art. 149).

[...] é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. (BRASIL, 1946, Art. 166).

Com a promulgação da CF de 1988 (BRASIL, 1988), tem-se uma retomada das propostas de educação universal, além de se evidenciar o fim do regime militar. A partir dessa Constituição houve algumas alterações no que se refere à família e à escola individualmente, como também nas referências à relação entre essas duas instituições. A partir do que enuncia essa Lei, percebe-se a visibilidade da relação escola-família, entendida como uma normativa em que são estabelecidas relações de força, de poder. Lembramos que, na perspectiva foucaultiana, as normas servem para a sujeição a relações de poder, produzindo subjetividades.

O artigo nº 205 da CF de 1988 institui o ensino como direito social e de responsabilidade do Estado e da família: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 123). Mesmo que esse artigo da Constituição não tome a relação escola-família de forma direta, é perceptível que a lei reconhece, de certo modo, que ambas as instituições possuem papel determinante na educação, delegando a elas essa responsabilidade. Também reforça o caráter normalizador quando coloca o Estado em primeiro lugar nessa responsabilidade, embora isso já pudesse estar subjetivado nos sujeitos a partir do período reformista por meio dos renovadores e higienistas.

Outro ponto importante que a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) enuncia diretamente sobre a instituição familiar, e reflete no espaço da instituição escolar, refere-se ao reconhecimento de outros tipos de formações familiares previstas no Art. 226: a “família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado” (BRASIL, 1988, p. 131). Nos parágrafos que compõem esse artigo, amplia-se o conceito de família, considerando a “família estável” prevista no § 3º – “Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento” – e a família monoparental, prevista no § 4º: “Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes” (BRASIL, 1988, p. 132). A lei ressaltou a proteção e a dignidade ao ser humano com base na afetividade, no amor, independentemente da constituição familiar, colocando abaixo o paradigma do matrimônio civil e religioso, pois o legislador não deixou explícitos na Lei os tipos de famílias que poderiam ser formados.

Também é importante destacar que o § 5º do Art. 226 dessa CF (BRASIL, 1988, p. 132) aponta que os “direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher”, estabelecendo igualdade entre ambos no casamento. Fazendo uma analogia desse parágrafo com a relação escola-família, entendemos que na educação dos filhos o homem e a mulher compartilham da mesma responsabilidade, portanto o exercício de poder não cabe somente ao homem da casa como em contextos históricos anteriores. A partir do que diz a lei, há igualdade de direitos e deveres.

Outro ponto passível de problematização diz respeito à compreensão de educação presente na Constituição (BRASIL, 1988). O Artigo 205 em nenhum momento refere-se à educação como aquela formal, científica e ofertada na escola; trata da educação em âmbito geral, socializadora e formada em todos os espaços, como a escola, a família e a sociedade, de forma a proporcionar ao indivíduo condições para seu pleno desenvolvimento nas esferas da vida moral, cultural e econômica.

Outro ponto que merece reflexão é o Art. 206, que trata dos princípios que norteiam a prática do ensino. O inciso VI, “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988, p. 123), vem garantir o processo democrático das instituições de ensino e oferece abertura à participação da sociedade nessas instituições.

2.2.2 *A relação escola-família nos documentos legais: Leis de Diretrizes e Bases da Educação (1961 e 1996), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e Plano Nacional de Educação (2001)*

Partimos da ótica foucaultiana de que a lei é um dos instrumentos de governo que reflete nos processos de subjetivação e, portanto, contempla discursos de verdade por meio dos direitos nela codificados. A LDB (BRASIL, 1996) é um desses instrumentos, pois se trata de uma regulamentação do sistema de educação público e privado do país considerada importante para o acesso à educação e o aprimoramento de seu financiamento.

A primeira LDB foi pensada, discutida e elaborada durante o processo de redemocratização do país, após a queda do Estado Novo (1937-1945) e promulgada somente no ano de 1961. No que se refere à escola e à família, apontamos os seguintes artigos (BRASIL, 1961):

Art. 1º. A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: a) – a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da Família e dos demais grupos que compõem a comunidade.

Art. 2º. A educação é direito de todos e será dada no lar e na Escola. Parágrafo único – À Família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3º. [...]

II - Pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a Família e, na falta desta, [...] de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.

Art. 30º. Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público o pai de Família ou responsável por criança em idade Escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar.

A partir da CF de 1988 (BRASIL, 1988), deu-se início a um novo projeto de lei para a educação, sancionada com a LDB – Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Os artigos dessa Lei que fazem referência à escola e à família são:

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

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o

pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...]

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. [...]

Art. 6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental. [...]

Art. 12º. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: [...]

VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 13º. Os docentes incumbir-se-ão de: [...]

VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14º. [...]

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. [...]

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. [...]

Art. 32º. [...]

IV – o fortalecimento dos vínculos de Família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996, p. 7-17).

Os Artigos 3º, 14º, 29º e 32º dispõem sobre a valorização da participação das famílias na escola, seja pela valorização das ações extraescolares, seja por meio dos conselhos escolares e outros órgãos equivalentes, ou pela complementação da educação familiar. Esses artigos, assim como os demais, reforçam a importância que a legislação aplica à relação entre essas duas instituições.

Os Artigos 12º e 13º da legislação discorrem claramente sobre a definição de atribuições da escola referentes à família; explicam e reforçam a atitude ou incumbências dos profissionais para com as famílias, atribuindo, portanto, o papel de dizer “a verdade” e de levá-las a agir de determinadas formas em relação à escola e a seus filhos.

A partir da exposição desses artigos é possível perceber diferenças entre a legislação de 1961 e a de 1996; percebe-se que a última é mais ampla nas referências que faz à escola e à família. Na primeira, os artigos referem-se aos direitos e deveres de todo cidadão e das instituições, assim como à garantia do direito à educação, seja ela ofertada na escola, seja no lar, e ainda estabelecem a responsabilidade, o dever do Estado de fornecer recursos de forma a

assegurar oportunidades a todos.

Enfim, o enunciado que fica evidente nesses discursos oficiais é o de que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e que está presente nas Constituições vigentes em cada período histórico. Mas na legislação educacional de 1996 é notável a ampliação de espaço no texto legal destinado à relação entre escola e família, e também que alguns enunciados permanecem os mesmos, como o que estabelece a educação como direito de todos, baseado no princípio de solidariedade humana, uma educação que se aprende nos diversos espaços etc.

Assim, cabe ressaltar que a legislação traz o princípio de valorização da educação ofertada fora da escola, ou seja, devem-se considerar os conhecimentos que o indivíduo adquire fora do contexto escolar. Apresenta também o princípio de gestão democrática, reforçando o Art. 206 da CF (BRASIL, 1988), que estabelece o fortalecimento do vínculo e a articulação entre escola e família visando à sua integração, além de delegar ao docente a responsabilidade de colaborar para essa articulação, entendida por Rezende e Silva (2016, p. 40) como “interações diversificadas entre as duas instâncias, não institucionalizadas em órgãos de gestão: eventos, reuniões, projetos, participação dos pais em atividades curriculares”; e estabelece que a educação infantil seja complementar à educação da família.

Além dos destaques acima, que denotam as iniciativas de fomentar a articulação e participação entre escola e família, percebemos que há um pequeno detalhe que difere entre os textos legais: o da CF de 1988 estabelece que a educação é dever do Estado e da família, enquanto a Lei nº 9.394/96 preconiza que a educação é dever da família e do Estado. Sobre essa diferença, Rezende e Silva (2016) fazem uma breve discussão a partir de Saviani (1997) sobre a possibilidade de essa inversão estar relacionada ao debate durante a tramitação da LDB entre quem defendia a escola pública e os que defendiam o ensino privado, que pode sinalizar dimensões políticas e ideológicas em torno da relação escola e família. Ainda destacam as autoras que essa LDB (BRASIL, 1996) apresenta de forma inovadora as relações com o meio e o “papel solidário da escola, do professor e da família” (REZENDE; SILVA, 2016, p. 40).

Outro documento elaborado a partir de políticas públicas é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). As referências que esse documento faz à relação escola e família estão em consonância com a CF de 1988 e a LDB de 1996 e dizem respeito aos direitos da criança e do adolescente, bem como aos deveres das famílias relacionados a esses direitos (BRASIL, 1990).

Reconhecendo o papel da família no desenvolvimento integral do indivíduo, o ECA

aponta no Art. 19 a garantia do direito da criança e do adolescente de ser educado no seio familiar. A garantia desse direito estabelece o dever da família previsto no Art. 22, segundo o qual aos “pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais” (BRASIL, 1990, p. 26).

Além do direito da criança e do adolescente de serem educados na família, é direito deles serem educados na escola, como ressalta o Art. 53:

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

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 1990, p. 43-44)

Conforme o Art. 55, para que esse direito seja efetivado a família tem a “obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, p. 44). No Art. 129, esse dever é reforçado no inciso V, que acrescenta a ação dos pais ou responsáveis em “acompanhar sua freqüência e aproveitamento escolar” (BRASIL, 1990, p. 74).

No exercício desse direito, as instituições escolares têm o dever de acompanhar os estudantes a fim de exercerem seu papel estabelecido pelo Art. 56:

Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de maus-tratos envolvendo seus alunos; de reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares, e de elevados níveis de repetência. (BRASIL, 1990, p. 45).

O ECA (BRASIL, 1990), assim como estabelece em seus artigos a garantia do direito da criança e do adolescente à educação, define as infrações para aquilo que considera delito, ou seja, aquilo que fere esse direito. Essas infrações referem-se tanto às famílias e aos responsáveis pela criança ou pelo adolescente – por exemplo, deixar de matriculá-lo na escola – quanto às instituições educativas.

Assim como Carvalho (2015, p. 60), podemos dizer que os “fragmentos legais aqui apresentados objetivam reforçar a hipótese levantada de que a relação ‘Família e Escola’ proporciona a materialização de estratégias que possibilitam o sucesso na educação e formação das crianças”.

No rol das políticas públicas, temos ainda dentro do recorte temporal desta pesquisa o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 (BRASIL, 2001), o qual apresenta uma única

referência direta à articulação escola e família. Essa referência diz respeito às diretrizes correspondentes ao nível da educação infantil e deixa explícita a corresponsabilidade de três esferas encarregadas pela educação da criança: os municípios, o Estado/a União e as famílias. Na redação do documento, a palavra utilizada é “articulação”, evidenciando se tratar da relação escola-família. Nessa diretriz, o PNE dispõe que a articulação com a família visa “ao mútuo conhecimento de processos de educação, valores, expectativas, de tal maneira que a educação familiar e a escolar se complementem e se enriqueçam, produzindo aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas” (BRASIL, 2001, p. 8).

Além das diretrizes que falam diretamente da articulação entre escola e família, tem-se nas metas e objetivos a implantação de “conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar e local na melhoria do funcionamento das instituições de educação infantil e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos” (BRASIL/PNE, 2001, p. 10).

No que tange ao ensino fundamental, a única referência está nas diretrizes e diz respeito ao conselho escolar, que vem para reforçar o projeto político-pedagógico como organizador da unidade escolar, orientado pelo princípio democrático de participação, “envolvendo comunidade, alunos, pais, professores e demais trabalhadores da educação” (BRASIL, 2001, p. 14-15). Tal princípio estabeleceu a meta 9, que visa a “promover a participação da comunidade na gestão das escolas, universalizando, em dois anos, a instituição de conselhos escolares ou órgãos equivalentes” (BRASIL, 2001, p. 16). A inclusão, no texto dessa lei, da promoção de conselhos escolares, mesmo sem evidenciar o termo família, propõe e abre caminhos para a participação, a interação e a articulação entre escola e família.

Fica evidente, nos discursos oficiais apresentados até aqui e na visão de Rezende e Silva (2016), Carvalho (2015), Oliveira, Nogueira e Araújo (2018), que a articulação entre escola e família começa de forma compulsória, a partir da obrigatoriedade da família em efetuar a matrícula dos seus filhos em uma escola, que é um dever perante o direito à educação, além de acompanhar o processo de aprendizagem deles.

Esses documentos ainda normatizam a responsabilidade das instituições escolares em buscar alternativas, formas viáveis de promover a aproximação com a família, mesmo que em nenhum deles estejam delineadas ou detalhadas as formas pelas quais as escolas devem cumprir essa exigência. Segundo Rezende e Silva (2016, p. 39) argumentam, “tal detalhamento não seria esperado ou mesmo cabível em uma lei nacional”.

O que se observa nesses documentos, como normativas do discurso oficial, é que fica a cargo de estados e municípios, e principalmente das escolas, buscar formas, elementos e mecanismos que permitam efetivar o que está prescrito nas leis, ou seja, essa prática fica delegada às instituições escolares. Na concepção de Rezende e Silva (2016),

[...] não se pode falar de uma “forte regulamentação” desse nível de relação no âmbito federal, ficando a cargo dos estados e municípios o detalhamento de formas e critérios para a gestão democrática da escola e, conseqüentemente, para a participação das famílias nesse processo: tipos e funções dos órgãos colegiados, critérios para sua composição e funcionamento, a participação ou não da comunidade na escolha dos diretores de escola, etc (REZENDE; SILVA, 2016, p. 45).

De acordo com as pesquisas dos autores citados, é isso que tem acontecido: as escolas e as famílias são capturadas pelas normativas presentes nas leis, buscam traçar suas próprias ações no sentido dessas articulações e muitas vezes “agem por práticas improvisadas, não duradouras, sem planejamento eficaz” (RAMIRES, 2011, p. 89).

Desse modo, os enunciados presentes nos documentos oficiais apontam para uma articulação entre escola e família, porém, conforme apontam as pesquisas, sua regulamentação é muito ampla e apresenta lacunas, ou seja, não traz elementos específicos que levem a alcançar esses objetivos. Talvez a falta de critérios e de procedimentos que regulamentem essas prescrições contribua para que as relações entre escola e família permaneçam em situações de conflito até os dias atuais.

Podemos entender que as famílias acabam capturadas pelas escolas, como instituições de poder-saber, pois estas produzem verdades a partir dos conhecimentos que possuem e pelo modo como veiculam os enunciados presentes no discurso oficial. Dessa maneira, as leis são entendidas como um elemento do dispositivo¹³ de governo do outro, ou seja, um dispositivo de poder e de saber que produz os sujeitos e a realidade.

¹³ O termo dispositivo na perspectiva foucaultiana define-se como o conjunto heterogêneo de práticas discursivas e não discursivas, ou seja, nele está estabelecida uma rede de outros elementos que o compõem. Trata-se de um conceito complexo em que estão inseridas outras instâncias ou dimensões, denominadas poder, saber e subjetivação. Existem vários dispositivos na sociedade que funcionam em conjunto. Em uma entrevista sobre a *História da Sexualidade*, Foucault (1984) definiu dispositivo como “[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. [...] um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante. [...] está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem mas que igualmente o condicionam. E isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles” FOUCAULT, 1984, p. 244-245).

2.3 Produções acadêmico-científicas sobre a relação escola-família

Neste tópico é apresentado o resultado do levantamento das produções acadêmico-científicas realizada sobre o tema, que objetivou nos atualizar sobre como a temática vem sendo discutida nas produções científicas nacionais.

Nas décadas de 1970 e 1980 houve um avanço considerável das pesquisas no Brasil. No período do regime militar no país, estudos das áreas da Sociologia, das Ciências Sociais e da Antropologia se voltavam para temas políticos e movimentos sociais, e buscavam possibilidades de transformação da sociedade brasileira, conforme assinalou Romanelli (2016). Com o avanço nos campos da Historiografia, da Antropologia e da Sociologia, o tema família novamente tornou-se alvo de estudos. Entretanto, no contexto social e acadêmico, “as famílias eram avaliadas como esfera social cujo estudo não traria contribuição para a compreensão dos problemas do país e eram consideradas repositórios de tradições e do conservadorismo” (ROMANELLI, 2016, p. 84).

De acordo com Romanelli (2016), os estudos relacionados à família tiveram limitações visto seu caráter político-ideológico, pois ela era avaliada como domínio dos homens sobre as mulheres, dos adultos sobre as crianças, realidade bastante evidenciada nas camadas populares, o que de certo modo contribuía para o fortalecimento do regime vigente (ROMANELLI, 2016).

Com essas breves considerações acerca do início das pesquisas com o tema família, que emergiram por volta da década de 1970, portanto num período considerado recente em termos de pesquisas, direciona-se o trabalho para o ponto central deste tópico, que é o levantamento das produções acadêmico-científicas realizado para situar como o tema tem sido abordado em pesquisas.

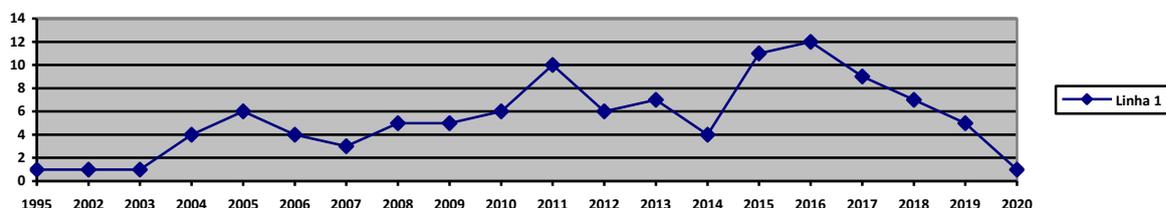
O levantamento das produções sobre a temática faz parte dos limites deste estudo, tendo em vista que não tínhamos a pretensão de abarcar todas as produções relacionadas ao tema. O mesmo se restringiu a teses e dissertações, relevantes para conhecer como o tema vem sendo investigado e discutido nas pesquisas científicas.

O primeiro passo foi a realização de um levantamento inicial sobre o tema, que foi de grande relevância, pois informou o estado do conhecimento sobre o tema e objeto de estudo (MONTIEL, 2010). Sobre o objeto do estudo foram encontrados os seguintes resultados: i) na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), 94 trabalhos; ii) no Repositório da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), cinco produções; iii) no Repositório da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), dez trabalhos,

totalizando 109 produções que abordam a temática.

Para a realização do levantamento das produções, foram consultados bancos de dados on-line referentes ao período de 1995 a 2020, conforme a Figura 1.

Figura 1 – Análise cronológica das produções científicas



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa bibliográfica (2021).

Optou-se pela busca de teses e dissertações utilizando três descritores: escola-família (D1), parceria escola-família (D2) e relação família-escola (D3). Os resultados gerais são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Teses e dissertações disponíveis nos bancos de dados da BDTD, da UFMS e da UFGD

DESCRITORES	REPOSITÓRIO UFGD		REPOSITÓRIO UFMS		BDTD	
	Antes da seleção	Depois da seleção	Antes da seleção	Depois da seleção	Antes da seleção	Depois da seleção
D1 Escola-família	140	09	838	05	282	37
D2 Parceria escola-família	143	0	448	0	26	05
D3 Relação família-escola	176	01	825	0	210	52
TOTAL	459	10	2.111	05	518	94

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa bibliográfica (2021).

Conforme exposto na Tabela 1, os resultados obtidos nos repositórios consultados foram os seguintes: na UFGD, foram localizados por meio de busca simples e utilização do filtro de busca “Área de Ciências Humanas - Educação” 459 trabalhos, dos quais foram selecionados dez, sendo oito com o D1 e um com o D3; na UFMS, foram localizados por meio de busca simples 2.111 trabalhos, dos quais cinco foram selecionados com o D1. E, na plataforma da BDTD, mediante busca simples com o descritor D1 foram localizados 282 trabalhos, dos quais 37 foram selecionados; com o descritor D2, encontramos 26 produções, cinco delas selecionadas; e com o descritor D3 encontramos 210 produções, sendo 52

selecionadas para compor esta pesquisa, totalizando no geral 81 dissertações e 28 teses.

Esclarecemos que para chegar a esses números vários passos foram dados, desde buscas simples, aplicações de filtros de busca e seleção a partir da leitura dos títulos até a posterior leitura dos resumos. Enfatizamos que, antes desse resultado inicial, foi realizada uma primeira seleção, com a leitura dos resumos, descartando os que não compreendiam o universo da pesquisa. Após esse momento, organizamos um quadro com todos os trabalhos encontrados com cada descritor e foi possível observar que vários trabalhos se repetiam nos descritores. Desse modo, as produções repetidas nos descritores foram mantidas em apenas um descritor, fato que fez com que alguns ficassem sem trabalhos selecionados.

Na Tabela 2 – Instituições, quantidade e localidades das produções selecionadas na pesquisa, apresentamos as instituições, a quantidade e as localidades das produções selecionadas, e é possível perceber que a região Sudeste lidera a produção de pesquisa com o tema relação escola-família ou “família-escola”, correspondendo a 55,04% do total das produções.

Tabela 2 – Instituições, quantidade e localidades das produções selecionadas na pesquisa

INSTITUIÇÕES – QUANTIDADE DE TRABALHOS									
UNB	UFSCar	PUC-RJ	UFPB	UNICAMP	UFJF	UFSC	UFMG	UFPA	UFAL
1	10	2	2	3	4	2	5	1	1
UFRN	UNISINOS	UNISALLE	PUC-SP	UFOP	UNESC	UNINOVE	PUC-GO	USP	UNIFESP
5	4	1	13	2	1	3	2	6	1
UNIFOR	UFMS	UFPR	UFPE	UFRS	UNESP	UFFS	FURB	UNOESTE	UFV
1	2	1	3	3	8	1	3	1	1
UFMS	UFGD								
05	10								
INSTITUIÇÕES – QUANTIDADE DE PRODUÇÕES POR REGIÃO									
NORTE		CENTRO-OESTE		NORDESTE		SUDESTE		SUL	
1		18		12		60		18	
Pará		Distrito Federal Goiás Mato Grosso do Sul		Paraíba, Alagoas, Rio Grande do Norte, Ceará, Pernambuco		São Paulo Rio de Janeiro Minas Gerais		Santa Catarina Rio Grande do Sul Paraná	

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa bibliográfica (2021).

Os trabalhos localizados versam, em sua maioria, sobre a relação “família-escola” abordada em várias categorias: práticas de envolvimento e participação das famílias na escola; viés da escola; viés da família; relação escola-família ou “família-escola”; educação especial/inclusão social; práticas de gestão; segmentos sociais; gênero; programas sociais/projetos

sociais; sucesso e fracasso escolar etc.

Para melhor compreender a forma como conduzimos a organização desse levantamento das produções, apresentamos abaixo o Quadro 1, que elenca as diferentes categorias.

Quadro 1 – Categorias e abordagens evidenciadas nas pesquisas da revisão bibliográfica (2021)

Nº	CATEGORIAS	ABORDAGENS
01	Práticas de envolvimento e participação das famílias na escola	As pesquisas discorrem sobre a relação escola-família ou “família-escola” por meio de estudos relacionados a: bilhetes escolares, agenda escolar, reuniões de pais, deveres de casa, práticas em sala que envolvam a família.
02	Relação escola-família ou “família-escola”	Essa categoria trata da temática como problema de pesquisa, ou seja, a relação escola-família ou vice-versa é abordada diretamente nas pesquisas como objeto.
03	Educação especial/ inclusão social	Aborda a relação escola-família ou vice-versa em estudos que envolvem a educação especial e inclusão social, relacionados a deficiências física, intelectual, mental etc.
04	Viés da escola	A relação escola-família ou “família-escola” é discutida por meio de pesquisas relacionadas ao olhar da escola a respeito da temática.
05	Viés da família	Diferentemente da categoria anterior, nessa a relação entre as instituições escola e família é abordada a partir do olhar da família.
06	Práticas de gestão	A relação escola-família ou vice-versa é analisada a partir de discussões relacionadas à gestão democrática.
07	Contextos sociais diversos	A relação escola-família ou vice-versa é abordada em estudos que envolvem camadas populares, situações de vulnerabilidade social, educação na zona rural etc.
08	Gênero	Aborda a temática dentro de estudos que tratam de gêneros, ou seja, aborda a relação entre família e escola envolvendo a participação de pais e mães.
09	Programas sociais/ Projetos sociais	Aborda a relação escola-família e vice-versa a partir de diversos programas e projetos sociais: Prova Brasil, Indicadores de Qualidade, Projetos Escolares, Bolsa Escola etc.
10	Sucesso e fracasso escolar	Os estudos envolvem o sucesso e o fracasso escolares e como a família, em parceria com a escola, pode ser responsável pelos dois termos.
11	Formação de professores	A temática é abordada em discussões voltadas para a formação de professores.
12	Mapeamento de produções científicas	Os trabalhos abordam a temática a partir de revisões bibliográficas sobre o tema.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa bibliográfica (2021).

O contato com as produções sobre a temática nos levou a perceber que o tema é atual, mas ainda demanda discussões e busca por alternativas para construir a história da relação escola-família na constituição dos sujeitos.

Contextualizar essas produções no levantamento das produções nos proporcionou observar o que vem sendo produzido sobre o tema e nos familiarizar com os conceitos teóricos e com as metodologias utilizadas a fim de estabelecer um diálogo, sem pretensão de uma análise mais profunda. Almejando conhecer mais de perto essas produções, nos

apropriamos de alguns trabalhos¹⁴, entre os quais os que teciam reflexões sobre a relação escola-família ou “família- escola”.

Na categoria de “práticas de envolvimento e participação das famílias na escola”, que trata das práticas que promovem o envolvimento da família na escola, apontamos a produção de Zoadelli (2018), que teceu discussões sobre as reuniões escolares na educação infantil tendo como objetivo geral analisar como era conduzida a reunião de pais em uma escola de educação infantil. Também tem a pesquisa de Killp (2010), cuja intenção foi compreender como ocorria a comunicação, via agenda escolar, entre as instituições de educação infantil e as famílias dos alunos matriculados. Para o desenvolvimento da pesquisa, coletaram-se informações em dois tipos de instituições de educação infantil, uma privada e uma pública. Como metodologia de pesquisa, foram utilizadas observações e entrevistas semiestruturadas com as famílias, os educadores e os alunos. A pesquisa também tem cunho documental, pois deu prioridade aos bilhetes registrados nas agendas escolares dos alunos e utilizados como principal meio de acompanhamento das famílias sobre o processo educativo dos filhos.

Ainda nessa categoria, o trabalho de Toscano (2010) discorre sobre a importância da integração “família-escola” no contexto de separação dos pais, que afeta diretamente o processo de aprendizagem da criança. Destaca como objetivo contribuir para a melhoria na relação família-escola-aprendizagem através de uma maior compreensão da influência exercida pela separação dos pais na aprendizagem, principalmente dos alunos de uma escola pública estadual do município de João Pessoa. De acordo com a autora, sua pesquisa aponta que a relação da escola com a família é comprometida, pois os pais só comparecem à instituição escolar quando chamados. Por isso, ela acredita que seja imprescindível e urgente intensificar a relação entre ambos com o intuito de obter maior conhecimento sobre os alunos e amenizar possíveis conflitos que surjam na relação entre professores e pais. A autora concluiu que a situação de separação dos pais reflete negativamente no desenvolvimento do aluno. E, infelizmente, a escola ainda não está preparada para lidar com esse desafio; precisa ir além da transmissão de conteúdo e, de fato, se envolver com a realidade dos alunos. Apontou como sugestão que a escola crie um ambiente de apoio e esclarecimento com condições para que as crianças sejam capazes de construir soluções para seus problemas e saibam lidar com suas emoções.

Na categoria 02, que versa sobre a relação escola-família ou “família-escola”, destacamos a produção de Piffer (2017), tese desenvolvida com o objetivo de promover

¹⁴ Quadros disponíveis nos Apêndices A, B e C.

reflexão sobre a relação creche-família a partir do questionamento da ideia de complementaridade preconizada pela LDB nº 9.394/96, visando a contribuir com a discussão na área. O trabalho de Silva (2011) também se dirige para a relação entre família e creche e a autora defende a importância de uma relação construtiva entre essas instituições com base em trocas de experiências, ideias e critérios educativos, propondo uma parceria entre ambas que integre as propostas educativas. A pesquisa de Moreno (2012) se voltou para a relação professor-escola-família, objetivando pesquisar essa relação na educação da criança de 4 a 6 anos em uma instituição de ensino, justificando a investigação pelas constantes mudanças históricas, sociais, econômicas e culturais vivenciadas pelas duas instituições (escola e família) na atualidade.

Também temos a pesquisa acadêmica de Carvalho (2015), que indagou e problematizou as relações institucionais “família-escola” na promoção da educação fundamental do 1º ao 5º ano em escolas públicas municipais. Teve como objetivo apreender as razões pelas quais essas instituições socializadoras entram em conflito explícita ou veladamente. Entendendo essas relações como marcas de poder e de controle, a autora tratou dessa temática na perspectiva teórica de descortinar e explicar os conflitos e as tensões que permeiam essa relação. A análise dialoga com conceitos foucaultianos, discutindo as relações de poder entre família e escola, e salienta que essas instituições são [...] “consideradas fundamentais na educação e escolarização das crianças, portanto é inegável a existência de um poder interno hierárquico de controle e disciplina” (CARVALHO, 2015 p. 105); aponta o poder e as relações de força que a escola exerce nessas relações. A pesquisa conclui que as relações presentes nesse processo de socialização da criança nos primeiros anos por meio da escolarização vêm marcadas mais por tensões do que por cooperações.

Ainda nessa categoria temos a pesquisa de Silva (2015), que analisa a participação da família na vida escolar dos filhos sob o olhar dos gestores, familiares e educandos de uma escola pública da periferia da cidade de São Paulo. A pesquisa desenvolveu-se utilizando como referência estudos que abordam a temática relação escola-família, o pensamento de Paulo Freire sobre educação e participação, e o conceito de Bordenave de participação. Os resultados apontam que a participação da família na escola é importante para melhorar: o desempenho do filho na escola (mães) e na sala de aula (professores), para ajudar os alunos a entenderem às solicitações da escola (alunos), o desempenho da escola como um todo (gestão). Mesmo com as famílias demonstrando uma participação próxima das expectativas da gestão e dos professores, e os estudantes apontando o incentivo em relação aos estudos, a escola ainda sentia falta de participação, refletindo que a equipe escolar possuía um modo

particular de pensar e de agir no que dizia respeito à participação desejada, o que partia de suas próprias experiências e práticas.

E, também a produção acadêmica de Silva (2015) que objetivou discutir as relações de interdependência entre família e escola, procurando evidenciar a partir de alguns elementos históricos as mudanças dessas duas instituições que as fizeram assumir novas funções sem perder sua importância social. Essas transformações históricas, sociais e culturais permitiram compreender a família, as crianças e a educação infantil como são hoje.

Também localizamos pesquisas que versam sobre essa temática no ensino médio, entre as quais estão a de Tuchapesk (2004), que investiga as formas como as famílias contribuem para o processo de ensino e aprendizagem na disciplina de matemática, e a de Pereira (2016), que objetivou identificar e analisar as estratégias mobilizadas pelas famílias e pela escola para a permanência dos estudantes em cursos técnicos de nível médio, bem como as expectativas dessas famílias e da instituição de ensino sobre essa forma de escolarização (modalidade da Educação Profissional) . O estudo partiu da realidade dos estudantes dos cursos técnicos de nível médio profissional do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) com o intuito de entender como as famílias, na ação de educar com suas especificidades e diferenças culturais em uma mesma classe social, estabelecem diferentes dinâmicas próprias, resultando em diversas estratégias para buscar a ascensão de seus filhos. Como resultados, a autora aponta que as famílias não medem esforços para propiciar aos seus filhos aquisição e posse de capital institucionalizado. Quanto às estratégias do Instituto, são bastante diversificadas quando se referem à oferta de qualidade ao ensino dos estudantes. No que se refere à relação com as famílias, a pesquisa apontou a necessidade de o Instituto abrir mais espaço para a participação delas nas propostas educativas, no diálogo e nas tomadas de decisão.

Em termos gerais, nas produções dessa categoria investiga-se como a relação “família-escola” vem sendo construída ao longo do tempo e a importância atribuída a essa relação, bem como as possibilidades de diálogo entre as duas instituições. Também mostram-se as ações partilhadas e compartilhadas entre escola e família; analisam-se as ações intraescolares de aproximação escola-família em processo de construção. Na pesquisa de Klauss (2004), a autora estudou o Dia Nacional da Família na Escola a partir do conceito de governamentalidade de Michel Foucault com o intuito de avaliar as práticas sugeridas nos discursos da campanha.

A categoria 03 é a de educação especial/inclusão social, na qual temos o trabalho de Borges (2015), que promoveu uma discussão sobre a relação “família-escola” na educação infantil voltada para a educação especial. Teve por objetivo identificar as possíveis mudanças

nas opiniões de profissionais escolares sobre temáticas como “famílias”, “famílias de crianças público-alvo de educação especial” e relação “família-escola” após a participação deles em um programa de intervenção, assim como analisar a relação entre família e escola durante a participação dos profissionais no programa e avaliar a estrutura do programa de intervenção.

A pesquisa de Gregorutti (2017) objetivou investigar o envolvimento de pais ou outros familiares responsáveis por alunos com deficiência física na realização de tarefas de casa, considerando o processo de escolarização no contexto da educação inclusiva. Para a realização da pesquisa, houve a participação de 15 familiares de crianças com deficiência física. Para a coleta de dados desses participantes, foram utilizados vários instrumentos, entre os quais: Ficha de Caracterização do Familiar Participante, que tinha como finalidade coletar informações referentes aos participantes; Sistema de Classificação da Função Motora Grossa (GMFCS – versão brasileira); Sistema de Classificação da Habilidade Manual (MACS); *Viking Speech Scale* (VSS), escala desenvolvida para classificar a produção de fala das crianças; Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão (ELASI), utilizada para avaliar as atitudes sociais dos familiares em relação à inclusão; e, por fim, o roteiro de entrevista semiestruturado, dividido em duas partes. Os dados foram organizados e analisados qualitativa e quantitativamente e a análise teve a intenção de identificar as concepções apontadas pelos participantes da pesquisa sobre a relação escola e família, sobre a tarefa de casa, sobre as condições que as crianças com deficiência possuem para efetuar suas tarefas, bem como sobre atitudes relacionadas a inclusão. Como resultado, a pesquisa apontou que os pais acolhem bem as tarefas de casa. Entretanto, para que haja efetivamente uma relação colaborativa entre escola e família em prol de uma aprendizagem mais eficaz, é preciso que haja comunicação mais efetiva entre ambas, e a tarefa escolar se configura como uma importante estratégia para o desempenho do aluno com deficiência, além de criar condições colaborativas entre essas duas instituições.

No que diz respeito ao discurso dos profissionais da educação ou ao viés da escola (categoria 04), apontamos o trabalho de Ronca (2011), que partiu do pressuposto de que “família e escola” devem cooperar entre si, se esforçando mutuamente para aperfeiçoar a qualidade da aprendizagem das crianças e dos adolescentes. Teve como objetivo identificar como professores descrevem e analisam seu envolvimento em um programa de visitas domiciliares a seus alunos. O estudo esteve voltado para a análise de visitas domiciliares em que professores buscavam conhecer o modo de vida de seus alunos e familiares, e assim estabelecer novas estratégias de ensino. O resultado desse estudo aponta como positiva a ação de visita domiciliar por conta de o professor conhecer a realidade do aluno e entender suas

dificuldades de aprendizagem. No que diz respeito à relação “família-escola” no sentido de cooperação mútua, não houve resultados positivos, tendo em vista que a aproximação se deu apenas entre professores e famílias, e não entre “família e escola”.

Também temos a produção de Cozer (2003), que traz uma discussão voltada para a visão da escola da interação entre “família e escola”. Teve como principal objetivo compreender, por meio de observações de algumas práticas do cotidiano escolar e de entrevistas, as relações estabelecidas entre a escola, representada pela diretora, pela coordenadora pedagógica e por professoras da primeira série do ensino fundamental, e as famílias dos alunos matriculados na mesma série. O contexto histórico dessas duas instituições, escola e família, foi abordado a partir de uma análise de situações que representam a interação entre elas, concluindo que os profissionais possuem dificuldades de manter essa interação diante das possibilidades. O estudo focaliza também as políticas públicas e a formação de professores, tanto inicial como continuada, no intento de oportunizar, por meio da teoria, estudos voltados para essa relação, ressaltando que as discussões e reflexões acerca dessa temática favorecem essa relação.

Entre as pesquisas voltadas para o viés da família (categoria 05), a pesquisa de Teixeira (2013) traz como objetivo dar voz às famílias, tendo em vista que a maioria das pesquisas relacionadas ao tema parte da perspectiva da escola. Desse modo, pretendeu analisar como se dá a participação da família na vida escolar e sua relação com a escola. Conforme Teixeira (2013, p. 21), “escola e família têm suas funções específicas, mas ao mesmo tempo são instituições que se complementam [...] [e] não é possível supor tais instituições como independentes, sem dar importância às suas correlações”. De acordo com a autora, a pesquisa revela que essas relações são bastante delicadas e que ambas as instituições precisam rever suas funções.

No que tange às produções voltadas para a gestão democrática (categoria 06), mencionamos a de Souza (2010), que objetivou analisar as concepções e práticas de participação na escola pública da sociedade, mais especificamente da família dos estudantes, que vêm se instituindo no universo escolar. A autora discute a ideia de que a escola tem sido um espaço partilhado e disputado pelos atores envolvidos no processo escolar: família, professores, gestores e outros funcionários. Para isso pautou-se nas diretrizes de gestão democrática e nas ações governamentais como orientações legais que abrem caminho para a construção da democracia e da descentralização de poder no que se refere à relação partilhada na escola. Nos resultados, a autora aponta uma diversidade de formas de participação da instituição família; embora sejam todas legítimas, elas variam de acordo com o objetivo de

cada uma, ou seja, de acordo com a concepção que escola e família possuem sobre a importância dessa participação.

Na discussão da relação escola-família ou “família-escola” voltada para contextos sociais diversos (categoria 07), os autores pesquisaram a função social da escola a partir dos olhares da família e da escola. Essas pesquisas demonstram os fatores que dificultam a articulação entre escola e família no processo de uma nova concepção de cidadania, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem; a relação família-escola em espaços de alta vulnerabilidade social, carência, violência, criminalidade, como professores veem a participação das famílias e como estas atendem as exigências dos professores nas dificuldades; e as relações estabelecidas entre famílias do Movimento Sem Terra (MST) com a escola, com problematização e discussão acerca da educação rural/do campo.

Ainda nessa revisão, encontramos cinco produções que buscaram investigar diretamente a participação da figura feminina, no caso as mães, e da figura masculina na relação “família-escola” (categoria 08). A participação das famílias, mulheres-mães no processo de “dificuldades de aprendizagem” foi associada a gênero e pobreza; a relação “família-escola” foi investigada nas questões da aprendizagem, do comportamento das crianças e da proximidade da família ao contexto escolar considerando os olhares das mães; estudou-se também a participação masculina, ou seja, o papel que os pais exercem nessa relação.

Na categoria 09, que aborda a temática escola-família ou “família-escola” a partir de discussões sobre programas/projetos sociais e políticas públicas, apontamos a pesquisa de Ramires (2011), que parte da seguinte questão-problema: “Quais ações intraescolares as redes de ensino sul-mato-grossenses têm desenvolvido no sentido de aproximar a escola da família?” Para responder ao seu questionamento, a autora abarca como objetivo identificar e analisar práticas intraescolares de aproximação entre escola e família nas redes escolares municipais do Mato Grosso do Sul. Sua abordagem metodológica consiste numa pesquisa qualitativa, com complementos quantitativos, de cunho bibliográfico, documental e empírico. Utiliza a pesquisa em rede “Bons resultados no Ideb: estudo exploratório de fatores explicativos”. Os resultados, segundo a autora, apontam para as ações de aproximação escola-família com finalidade informativa, interativa de compartilhamento, e de complementação da educação escolar.

A pesquisa de Freitas (2016) trata de uma política específica da cidade de Hortolândia/SP chamada de “Programa Interação Família e Escola Conhecer para Aprender”, que se propõe a aproximar famílias e escolas através de visitas feitas por professores. O

objetivo da pesquisa foi descrever e analisar as alterações de paradigmas na relação escola e família a partir de um programa municipal de interação família e escola, e identificar elementos nesse processo que conduzem a mudanças de paradigma. Foi utilizada na pesquisa a aplicação de questionários em 191 professores e em 36 gestores participantes do Programa, e foram feitas 15 entrevistas com famílias, com uma análise categorial temática, que é uma das técnicas da análise de conteúdo.

De acordo com a autora, a partir da vivência no programa surgiu o “desejo de saber como a experiência que ele proporciona ressignifica as percepções e paradigmas dos professores e familiares no que tange à relação família e escola e como incide sobre a prática pedagógica dos professores” (FREITAS, p. 16, 2016). A partir das questões de pesquisa, de revisão bibliográfica, da definição de objetivos e de pesquisa empírica, levantou-se a tese de que, em nome da mudança de qualidade da educação que é ofertada na escola pública, torna-se necessário mudar o paradigma que conduz à relação entre essa instituição e a família. De acordo com Freitas (2016) é possível haver, por parte da escola, a superação de um olhar para a família como desqualificada e incompetente para ajudar no processo educativo dos filhos a partir do momento que professores e escola adentram o mundo dos alunos e de suas famílias, conhecendo sua realidade social e cultural. Conforme a autora, as vivências oportunizadas pelo projeto permitem que os professores vão do espaço formal para o informal, e isso contribui positivamente para mudar a educação, uma vez que o professor vive a realidade do contexto social do aluno e percebe que a escola está inserida em determinado contexto social e que é possível a escola reproduzir ou transformar a estrutura da sociedade. E, quanto às famílias, acabam mudando seu jeito de se relacionar com a escola, pois sentem-se valorizadas e acolhidas. De modo geral, a pesquisa apontou que é possível alterar paradigmas que perpassam a relação entre famílias e escolas, marcada por preconceitos e tensões. Mas é preciso que haja um processo de rompimento da função reprodutora da escola.

Compondo a categoria 10, que aborda a temática a partir de discussões sobre sucesso e fracasso escolar, mencionamos a de Nones (2006), que visa a compreender quais mecanismos sustentam o fracasso escolar e promovem a repetência. Para a realização da pesquisa, a autora utilizou a modalidade de entrevista semiestruturada com professores de alunos que vivenciaram a experiência da reprovação, pais desses alunos e/ou seus responsáveis. Buscou compreender a forma e a intensidade com que as famílias interferem no desempenho escolar, partindo do pressuposto de que existe a influência das relações familiares nas aquisições escolares das crianças. Considerou alguns fatores ligados à família, como perfil, dados sobre sua trajetória escolar e os sentidos conferidos por ela à escola, a ordem moral doméstica, a

autoridade familiar e formas familiares da cultura escrita. Como resultado, a autora aponta que experiências dos alunos e de suas famílias nem sempre são consoantes com o enfoque escolar. Portanto, é importante saber lidar com as diferenças e cabe o desafio de pensar a reestruturação dos tempos e espaços escolares de modo a integrar cultura escolar e familiar, estreitando os laços e diminuindo a distância entre ambas.

A pesquisa-intervenção de Silva (2008) objetivou compreender os movimentos de aproximação da escola com as famílias de alunos de quarta série que não estavam alfabetizados e verificar como as professoras percebiam a participação das famílias no processo de aprendizagem. A pesquisa do tipo qualitativa teve os dados coletados a partir da observação de encontros coletivos entre a equipe técnico-pedagógica escolar e as pesquisadoras. Os dados coletados foram analisados à luz das concepções da relação “família-escola” de autores como Lahire, Tin, Perrenoud e Szymansk. O referencial teórico utilizado na pesquisa aponta os confrontos existentes entre essas duas instituições ocasionados por diversas situações, como: o mito da não participação dos pais; a culpabilização da família pelo sucesso ou fracasso escolar dos filhos; o modelo estereotipado de família com o qual a escola costuma buscar parceria; ações promovidas pela escola que, em vez de integrar, afastam essas instituições; e a desconsideração da cultura familiar, que é totalmente diferente da escolar. A autora cita, baseada no seu referencial teórico, alguns exemplos de padrões estabelecidos pela escola como adequados a essa relação: interesse da família pela escola, participação nos deveres de casa, presença maciça nas reuniões escolares, acompanhamento assíduo das atividades, entre outros. Conforme a autora, a “escola vê a socialização do ponto de vista institucional, padronizado e único. Já a família apresenta diversidades de objetivos, a partir do seu modo de vida e de diferentes possibilidades de experiências que oferece aos filhos” (SILVA, 2008, p. 11).

Os resultados da pesquisa apontam que a equipe técnica passou a desenvolver com as professoras atividades pedagógicas diferenciadas, o que fortaleceu a relação de professores e alunos. Houve incentivo às professoras para promover maior contato com as famílias, resultando em reuniões de pais mais acolhedoras focadas no sucesso e no avanço escolar, fato que proporcionou às famílias sentimentos positivos e maior aproximação da escola.

Na categoria 11, a temática relação escola-família ou vice-versa é abordada nas discussões sobre formação de professores. Um exemplo é a pesquisa de Pamplin (2010), que, norteada pela abordagem bioecológica, que tem como principal representante Urie Bronfenbrenner, objetivou elaborar, implementar e avaliar um programa de intervenção dirigido aos professores do ensino regular que lecionassem para alunos com dificuldades de

aprendizagem para instrumentalizá-los a trabalhar junto às famílias de seus alunos, aumentando o envolvimento parental nas atividades e consequentemente a aprendizagem dos alunos. A pesquisa contou com 180 participantes, sendo 60 professores, 60 familiares e 60 crianças, distribuídos em dois grupos: um grupo experimental (GE) e um grupo de controle (GC). O programa foi intitulado “Programa de Intervenção para Professores como Agentes de Promoção do Envolvimento Parental” (PROAPEP). Foi um programa realizado presencialmente, a partir de atividades teóricas e práticas, com o intuito de fornecer informações sobre estratégias que favorecem o envolvimento parental nas atividades escolares. Os resultados apontam que houve diferença entre os dois grupos e que o programa se mostrou eficaz na capacitação dos professores como agentes da promoção do envolvimento parental.

Entre as duas pesquisas que realizaram o mapeamento de produções científicas (categoria 12) está a de Dias (2009), cujo interesse foi conhecer o modo como as pesquisas acadêmicas em nosso país construíram o conhecimento acerca da relação “família-escola”. Os resultados da sua análise revelaram que é importante que as famílias adotem critérios escolares para avaliar o desenvolvimento de seus próprios filhos depois que se inicia o percurso escolar das crianças; que a principal expectativa sobre a escola, principalmente dos pais, refere-se à instituição como agência de formação geral, considerando principalmente a parte afetiva e de cuidados direcionados às crianças e, secundariamente, a transmissão de conteúdo; que a relação se configura a partir da necessidade da presença dos pais na escola, fator indicativo de envolvimento com a escolarização dos filhos.

A segunda pesquisa é a de Oliveira (2015), cujo trabalho teve como objetivo central analisar a relação “família-escola”, por meio da revisão de artigos científicos, a fim de compreender como ela tem sido caracterizada nos periódicos brasileiros no período de 2000 a 2013. A autora apresenta como resultado seis categorias que foram identificadas nos periódicos analisados: (i), os tipos de relação família-escola, se unidirecional ou de parceria; (ii), a instituição escolar apontada como a principal responsável pela relação família-escola; (iii), as dificuldades enfrentadas na relação “família-escola”, cuja análise revela que a escola tem dificuldade de compreender as vivências dos alunos e seus familiares; (iv), as formas de comunicação por meio de agendas de comunicados, bilhetes, reunião de pais e encontros no início e final das aulas, tarefas escolares, participação em eventos marcados em datas comemorativas, contribuições financeiras, apoio e manutenção para o bom desenvolvimento da instituição escolar; (v), as funções sociais das duas instituições, que são distintas no desempenho escolar de alunos(as), mas partilham a função de educar; (vi), práticas escolares e

familiares apontadas pelos artigos.

De modo geral, as pesquisas que fizeram parte deste levantamento teceram considerações sobre a relação “família-escola” sob diversos vieses, com a construção histórica dessa relação, a sua importância para o desenvolvimento dos estudantes considerando o fracasso escolar, dificuldades e sucesso na aprendizagem, discussões acerca do entendimento que instituições escolares e familiares possuem a respeito do tema, assim como o estabelecimento dessa relação dentro dos meios sociais, entre outros, evidenciando as inúmeras possibilidades de investigação do tema.

Como já ressaltado, houve muitas variações de termos para tratar da relação escola-família; ora encontramos “família-escola”, ora escola-família, sendo que, das pesquisas que fizeram parte do levantamento das produções realizada, apenas dois trabalhos explicam o uso do termo, enquanto os demais usam essas variações aparentando não ser relevante uma explicação sobre o termo adotado.

Para as discussões teórico-metodológicas, os autores utilizaram-se de diferentes referenciais teóricos, como Michel Foucault, Norbert Elias e Pierre Bourdieu, assim como de diversos referenciais temáticos, entre os quais Heloisa Szymanski, Geraldo Romanelli, Nadir Zago e Bernard Lahire.

Este capítulo objetivou contextualizar a relação escola-família considerando os aspectos históricos que exerceram influência nas tessituras dessa relação. Assim, neste espaço foram abordadas reflexões sobre a constituição histórica da família e da escola, bem como buscamos conhecer e refletir sobre as referências que as legislações, o discurso oficial, fazem a essa relação. Em vista disso, fez-se necessário trazer para o campo das discussões o que a produção científica tem produzido ao longo do tempo sobre a temática escola-família, assim como ressaltar que os estudos voltados a esse tema são bastante recentes, tendo emergido somente nas últimas décadas do século XX, ainda que essa relação tenha estado presente desde que a escola ampliou seu espaço na educação de crianças e adolescentes. Ainda neste capítulo buscamos trazer apontamentos sobre as concepções de Foucault sobre poder-saber, e a partir dessas concepções, entender a escola como um espaço em que o poder-saber circula, bem como compreender que o poder é exercido nas relações que são estabelecidas entre as instituições.

No próximo capítulo, em diálogo com autores do referencial temático, abordamos os cadernos escolares como objeto e, em especial, como fontes de pesquisa, com o intuito de problematizá-los como elemento significativo para a historiografia da educação.

3 CADERNOS ESCOLARES COMO FONTE DE PESQUISA: AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS E OS BILHETES/MENSAGENS SELECIONADOS NOS ARQUIVOS PESSOAIS

Durante o processo de delineamento da pesquisa, houve mudanças que nos levaram à redefinição da fonte de pesquisa. Foi então necessário fazer outro levantamento das produções acadêmico-científicas dessa vez relacionado aos cadernos escolares, a fim de obter conhecimento acerca da fonte selecionada para contribuir com a nossa análise.

Até a década de 1990, as pesquisas em História da Educação tratavam de temas relacionados às políticas públicas e a ideias pedagógicas. Posteriormente, a partir de uma nova corrente historiográfica no Brasil, os pesquisadores começaram a questionar temáticas consideradas até então como legítimas, tecendo críticas aos estudos voltados para a sociedade e a educação, que não davam conta de investigar a complexidade e diversidade dos temas, segundo Furtado (2011). Com esse novo olhar, os pesquisadores da História da Educação ampliaram seu campo investigativo, passando a se “dedicar a outra proposta de estudo voltada a um pluralismo epistemológico e temático, capaz de privilegiar a investigação de objetos singulares” (FURTADO, 2011, p. 147). Assim, a pesquisa com cadernos escolares como fonte e/ou objeto de pesquisa conquistou espaço no rol das pesquisas sobre cultura escolar, como parte da História da Educação (história das instituições, currículos, práticas pedagógicas, relações etc.).

Este terceiro capítulo busca justificar a metodologia utilizada na pesquisa e segue organizado da seguinte forma: na primeira seção discorreremos sobre os cadernos escolares como fonte histórica, fundamentando-nos em autores que se debruçaram sobre a temática dos cadernos escolares. Dentre eles destacam-se Antonio Vinão Frago, Silvina Gvirtz e Marina Larrondo (1996, 2008) e Ana Chrystina Venancio Mignot (2008), entre outros. Também investigamos os cadernos escolares na primeira etapa do ensino fundamental, com o objetivo de entender como e por que esses artefatos são utilizados nessa etapa de ensino.

Na terceira seção, descrevemos como foi realizado o levantamento das produções e o que elas trazem a respeito do tema cadernos escolares e, por fim, para finalizar o capítulo, apresentamos, por meio de quadros, a organização de todo o acervo cedido para a pesquisa com a intenção de oferecer uma visão geral desse acervo e justificar a seleção das fontes utilizadas na pesquisa.

Para além disso, ressaltamos que é relevante que o pesquisador possa ver, tocar, sentir suas fontes históricas, verdadeiros guardiões do passado, resistentes ao tempo, que trazem em

sua história discursos e verdades de uma época, representações do passado que chegam até nós por meio de páginas e imagens amareladas, mofadas, gastas pelo tempo. O sentimento de ter esse acervo nas mãos e poder mensurar a qualidade das fontes nos fez pensar nas variadas possibilidades de pesquisa que ele representa quando se decide questioná-lo. Os arquivos de família são objetos de memórias, guardados a partir da subjetividade de quem os salvaguarda, e foram escolhidos como fonte por serem registros que podem colaborar com a história do presente a partir das memórias do passado.

3.1 Aspectos históricos dos cadernos escolares como fonte e objeto de pesquisa

A temática dos cadernos escolares tem sido explorada recentemente por alguns estudos nacionais e internacionais como os de Viñao Frago (2008), Gvirtz e Larrondo (2008), Mignot (2008a, 2008b), entre outros, e há algum tempo vem sendo objeto de interesse da História da Educação.

Nóvoa (1993) afirma que algumas fontes de pesquisa, entre elas os cadernos escolares, são consideradas como novos materiais de investigação: “[...] eis algumas das muitas entradas possíveis do trabalho historiográfico em educação, para além dos escritos dos educadores e dos pedagogos, recontextualizados na óptica da história cultural e intelectual” (NÓVOA, 1993, p. 19). Gvirtz (1999 *apud* SANTOS; SOUZA, 2005) destaca os cadernos como muito importantes para as pesquisas históricas, visto que há possibilidades limitadas de se ter acesso ao que se passou. Para Chartier (2007, p. 13), muito embora os cadernos ainda sejam pouco utilizados nas pesquisas históricas por serem considerados materiais frágeis, os seus “testemunhos [são] insubstituíveis a respeito dos exercícios escolares, das práticas pedagógicas e do desempenho dos alunos no contexto da sala de aula”.

De acordo com a pesquisa de Santos (2008), alguns autores da História da Educação tiveram publicações importantes a respeito dos cadernos escolares. A autora cita as primeiras pesquisas com esse material como objeto e fonte de pesquisa; Hubert e Hébrard (1979) teriam realizado o primeiro trabalho com a temática, o qual buscou compreender os cadernos escolares no contexto escolar e como estavam inseridos num aspecto pedagógico. Nesse trabalho, conforme Santos (2008), os autores observam as modificações dos cadernos ao longo do tempo e quando e como os exercícios passaram a predominar nos cadernos. Por fim, concluíram que esses artefatos são verdadeiras testemunhas do trabalho escolar.

Há mais duas autoras que, segundo Santos (2008), são destaque nas publicações sobre cadernos. Trata-se de Gvirtz (1997, 1999) e Chartier (1999), que abordam a temática dos

cadernos na perspectiva foucaultiana, o que nos aproximou delas durante a pesquisa. Gvirtz e Larrondo (2008), em um artigo publicado no livro *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*, pontuam a importância de problematizar a fonte e o contexto no qual ela se produz, entendendo a escola como produtora de discurso escolar e, assim, os cadernos como dispositivos escolares. Os cadernos assim entendidos são “considerados um conjunto de práticas discursivas escolares que se articulam de um determinado modo produzindo efeito” (GVIRTZ; LARRONDO, 2008, p. 39).

Chartier (2002) também coloca os cadernos escolares no sentido proposto por Foucault, ou seja, entende-os como dispositivos escolares:

A definição do dispositivo dada por Foucault lhes convém perfeitamente: a mínima lição de leitura numa classe de curso preparatório pode efetivamente ser analisada como uma realidade heterogênea que põe em jogo (em rede, diria Foucault) textos oficiais e regulamentos, salas de aula e mobiliário escolar, escolha de método, enfim, que remetem a enunciados científicos, filosóficos, ‘em suma: o dito tanto quanto o não dito’. (CHARTIER, 2002, p. 13).

Nesse sentido a autora ressalta que, ao entender os cadernos como dispositivos, não os quis especificar como manuscritos nem mesmo analisar suas mensagens, mas, sobretudo, verificar como funcionavam, o que permitiu perceber que eles colocam em relação atores, saberes, instituições, construídas empiricamente pelos alunos sob a injunção dos professores.

Nas pesquisas sobre cadernos escolares no Brasil, segundo Santos (2008), o trabalho que se sobressai é o de Faria (1988), que se constrói como a vanguarda de estudos brasileiros sobre o tema, sobre o qual tratamos no próximo tópico.

Ainda no Brasil, destacamos os trabalhos de Santos (2002) e Lopes (2008), ambas com artigos no livro *Cadernos à vista*. O estudo etnográfico de Santos (2002) na perspectiva da psicologia escolar buscou compreender, a partir das práticas pedagógicas, como os alunos interagem com os cadernos escolares e quais os significados que alunos, docentes e famílias lhes atribuíam.

No estudo de Lopes (2008), o olhar esteve voltado para as marcas de correções presentes em cadernos escolares, ou seja, foi uma análise dos registros escritos compostos por palavras, frases, imagens e sinais gráficos utilizados por professores e alunos. Na pesquisa, a autora discute as marcas de correções como dispositivos mediadores entre as relações de ensino e aprendizagem, bem como as entende como prática discursiva. A autora utiliza o

conceito foucaultiano de *panóptico*¹⁵ em duas versões: a primeira quando se refere às marcas de correção, afirmando que o professor assume uma postura de vigilância em relação aos alunos, agindo de forma hierarquizada. Na segunda versão, a autora ressalta que o *panóptico* se inverte quando a família assume a postura de vigilância ao trabalho dos professores, verificando de perto suas ações.

Com essas considerações, ressaltamos que a relevância e a atualidade dessa discussão são demonstradas nas ainda escassas pesquisas relacionadas aos cadernos escolares como fonte e/ou objeto de pesquisa, como foi possível perceber uma vez que no Brasil a primeira pesquisa apontada é a de Faria (1988).

Desse modo, partimos da premissa de que os cadernos escolares são um dos suportes mais importantes do processo de escolarização, podendo ser encontrados desde a educação infantil até a pós-graduação. Mesmo que tenham finalidades e valores diferentes para alunos e professores, evidenciam as diversas formas de organização das ações e das relações no contexto escolar. Por seu uso ser considerado “natural”, como menciona Gvirtz (1999), acabam caindo na banalidade e pouco se discute a seu respeito, ou seja, eles não são questionados nem quanto ao seu uso nem quanto aos registros que trazem e às histórias que podem contar.

Entretanto, é importante considerar as assertivas de Viñao Frago (2008) de que os cadernos podem não representar fielmente o contexto escolar, pois não refletem tudo. Segundo o autor,

Eles silenciam, não dizem nada sobre as intervenções orais ou gestuais do professor e dos alunos, sobre seu peso e o modo como ocorrem e se manifestam, sobre o ambiente ou clima da sala de aula, sobre as atividades que não deixam pistas escritas ou de outro tipo, como os exercícios de leitura (a leitura em voz alta, por exemplo) e todo o mundo do oral. (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 25).

E esse mesmo autor chama a atenção para o fato de os cadernos não serem apenas “cultura escolar” nem produto das atividades realizadas em sala de aula, “mas também uma fonte que fornece informação – por meio, sobretudo das redações e composições escritas – da realidade material da escola e do que nela se faz” (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 16).

Contudo, é fato que esse produto de cultura escolar passa pela vida de todos os

¹⁵ Em *Vigiar e punir*, Foucault (1999, p. 168-169) traz algumas definições de panóptico: “[...] pode ser utilizado como máquina de fazer experiências, modificar comportamento, treinar ou retrainar os indivíduos”; “[...] pode se constituir em um aparelho de controle sobre seus próprios mecanismos”; “[...] funciona como uma espécie de laboratório de poder”. Trata-se, portanto, de um dispositivo de vigilância, de disciplina e, por consequência, de exercício de poder, porém um poder que dificilmente pode ser alcançado ou visto.

envolvidos no processo educativo – professores, alunos, famílias, diretores, coordenadores, entre outros – e que o uso dele é tão comum que não chama a atenção para o que “fala”. Por conta disso, Mignot (2008b) afirma que

Repletos de letras trêmulas, borrões de tintas, traços vermelhos, decalques, exercícios, frases edificantes, bilhetes, elogios e reprimendas – marcas de aprendizagem e do exercício da escrita –, velhos cadernos escolares têm permanecido esquecidos em gavetas, caixas e armários. Diferentemente do que se poderia desejar, não estão preservados em arquivos escolares. (MIGNOT, 2008b, p. 7).

A autora aponta três razões que justificam a não preservação desses cadernos: “a legislação brasileira sobre arquivos escolares; a valorização de documentos tidos como oficiais em detrimento daqueles que tratam da cotidianidade da instituição; a ênfase no estudo da legislação e dos legisladores” (MIGNOT, 2008b, p. 7).

Essas razões, juntamente com a naturalização dos cadernos, fizeram com que eles fossem entendidos como meros materiais de registros escolares indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem, comumente solicitados na lista de materiais do início de ano de qualquer instituição escolar. Somente há pouco tempo essa cultura material tem chamado a atenção dos pesquisadores e passou a ser utilizada como fonte e objeto de investigação, capaz de ser um objeto-memória que traz registros das vivências escolares.

A naturalização dos cadernos, segundo Mignot (2008), não permite perceber que eles falam não somente de alunos e professores, mas de práticas pedagógicas, de projetos, de famílias, de avaliação, bem com das relações que permeiam a escola.

Na pesquisa entendemos o documento no sentido atribuído por Foucault (2019): não descreve somente a si mesmo, mas é capaz de descrever as articulações que permeiam as relações com outros discursos. Assim, buscamos dar visibilidade aos enunciados da relação escola-família a partir dos discursos presentes nos cadernos escolares.

3.2 O uso dos cadernos escolares na primeira etapa do ensino fundamental

Para que possamos analisar e discutir o uso dos cadernos escolares e os vestígios que trazem da relação escola-família no ensino fundamental, foi necessário entender como e por que esses artefatos são utilizados nessa etapa de ensino.

Partimos da afirmação de Mignot (2008b, p. 7) de que “estamos tão acostumados com os cadernos escolares que não nos damos conta de sua história, que se entrecruza com a

história da educação”. Desse modo, entendemos que eles foram construídos para fins escolares ou, pelo menos, não conseguimos dissociá-los da prática de ensino-aprendizagem.

Contudo, conforme afirma Lopes (2008), não existem fontes documentais que comprovem quando e como os cadernos escolares surgiram, apesar de sua utilização escolar ser uma concepção universal do século XVI (HÉBRARD, 2001). No Brasil, eles foram utilizados na organização pedagógica e disciplinar que surgiu na época dos jesuítas, no século XVI, porém ganharam maior centralidade com o surgimento dos grupos escolares no final do século XIX e início do XX (SANTOS, 2002).

Conforme Hébrard (2001, p. 119), a “generalização do caderno na escola primária, que pode ser situada no primeiro terço do século XIX, é certamente um acontecimento importante na evolução da alfabetização escolar”, isso na realidade da França. Segundo Mignot (2008a), o uso dos cadernos em substituição à lousa foi mais usual na capital de São Paulo do que nas cidades do interior, em que a lousa demarcou espaço até 1940. Ainda segundo a autora, somente depois do surgimento das grandes empresas de cadernos eles se tornaram financeiramente mais acessível às famílias. Santos (2008) descreve que seu

[...] uso é tão corrente que não chega sequer a ser discutido ou questionado [...] pais de alunos não estranham ou se opõem ao fato de ter de adquirir cadernos no início do ano letivo; professores não se reúnem para decidir se utilizarão ou não cadernos em seu trabalho com os alunos. (SANTOS, 2008, p. 145).

Ao longo do tempo, o caderno se transformou, adquirindo novos formatos e deixando de possuir as capas grampeadas, coladas ou costuradas para ser fabricado em espiral, além de ter suas folhas em papéis de melhor qualidade, sendo comercializado em diversos lugares, virando de fato objeto de consumo (MIGNOT, 2008a).

O uso dos cadernos escolares primeiramente ocorreu na primeira série do ensino fundamental, que marca o início da escolarização, quando despontam as “dificuldades inerentes à inserção num contexto específico e desconhecido” (SANTOS, 2008, p. 146), ou seja, a criança se depara com o universo da escola e das muitas coisas que precisará aprender. Após esse período de escolarização, supõe-se que o aluno tenha se apropriado da utilização desse artefato e aos poucos vá se aperfeiçoando, surgindo a possibilidade de utilizá-lo com mais autonomia e propriedade.

Conforme Santos (2008), o uso do caderno não é algo natural para o aluno. É preciso aprender as regras que ajudarão na utilização correta desse suporte de registro. Lopes (2008) assinala essa questão, ressaltando que

Seus registros se organizam graficamente de modo particular, requerem o aprendizado e uso de determinadas normas e são formados por um conjunto de enunciados relativamente regulares que se combinam de modo a atingir certas finalidades. (LOPES, 2008, p. 190).

Podemos dizer que esse conjunto de enunciados citado por Lopes (2008, p. 190) se refere à descrição da materialidade dos cadernos, evidenciando seu caráter normativo a partir da “sucessão sequencial das folhas agrupadas, [...] as linhas verticais à esquerda e à direita que delimitam a margem da folha e indicam o lugar reservado para escrita do aluno, etc.”

Para que o aluno utilize esse suporte é preciso que alguém o ensine, e esse alguém é representado na figura do professor. Com base em alguns autores como Santos (2002, 2008), Viñao Frago (2008), Gvirtz e Larrondo (2008), Chartier (2002), Faria (1988), Andrés e Zamora (2008), Ângulo (2008) e Fernandes (2008), o uso dos cadernos possui inúmeras funções, como os registros feitos pelos alunos e as marcas de correção feitas pelo professor e, por vezes, pelo próprio aluno. São objetos de subjetividades, pois os alunos deixam neles suas marcas, mas também podem representar as relações de poder que permeiam professores, diretores, coordenadores, supervisores, família e alunos; ainda podem representar controle, disciplina, avaliação etc. Entendendo o uso dos cadernos como instrumento de vigilância, nos reportamos a Foucault (1987, p. 143) quando este afirma que o “[...] exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem visíveis aqueles sobre quem se aplicam”.

É nas primeiras séries/anos do ensino fundamental que o aluno tem seu primeiro contato com o caderno de maneira formal, ou seja, nessa etapa ele se apropria das formas, das regras, das normas de utilização desse artefato. É o momento de se apropriar formalmente da aprendizagem da leitura e da escrita (SANTOS, 2008).

Em outras palavras, é no início da escolarização que os cadernos são utilizados unicamente para as funções que são planejadas pelos professores, ou seja, é nesse período que os “alunos têm acesso às aprendizagens necessárias para o uso que se estenderá ao longo da permanência nos espaços de ensino” (SANTOS, 2008, p. 146). Terminado esse período, os alunos já adquirem uma forma mais livre de lidar com esse material, pois se encerra uma etapa em que apenas uma professora é responsável pela “totalidade do tempo letivo, propondo e corrigindo atividades de diversas disciplinas, organizando as regras sob as quais trabalhará a sala de aula e verificando aquilo que os alunos produzem” (SANTOS, 2008, p. 147). E, aos poucos, esses alunos adquirem autonomia para utilizar esses materiais de forma mais autoral,

deixando suas marcas mais peculiares e específicas (SANTOS, 2008).

Segundo Mignot (2008a, p. 79), no “bojo das reformas educacionais inspiradas nos ideais escolanovistas, que pretendiam constituir um sistema público que atendesse integralmente os alunos, os materiais pedagógicos ganharam importância”. Desse modo, podemos dizer que o escolanovismo foi um dos precursores do uso desses materiais, pois defendeu a padronização dos conteúdos a fim de que eles pudessem ser vistos e analisados pelos diretores.

De forma geral, os cadernos escolares, para além das atividades desenvolvidas em sala, em forma de cópia, leitura ou mesmo colagem de folhinhas contendo atividades, organizam e exprimem a dinâmica desenvolvida na escola. Devem ser vistos e entendidos para além da sua materialidade pois, mesmo sem descortinar os inúmeros desafios e dificuldades em que estão imersos, são elementos que compõem a sala de aula e, por sua vez, a aprendizagem do aluno. Como salientaram Santos e Souza (2005, p. 302), são importantes “instrumentos de registro que podem revelar sobre o aluno, a escola e as relações que se dão em torno da escolarização”.

3.3 As produções acadêmicas sobre cadernos escolares

O levantamento das produções foi realizado em três bancos de dados: o repositório da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), o repositório da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando três descritores: descritor um (D1) – caderno(s) escolare(s) –, descritor dois (D2) – “registros escolares” *and* cadernos – e descritor três (D3) – cadernos escolares *and* “registros escolares”. Para a pesquisa não adotamos recorte temporal, visto que os cadernos escolares como fonte e objeto de pesquisa são um tema recente nas produções científicas.

Após a localização das produções, foram realizadas leituras dos resumos com o intuito de selecionar as produções que seriam utilizadas como fonte para a pesquisa, conforme a Tabela 3 – Produções disponíveis e selecionadas na BDTD e nos repositórios da UFMS e UFGD, que apresenta por banco de dados a quantidade de trabalhos encontrados e selecionados. Importante salientar que, entre os trabalhos, alguns eram de língua estrangeira e foram excluídos do mapa.

Tabela 3 – Produções disponíveis e selecionadas na BDTD e nos repositórios da UFMS e UFGD

Descritores	BDTD		UFMS		UFGD	
	Produções encontradas	Produções selecionadas	Produções encontradas	Produções selecionadas	Produções encontradas	Produções selecionadas
D1 – caderno(s) escolar(es)	1955	16	344	1	114	0
D2 – “registros escolares” and cadernos	06	0	04	0	35	0
D3 – cadernos escolares and “registros escolares”	05	0	03	0	114	0
Total	926	16	355	01	263	0

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa bibliográfica (2021).

Segundo a Tabela 3 – Produções disponíveis e selecionadas na BDTD e nos repositórios da UFMS e UFGD, é possível observar que foram selecionados 17 trabalhos, que constituíram a fonte para esta parte da pesquisa.

Na plataforma BDTD, foi feita uma busca simples em todos os campos com o D1 – cadernos escolares – em suas variações simples e plural; o número de produções encontradas foi 1.955. Diante da quantidade, optamos por utilizar o filtro “título”, ou seja, buscamos pelas produções que tinham os descritores no título; 30 foram encontradas e, após a leitura dos resumos, foram selecionadas 16, pois as demais não condiziam com a pesquisa.

Com o D2 – registros escolares *and* cadernos – sem o uso de aspas, em todos os campos foram encontrados 484 trabalhos; ao utilizar “registros escolares” (entre aspas), obtivemos seis produções, das quais apenas duas se referiam ao tema da pesquisa, todavia não foram selecionadas pois já estavam incluídas no D1.

Nas buscas com o D3 – cadernos escolares *and* registros escolares –, sem aspas, em todos os campos localizamos 442; ao utilizar “registros escolares” (entre aspas), foram encontradas cinco produções, sendo que destas apenas uma condizia com a temática, mas também já havia sido localizada no D1.

No repositório da UFMS, a pesquisa foi realizada no campo da educação utilizando o D1 – cadernos escolares – em suas variações simples e plural, e foram encontrados 344 trabalhos. Para uma busca mais criteriosa utilizamos o D1 entre aspas, e foram encontradas 13 dissertações e 15 teses, as quais percorremos uma a uma fazendo leitura de títulos e resumos. Apenas uma produção relacionada à temática foi selecionada.

Com o D2 – registros escolares *and* cadernos – sem aspas foram localizados 287 trabalhos e, após refinar a busca utilizando o recurso das aspas em “registros escolares” e o campo da educação, obtivemos o número de quatro trabalhos, sendo duas teses e duas dissertações. Nenhum foi selecionado, pois não condiziam com a temática de pesquisa.

Utilizando o D3 – cadernos escolares *and* registros escolares – sem aspas, também encontramos 287 produções, e ao refinar a busca utilizando “registros escolares” (entre aspas) no campo da educação, obtivemos o número de quatro trabalhos, sendo duas teses e duas dissertações que após a leitura de título e resumo foram descartadas. Nenhuma tratava da temática da pesquisa. Portanto, não foram selecionados trabalhos referentes a esse descritor no repositório da UFMS.

Importante enfatizar que, antes de refinar as buscas com a utilização do recurso das aspas e do campo da educação, foi realizada a leitura de todos os títulos dos trabalhos localizados e selecionados aqueles em que aparecia algum descritor no título. Em seguida, passamos à leitura dos resumos e percebemos que as palavras que compunham os descritores – caderno (s), registro (s), escolar (es) – deram abertura para trabalhos de diversas naturezas contendo a palavra no título, palavras-chave etc.

Na UFGD, foi realizada uma busca simples com o D1 – cadernos escolares – em suas variações simples e plural na área de Ciências Humanas – Educação. Obtivemos o número de 114 trabalhos, sendo que desses um foi selecionado.

Quanto ao D2 – registros escolares *and* cadernos –, também na área de Ciências Humanas – Educação, foram localizados 124 trabalhos. Ao utilizar “registros escolares” (entre aspas), o número diminuiu para oito que, a partir da leitura dos títulos, foram descartados por não compreenderem o universo desta pesquisa.

Curiosamente, como já se previa, ao utilizar o D3 – cadernos escolares *and* registros escolares – também na área de Ciências Humanas – Educação, foi encontrado o mesmo número de trabalhos do D2, 124. Para refinar a busca, utilizamos “registros escolares” (entre aspas) e foram localizados 114 produções; após realizar leitura de título e resumos, nenhuma foi selecionada pois, nas poucas em que aparecia a descrição “caderno” no título, esta se referia ao caderno de campo do próprio pesquisador, portanto não era do interesse desta pesquisa. Em linhas gerais, como é possível observar, no repositório da UFGD não foram selecionadas produções, pois as encontradas não se referiam à temática de pesquisa nem como fonte nem como objeto de investigação.

Como resultado geral, foram selecionados como fontes para a pesquisa 17 trabalhos (Apêndice D), sendo 13 dissertações e 4 teses, a maioria da área da Educação. Segue no

Quadro 2, o quantitativo dos trabalhos selecionados de acordo com suas áreas de pesquisa.

Quadro 2 – Produções selecionadas divididas por área de conhecimento

Gênero textual Acadêmico	Área da Educação	Área da Matemática	Área da Psicologia	Área da História	Área da Comunicação/ Semiótica	Área de Artes
Dissertação	09	01	01	-----	01	01
Tese	02	-----	01	01	-----	-----
Total	11	01	02	01	01	01

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa bibliográfica (2021).

O levantamento das produções sobre essa fonte de investigação nos permitiu perceber que as pesquisas são recentes e foram realizadas entre os anos de 1988 e 2018. No entanto, observa-se que não são sequenciais, havendo altos e baixos nas produções e um recorte de tempo bastante significativo entre a primeira, de 1988, e a segunda, de 2002 – são 14 anos de diferença entre elas. De acordo com dados desse levantamento, no decorrer de 23 anos selecionamos 17 trabalhos, sendo um de 1988, um de 2002, um de 2008, dois de 2009, dois de 2010, dois de 2011, dois de 2013, dois de 2015, um de 2016 e três de 2018, corroborando que o tema é bastante recente e ainda pouco explorado. Apresentamos na Tabela 4 a distribuição das produções por instituição e região.

Tabela 4 – Instituições, quantidade e localidades das produções selecionadas na pesquisa

INSTITUIÇÕES – QUANTIDADE DE TRABALHOS									
UFMG	UFSC	UPE	PUC-SP	UNICAMP	UFES	UFS	USP	UFFS	PUC-RN
1	1	1	1	1	3	1	2	1	1
UNB	PUC-PR	UFMS	UFJF						
1	1	1	1						
INSTITUIÇÕES – QUANTIDADE DE PRODUÇÕES POR REGIÃO									
NORTE		CENTRO-OESTE		NORDESTE		SUDESTE		SUL	
0		2		2		9		4	
		Distrito Federal Mato Grosso do Sul		Pernambuco Sergipe Rio Grande do Norte		Minas Gerais São Paulo Espírito Santo		Santa Catarina Paraná	

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa bibliográfica (2021).

Conforme os dados levantados, esse campo temático tem sido mais utilizado em pesquisas na região Sudeste do país, compreendendo três estados: São Paulo (SP), com quatro trabalhos, Espírito Santo (ES), com três trabalhos, e Minas Gerais (MG), com dois. Na

sequência, temos a região Sul, em que o estado de Santa Catarina (SC) tem duas produções e o Paraná (PR), uma produção. Na região Nordeste, temos os estados de Pernambuco (PE), Sergipe (SE) e Rio Grande do Norte (RN), com uma produção cada. Na região Centro-Oeste, Distrito Federal (DF) e Mato Grosso do Sul¹⁶ (MS) também têm uma produção cada.

A forma como ocorreu essa análise possibilitou mapear as produções (dissertações e teses) e perceber suas principais características, as discussões realizadas sobre a temática e os resultados alcançados.

No levantamento tivemos três produções que trouxeram o caderno escolar como fonte e objeto de investigação: as de Neubert (2013), Santos (2002, 2008) e Jacques (2011). Com cadernos escolares tomados como fonte de estudo, temos as produções de Albarracin (2015), Almeida (2009), Becalli (2013), Berlarmino (2015), Brandão (2010), Faria (1988), Guimarães (2010), Macedo (2018), Moraes (2015), Santana (2011), Schiavini (2018), Nogueira (2009) e Oliveira (2018).

3.3.1 *Os cadernos escolares segundo as produções selecionadas*

Neste tópico evidenciamos como a temática dos cadernos escolares como fonte e objeto de pesquisa comparece nas produções selecionadas e quais problematizações e discussões são privilegiadas por elas.

Os trabalhos que foram selecionados para compor essa pesquisa discorrem sobre: funções, significados e sentidos atribuídos aos cadernos; marcas de correções presentes nesses materiais; cadernos vistos como retrato da escola; discussões sobre gênero e sexualidade, alfabetização e letramento, leitura e geometria, artefatos de memórias, cultura midiática etc. São fatores indicativos das variadas possibilidades de investigação a partir dos cadernos como objeto e fonte de pesquisa. Nesta pesquisa, esses artefatos são utilizados apenas como fonte.

No que diz respeito às funções, aos significados e aos sentidos atribuídos aos cadernos, temos duas dissertações. Uma delas é a de Neubert (2013), que por meio de uma pesquisa qualitativa e etnográfica problematizou os usos e sentidos que as crianças atribuem aos seus cadernos. A investigação aconteceu em duas turmas de primeiro ano de uma escola municipal

¹⁶ É importante pontuar que não foi localizada a pesquisa da professora Eurize Caldas Pessanha (2008), do estado de Mato Grosso do Sul, mas não podemos deixar de mencioná-la. Essa pesquisa, intitulada *Entrevendo o currículo: um estudo sobre cadernos escolares de normalistas*, é o “resultado não previsto de uma investigação realizada à margem do projeto de pesquisa que investiga a história das escolas exemplares em quatro cidades brasileiras. Trata-se de *Tempo de cidade, lugar de escola: um estudo comparativo sobre cultura escolar de instituições escolares exemplares constituídas no processo de urbanização e modernização das cidades brasileiras (1880-1970)*”. (PESSANHA, 2008, p. 233).

de Florianópolis, uma em 2012 e outra em 2013. De acordo com a autora, os dados finais mostraram que os cadernos escolares possuem sentidos diferentes para professores e alunos. Para a criança, os cadernos têm mais significado para os professores do que para elas; elas não possuem vínculo com esses artefatos, que são somente materiais onde se registram as atividades que as professoras mandam, de forma individual e solitária, e ao final do ano servem para a aprovação ou reprovação. São objetos pelos quais os docentes podem mostrar às famílias as atividades por eles aplicadas, sem valor afetivo, a não ser que se transformem em outro objeto. A autora cita a fala de umas das professoras, que “considera os cadernos escolares como guias de registros, em que é possível perceber os avanços das crianças e como material capaz de auxiliar as crianças na localização de tempo e espaço” (NEUBERT, 2013, p. 144), porém ressalta que essa fala docente não condiz com a realidade observada.

Neubert (2013, p. 145) afirma que o “caderno aparece como um objeto momentâneo. O passado parece nada valer”, destacando que o caderno aparece mais como um objeto de momento do que um objeto de memória, pois nem professores e nem alunos possuem o hábito de rever conteúdos, folhear as folhas preenchidas, retomar o passado ou o que foi vivenciado.

Ainda em relação às funções e aos significados, temos a dissertação de Santos (2002), voltada para a área da Psicologia Escolar, que teve como objetivo conhecer a função e o significado dos cadernos para alunos da primeira série do ensino fundamental. Numa perspectiva etnográfica, com observação participante durante um ano, realizou encontros com professores e alunos, bem como análise dos cadernos; ficou evidente que os cadernos escolares são um instrumento didático importante no início do processo de alfabetização.

No que diz respeito aos alunos, os cadernos assumem os seguintes significados: são objetos que devem ser mantidos de forma apresentável, mas são associados a cópias e representam saberes que não se consegue assimilar apenas pelo exercício do preenchimento das folhas em branco. Quanto ao contexto escolar, de forma geral as funções atribuídas a esses objetos estão apenas relacionadas ao suporte para o desenvolvimento das atividades, ao controle de alunos, pais e professores e à comunicação entre escola e família.

Outra problematização das produções selecionadas refere-se à pesquisa de Jacques (2011) sobre as marcas de correção presentes nos cadernos escolares, em que se buscou analisar marcas presentes nos cadernos de quatro alunos do curso primário do Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS no período de 1948 a 1958. O estudo objetivou conhecer como os professores se apropriavam dessa prática e se ela representava um discurso escolar de época que poderia marcar as relações de ensino e aprendizagem da instituição. Na prática de análise, a autora se voltou para todos os registros de marcas de correção deixados por

alunos e professores, como palavras, imagens, frases, sinais gráficos etc. Desse modo, Jacques (2011, p. 187) destaca a “importância que os cadernos escolares têm e que não nos damos conta de sua história, que se entrecruza com a história da educação”.

Os cadernos como artefato de subjetivação, gênero e sexualidade foram problematizados e discutidos na pesquisa de Berlarmino (2015). Nessa produção, a autora pensou nos cadernos utilizando como foco o discurso de gênero e sexualidade, considerando os cadernos como algo além do ensino e da aprendizagem de conteúdos curriculares; uma forma de construção identitária do sujeito. O estudo objetivou investigar como os cadernos escolares, com sua estética própria, suas lições e suas orientações de uso, ensinam as crianças como devem ser e se comportar em relação às identidades de gênero e sexualidade. Como resultado final, esse estudo apontou que o caderno escolar “acaba por se constituir como um local de saber/poder/ser, pois ele pode levar os sujeitos que o utilizam cotidianamente a reproduzirem seus ideais, os levando a se autointerpretar, a se julgar, se pôr à prova” (BELARMINO, 2015, p. 174), sendo, portanto, um artefato importante na construção do sujeito. Além disso, problematizou os cadernos como dispositivos de controle da ação pedagógica pela escola e pela família que precisam ser desnaturalizados, pois muitas vezes passam despercebidos.

Alfabetização, letramento e leitura também foram problematizados nas produções selecionadas. A pesquisa de Schiavini (2018) investiga o tema alfabetização e letramento de crianças do primeiro ano de uma escola do campo em classes multisseriadas. O principal objetivo foi identificar as concepções de alfabetização e letramento presentes nos cadernos escolares desses alunos, da cidade de Concórdia/SC. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter documental e análise de conteúdo que partiu da seguinte questão-problema: que concepções de alfabetização e letramento estão presentes nas atividades registradas nos cadernos dos alunos do primeiro ano das escolas do campo com classes multisseriadas? Como resultado, a pesquisa apontou que a preocupação com as especificidades na alfabetização muitas vezes está dissociada da prática social, sendo preciso, portanto, ultrapassar o reducionismo para poder aumentar as possibilidades de leitura e escrita.

Ainda sobre a temática leitura temos a produção de Becalli (2013), um estudo desenvolvido no campo da História da Alfabetização e da Leitura. Buscou compreender modelos de situações didáticas propostas pelo Programa de Formação de professores Alfabetizadores (PROFA), indicados como apropriados para orientar a prática docente no que se refere ao trabalho com leitura, e, por outro lado, como foram apropriados, usados e transformados em práticas alfabetizadoras de crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental.

Os vestígios dessas práticas alfabetizadoras foram buscados nos cadernos e demais registros utilizados pelas professoras que cursaram o PROFA no Espírito Santo (ES) e alunos que estudaram com elas. A autora utilizou os cadernos como fonte discursiva e ressaltou a importância deles, entendendo o estudo como um “convite para a problematização e a desinvisibilização desses objetos-memória” (BECALLI, 2013, p. 257).

Na área da matemática, tivemos o estudo de Oliveira (2018), que objetivou investigar a presença dos saberes envolvidos na formação e nas práticas dos professores das séries iniciais entre as décadas de 1960 e 1980. Partindo dos conceitos “saberes *a* ensinar” – saberes que são os objetos da profissão de professor – e “saberes *para* ensinar” – saberes que são ferramentas do trabalho docente –, o estudo analisou 15 cadernos de normalistas e professores das séries iniciais. Como resultado a análise apontou que os saberes para ensinar constituem a profissão de professor das séries iniciais e são identitários dela, já que em todos os cadernos houve indícios de que esses saberes estavam presentes nas práticas docentes. O autor faz considerações acerca do caderno como fonte, ressaltando que o historiador não deve se deixar levar pela aparente simplicidade do objeto e que precisa olhar com cuidado cada pista, folheá-la várias vezes (OLIVEIRA, 2018). De acordo com o autor, “os cadernos escolares são muito bem vistos pelos historiadores da Educação, “há ouro” escondido nas páginas dos cadernos, que por muitas vezes passa por nós despercebidos” (OLIVEIRA, 2018, p. 91).

O trabalho mais antigo selecionado nesta pesquisa é o de Faria (1988), considerado precursor dos estudos sobre essa temática no Brasil, que teve como objetivo analisar o que ocorre na prática pedagógica de sala de aula através do registro produzido pelos alunos acerca dessa mesma prática. Visando a retratar a realidade escolar da criança de 1ª série, foram analisados todos os cadernos utilizados por 11 crianças que em 1987 cursaram a 1ª série do então primeiro grau em escolas da rede pública de Belo Horizonte. A autora concluiu que a inexistência de estudos sobre cadernos escolares em nosso país se configurou como a maior dificuldade encontrada na pesquisa. Ela finaliza com um convite aos historiadores da educação para a exploração dos cadernos nas pesquisas, por entender que podem “fornecer elementos valiosos para o conhecimento da escola, tanto do ponto de vista historiográfico, quanto do ponto de vista ideológico, político, linguístico ou estritamente pedagógico” (FARIA, 1988, p. 250).

Outras reflexões foram realizadas a partir dos cadernos utilizados como fontes nas pesquisas, entre elas a análise dos tipos de relações que podem ser estabelecidas entre cultura midiática visual e imaginário estudantil, à luz das logomarcas inseridas na capa do caderno escolar; as lembranças e memórias sobre mestres-escolas do sertão mineiro; a análise das

apropriações e representações assentadas nos cadernos dos alunos do curso de Pedagogia por meio do uso das grafias; o estudo da relação dos alunos com a sua produção de desenho registrada no caderno de arte com a finalidade de compreender a visão desses estudantes sobre a arte a partir de como o caderno expressa sua percepção.

Enfim, como ressaltado anteriormente, o levantamento das produções sobre cadernos utilizou como elementos informativos títulos e resumos e buscou compreender como os cadernos escolares, como fonte e objeto de pesquisa, vêm sendo estudados nas produções científicas. Os trabalhos selecionados evidenciam que a área que mais utilizou os cadernos como fonte ou objeto foi a Educação. Também tivemos produções das áreas de Psicologia da Educação, de Artes, de História, de Comunicação Semiótica e da Matemática, fator indicativo de que os cadernos podem ser estudados e analisados dentro de variados campos.

Outro ponto de destaque nas pesquisas refere-se à dificuldade de encontrar esses artefatos, que, embora sejam considerados normativos para o processo de ensino e aprendizagem, também são considerados banais e ao final do ano letivo podem ser jogados fora, pois seus registros não são mais utilizados.

Importante ressaltar que em todas as pesquisas os autores estiveram preocupados em trazer a origem dos artefatos que compuseram suas investigações, bem como em problematizar e discutir as dificuldades metodológicas que circundaram suas análises, refletindo sobre a magnitude e complexidade dessas fontes/objetos, assim como foram unânimes em destacar a relevância das contribuições que esses cadernos podem trazer para compor a historiografia da Educação.

Nos trabalhos, os principais referenciais teóricos abordados em relação aos cadernos escolares foram autores como Gvirtz e Larrondo (2008), Mignot (2008a, 2008b), Viñao Frago (2008), Hubert e Hébrard (1979) e Chartier (199). E a análise dos documentos foi fundamentada na abordagem bakhtiniana, bem como na análise de discurso a partir de conceitos foucaultianos, em Bardin (2011) com a análise de conteúdo etc.

No levantamento das produções, os dados apontaram variadas possibilidades de investigação a partir dos cadernos como objeto e fonte de pesquisa, contudo não encontramos nos trabalhos selecionados a discussão sobre a relação escola-família ou “família-escola” como tema, fato que se articula como um desafio a nossa pesquisa. É preciso enfatizar que os resultados deste levantamento também fazem parte dos seus limites, que foram alcançados em determinado tempo e espaço e são passíveis de mudanças.

3.4 Organização do acervo de cadernos escolares cedidos para a pesquisa

Com o levantamento do tema escola-família, ou “família-escola” conforme os usos feitos em algumas pesquisas, observou-se que os autores empregaram várias fontes documentais, como atas, projeto político-pedagógico, regimentos escolares, jornais, cartilhas, cartazes, documentos normativos como as Constituições Federais brasileiras (1824 a 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961 e 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), o Plano Nacional de Educação, Planos Municipais de Educação, assim como dados empíricos voltados para entrevistas, questionários, observações, observação participante etc. Nas investigações tendo os cadernos escolares como fonte de pesquisa não foram localizadas pesquisas sobre a temática escola-família ou “família-escola”, enquanto nas pesquisas que investigaram o tema escola-família e/ou vice-versa localizamos uma pesquisa relacionada a bilhetes e outra relacionada à agenda escolar.

Nossa pesquisa teve o desafio de discutir essa temática a partir dos registros/mensagens localizados nos cadernos escolares de acordo com a perspectiva foucaultiana sobre discursos e enunciados. Nossas fontes, os cadernos escolares, fazem parte de acervos particulares de algumas professoras e pessoas ligadas a elas que, por motivos pessoais, os mantiveram guardados. Para essa pesquisa foi cedido, por algumas famílias moradoras no município de Naviraí/MS, o total de 60 cadernos escolares entre os níveis da educação infantil ao ensino fundamental do ano de 1974 a 2016, oriundos de escolas públicas e privadas da cidade de Naviraí e Campo Grande/MS. Entretanto, as fontes utilizadas nesta pesquisa são somente os cadernos de primeira série da década de 1990 até 2006. Salientamos que, durante a busca por essas fontes, tivemos dificuldades em encontrá-las, tendo em vista que as pessoas possuem o hábito de se desfazer desses artefatos históricos justamente por não os compreenderem como objetos da cultura material escolar, testemunhos indispensáveis à História da Educação.

O fato de as pessoas não compreenderem ou reconhecerem a importância da materialidade desses artefatos contribui para que eles sejam tratados como mencionou Mignot (2008b), esquecidos numa gaveta. Durante a nossa busca pelos cadernos, percebemos que essa desvalorização vai muito além, pois, em contato com diversas pessoas objetivando encontrar os cadernos para a pesquisa, nos deparamos com inúmeros relatos, se não a maioria, que afirmaram o descarte desses materiais por diferentes motivos, como: mudança de casa; falta de espaço; entendimento de que são velharias; ausência de apego pessoal; percepção de

que não tinham mais importância, entre outros. Essas foram as justificativas apresentadas para explicar a ação de terem se desfeito dos cadernos.

Em contrapartida, quando interrogamos as pessoas (professoras e familiares) que salvaguardaram os cadernos que compuseram a pesquisa, ouvimos várias explicações como: “são lembranças da minha época de escola”; “foram os primeiros registros dos meus filhos e netos”; “são relíquias da minha vida”; “costumo guardar tudo”, entre outras. Em nenhuma das falas encontramos como motivo de terem sido guardados o fato de serem considerados documentos riquíssimos, que se entrecruzam com a educação e ajudam a contar essa história.

Como salientado, os artefatos guardados por essas pessoas compõem variados tipos de cadernos, como de recados, atividades, tarefas, disciplinas, ditados, desenhos, de variados níveis escolares, que vão desde o berçário na educação infantil até a segunda etapa do ensino fundamental. Entretanto, nossas fontes foram dez cadernos escolares de alunos da primeira série do ensino fundamental correspondentes ao período de 1990 a 2006.

A **Figura 2** apresenta a forma de acondicionamento dos materiais de um dos integrantes da Família A (cadernos, atividades, boletins, livros, estojo em madeira etc.) que foram salvaguardados. Esses materiais possuem marcas do tempo, como folhas amareladas e soltas, cheiro de mofo. Foram guardados em uma pequena bolsa em couro marrom, também com marcas de uso e tempo.

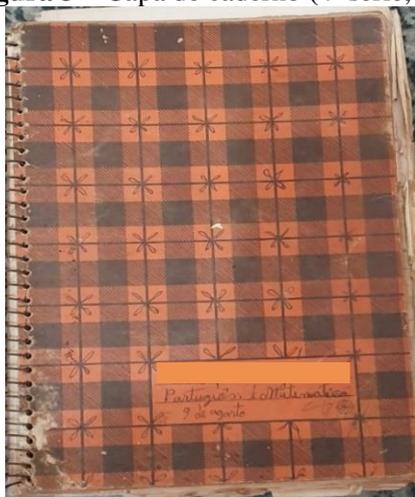
Figura 2 – Cadernos guardados e cedidos para a pesquisa (Família A)



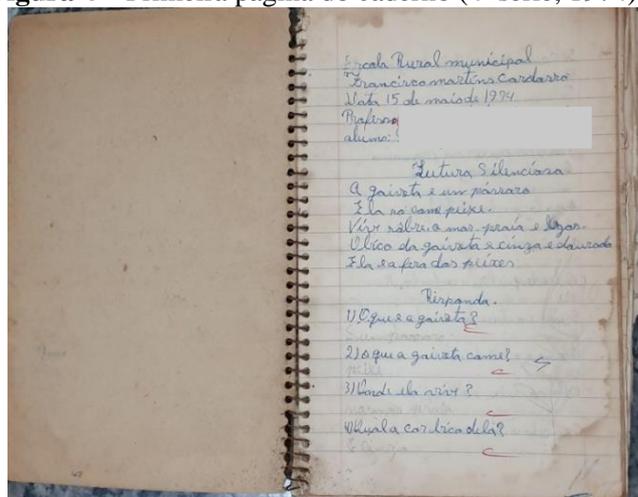
Fonte: Acervo pessoal – Família A (2019).

Na **Figura 3** e na Figura 4 podemos observar um dos cadernos mais antigo desse acervo: é do ano de 1974, que juntamente com outros foi guardado por um de seus próprios donos. É um caderno de aluno da 4ª série de uma escola da área rural e divide-se em duas disciplinas, Português e Matemática.

Figura 3 – Capa de caderno (4ª série, 1974) **Figura 4** – Primeira página do caderno (4ª série, 1974)



Fonte: Acervo pessoal – Família A (2019).



Fonte: Acervo pessoal – Família A (2019).

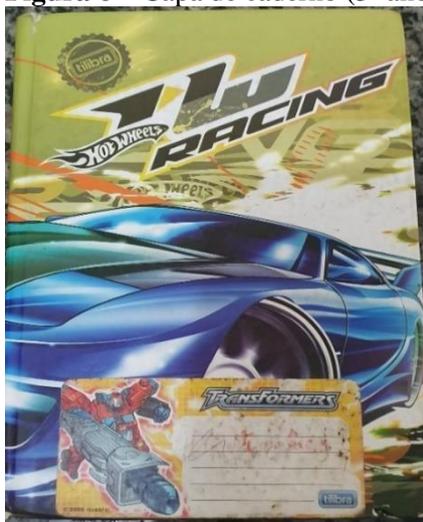
Na imagem seguinte (**Figura 5**), temos representados os cadernos da Família G, porém sem o acondicionamento, visto que todo o material, incluindo atividades avulsas, avaliações escritas, lembrancinhas em comemoração ao Dia dos Pais, Dia das Mães, Dia da Criança, Natal etc., estavam junto com os cadernos, guardados em uma caixa de arquivo. Após separados os cadernos da educação infantil e do ensino fundamental, eles foram colocados em um saco plástico e entregues para a pesquisa.

Figura 5 – Cadernos cedidos para a pesquisa (educação infantil e ensino fundamental)

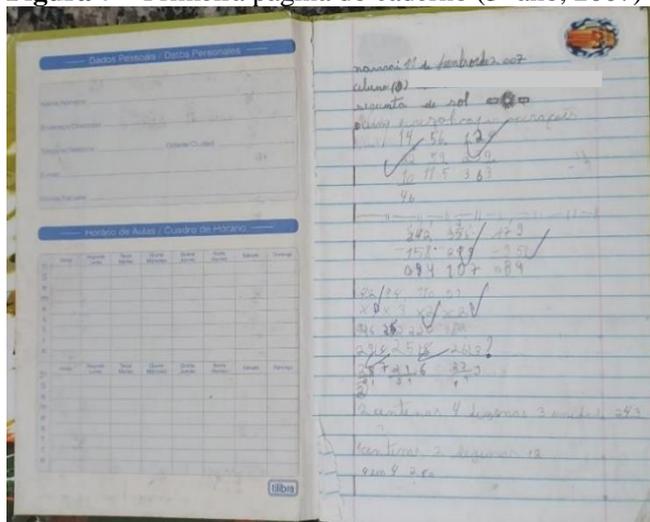


Fonte: Acervo pessoal – Família G (2019).

Na **Figura 6** e na **Figura 7** podemos observar a representação de um dos cadernos do acervo. Trata-se de um caderno de um aluno do 3º ano, de 2007, de uma escola pública urbana. De acordo com os conteúdos internos, é possível inferir que se trata de caderno das disciplinas de Português e Matemática. Desse aluno foram guardados outros cadernos de anos anteriores, inclusive da educação infantil, que não foram utilizados na pesquisa.

Figura 6 – Capa de caderno (3º ano, 2007)

Fonte: Acervo pessoal – Família G (2019).

Figura 7 – Primeira página do caderno (3º ano, 2007)

Fonte: Acervo pessoal – Família G (2019).

Utilizamos as imagens acima apenas para apresentar parte das fontes que compõem o acervo que foi cedido para a pesquisa. No geral, foi cedido para a pesquisa o total de 60 cadernos abrangendo vários níveis escolares, conforme quadro disponível no Apêndice E. De modo a entender o universo dessas fontes, optamos por organizá-las quanto ao tempo e aos espaços de onde vieram. Assim, organizamos em tabelas a distribuição das fontes do acervo seguindo alguns critérios: ano (Tabela 5), cidade, disciplinas, esferas (públicas e privadas) e nível escolar.

Tabela 5 – Quantitativo de cadernos escolares por ano

ANO	QUANTIDADE	ANO	QUANTIDADE
1974	03	2001	01
1978	01	2002	03
1989	02	2003	05
1991	01	2004	06
1994	01	2005	03
1995	02	2006	03
1996	01	2007	01
1997	05	2011	01
1998	12	2014	01
1999	02	2015	01
2000	03	Sem indicação	02

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2021).

O Quadro 3 representa, respectivamente, o quantitativo de cadernos por município e por tipo de instituição. Como se pode observar no quadro, temos no acervo cadernos de duas cidades – Naviraí/MS e Campo Grande/MS – de instituições públicas e privadas. Entretanto, voltamos a enfatizar que os cadernos utilizados nesta pesquisa pertencem à esfera pública da

cidade de Naviraí/MS.

Quadro 3 – Quantitativo de cadernos escolares por município e tipo de instituição

LOCALIDADE	QUANTIDADE	
	Naviraí-MS	50
Campo Grande-MS	10	
INSTITUIÇÕES	Pública	45
	Privada	15

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2021).

A Tabela 6 representa a organização dos cadernos por níveis escolares. Como é possível observar, o acervo contém cadernos desde a etapa da educação infantil até o ensino fundamental. Em alguns cadernos não foi localizado o nível e por isso colocamos “sem indicação”. No caso da educação infantil, três não vieram com o nível descrito, somente a etapa de ensino, motivo pelo qual os computamos no quantitativo final do acervo da educação infantil. No ensino fundamental tem-se 33 cadernos compreendendo os níveis de 1ª a 5ª série/ano. E, totalmente sem indicativo de etapa, temos 10 cadernos que não foram computados nem para a educação infantil nem para o ensino fundamental.

Tabela 6 – Quantitativo de cadernos por nível escolar

NÍVEL	QUANTIDADE
Berçário I	01
Maternal	01
Jardim I	01
Jardim II	01
Jardim III	08
Ed. Infantil (sem indicação de nível)	03
Pré-escola	02
1º ano – EF	21
2º ano – EF	02
3º ano – EF	03
4º ano – EF	06
5º ano – EF	01
Sem indicação	10
Ed. Infantil	17
Ensino Fundamental	33
Sem Indicação	10

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2021).

A Tabela 7, última desta seção, apresenta o quantitativo de cadernos por disciplina e/ou finalidade escolar, no qual podemos observar que os cadernos comportam variadas disciplinas e podem ser de recados e agendas escolares, que têm como função serem elos de

comunicação entre escola e família. Todavia, esses cadernos não fazem parte das fontes desta pesquisa por pertencerem à etapa da educação infantil.

Tabela 7 – Quantitativo de cadernos por disciplina/finalidade escolar

DISCIPLINAS/ FINALIDADE	QUANTIDADE	DISCIPLINAS/ FINALIDADE	QUANTIDADE
Agenda escolar	04		
Artes	03		
Atividades	04	Inglês	01
Avaliação	01	Linguagem	01
Ciências	01	Matemática	05
Contos	01	Português	05
Desenho	03	Português e Matemática	05
Ditado	02	Produção de textos	02
Educação Física	01	Recados	04
Ensino Religioso	01	Tarefa	02
Estudos Sociais	02	Várias disciplinas	04
Estudos Sociais e Ciências	01	Sem indicação	07

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2021).

A partir dessa organização das fontes nos quadros e tabelas, foi possível obter uma visão geral do que tínhamos como material e assim, seguir com a seleção dos cadernos que comporam a análise da pesquisa.

3.5 Os cadernos escolares selecionados como fontes de pesquisa

Diante dessa organização, foi possível observar a diversidade de materiais a serem analisados e, então, foi necessário fazer escolhas dos documentos. Para a seleção das fontes, nos pautamos na afirmação de Certeau (1982, p. 80, grifo do autor) de que no trabalho histórico tudo “[...] começa com o gesto de *separar*, de reunir, de transformar em “documentos” certos objetos distribuídos de outra maneira”. Assim, após reunir todos os documentos/fontes, efetuamos a prática de separar e organizar os cadernos e posteriormente de reunir nossas fontes por meio da seleção para passar a questioná-los, interrogá-los.

Desse modo, considerando o fato de já termos pesquisado, no curso de especialização, a temática escola-família na educação infantil, nos colocamos o desafio de investigar esse objeto na primeira série do ensino fundamental. Outro motivo para a opção escolhida foi delineado durante a pesquisa e reforçou nossa escolha: durante a leitura dos documentos legislativos, percebemos no PNE (2001) uma diretriz voltada diretamente para a importância da relação escola-família entre as diretrizes da educação infantil, enquanto no ensino

fundamental essa relação somente é citada indiretamente, no que se refere aos conselhos escolares. Podemos inferir que talvez talvez essa diretriz para a educação infantil tenha sido feita justamente pelo fato de a educação infantil ser a primeira etapa da escolarização do indivíduo. Por outro lado, a revisão bibliográfica sobre a temática reforçou a importância que essa relação tem na primeira etapa do ensino fundamental, sendo por vezes e em várias pesquisas responsabilizada pelo sucesso ou fracasso escolar.

Nesse viés, as fontes selecionadas durante a pesquisa foram os cadernos da primeira série do ensino fundamental. A tabela abaixo representa, por ano, o quantitativo desses cadernos. Importante enfatizar que, no total, foram 21 cadernos de primeira série cedidos para contribuir com a análise da pesquisa. Entretanto, selecionamos dez deles, que compreendem o recorte temporal da pesquisa e por serem cadernos de escolas públicas, já que deixamos os cadernos de escolas privadas para outra pesquisa.

Tabela 8 – Quantitativo por ano dos cadernos escolares selecionados

ANO	QUANTIDADE
1995	02
1998	05
2004	01
2006	01
Sem indicação	01
Total	10

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2021).

Para um melhor entendimento de onde vieram as fontes da pesquisa, as organizamos no Quadro 4, conforme as famílias, as quais foram denominadas por letras a fim de preservar seu anonimato. Dentro do quadro, organizado pelas famílias A, C e G¹⁷, consideramos alguns critérios: ano, instituição, disciplina, tipo de registros etc. Os quadros organizacionais compreendendo todas as famílias e todos os cadernos do acervo estão no Apêndice F.

¹⁷ A seleção das famílias A, C e G corresponde à ordem de chegada dos cadernos escolares às mãos desta pesquisadora. Nesse sentido, o quadro geral, que consta nos Apêndices, diz respeito à ordem que foram sendo conseguidos os cadernos escolares que colaboraram ou não com a pesquisa, tendo em vista que somente foram utilizados os cadernos de primeira série do ensino fundamental.

Quadro 4 – Organização das fontes de pesquisa por famílias selecionadas (1ª série)

FAMÍLIA A					
Nº	Ano	Instituição	Disciplina	Tipo de registro/ categorias**	Obs.
1	1995	Estadual Naviraí/MS	S/I	Marcas de correção; Recados direcionados à mãe.	Aluna 4
2	1995		Estudos Sociais e Ciências	Marcas de correção; Atividade a ser realizada com a mãe.	
3	1998	Estadual Naviraí/MS	Caderno de atividades	Marcas de correção; Recados para família.	Aluna 3
4	1998		Caderno de tarefas	Marcas de correção; Mensagem da professora; Recados direcionados à mãe.	
5	1998		Caderno de atividades	Marcas de correção; Mensagem da professora; Recados direcionados à mãe.	
6	1998		Ditado e texto	Marcas de correção; Assinatura da mãe.	
7	1998		Estudos Sociais	Marcas de correção; Participação da família em atividade.	
FAMÍLIA C					
Nº	Ano	Instituição	Disciplina	Tipo de registro/categorias**	Obs.
8	2003	Municipal Naviraí/MS	Caderno de avaliação	Marcas de correção.	Aluna 1
9	2004		Português e Matemática	Marcas de correção; Comunicado à família.	
FAMÍLIA G					
Nº	Ano	Instituição	Disciplina	Tipo de registro/categorias**	Obs.
10	2006	Estadual Naviraí/MS	Tarefas	Marcas de correção; Recado direcionado à mãe; Recado comunicando e orientando avaliação; Recado de despedida de final do ano.	Aluno 1

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2021).

Como podemos observar, as fontes foram organizadas em ordem cronológica e os cadernos escolares que compõem essas fontes pertencem a três famílias, nomeadas como famílias A, C e G. Esses acervos pessoais pertenceram aos filhos das pessoas que salvaguardaram os cadernos, denominados nesta pesquisa como Aluno 1, 3 e 4¹⁸. No que se refere às instituições escolares, optamos trabalhar com as públicas, sendo duas estaduais e uma municipal.

¹⁸ Os alunos donos dos cadernos foram denominados em ordem numérica para manter seu anonimato. Os números apresentados na pesquisa dizem respeito ao número atribuído ao estudante durante a organização geral do quadro de fontes, tendo em vista que algumas famílias eram guardiãs de cadernos de mais de um integrante da família.

Construído nosso *corpus* documental de pesquisa, passamos a observá-lo. A princípio fizemos uma breve análise tentando perceber os espaços, o tempo, a que ou a quem se dirigiram os registros, bem como quando aconteceram.

Sinteticamente, nossas fontes trazem vários registros, como: marcas de correção feitas pelos professores, recados direcionados às famílias, recados dos professores direcionados aos próprios alunos, comunicados gerais da escola para as famílias etc. Percebemos, portanto, que a linguagem utilizada nesses cadernos, em sua maioria, foi uma linguagem pedagógica, que muitas vezes utilizava mais símbolos e imagens do que propriamente mensagens com a preocupação com a escrita ortográfica formal.

Interessante destacar que, ao nos depararmos com os artefatos nas mãos e folheá-los com curiosidade e empatia, buscando em cada página vestígios da relação escola-família, foi impossível não sentir o que descreveu Albuquerque Junior (2013) ao discorrer sobre documentos e arquivos:

A relação dos pesquisadores com os documentos, com o arquivo não é apenas da ordem do racional, os documentos emocionam, mexem com a sensibilidade do pesquisador, os documentos se tornam mais ou menos relevantes, se tornam dignos de eleição, de escolha, de seleção, de recolha, de registro e de citação pela emoção que causam no pesquisador, pelo impacto sensível que exercem sobre quem os lê. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2013, p. 12).

Entendendo o caderno escolar como documento com base em autores já citados, entre eles Albuquerque Junior (2013, p. 22), concordamos que ele “não é prova, é provação, ele coloca à prova a capacidade de quem com ele lida de analisar, pensar, compreender, imaginar, intuir, criar, criticar, desconfiar, argumentar, sentir, se deixar afetar”. Com base no que foi localizado, a análise seguiu utilizando a perspectiva foucaultiana com a intenção de interpretar os registros presentes nos cadernos escolares, ou seja, de pensar o discurso científico sobre escola e família a partir da análise do discurso e seus enunciados.

Para que essa proposição se efetivasse foi importante entender discurso como um “conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2008, p. 132), o que nos levou a inferir que os sentidos das palavras se transformam de uma formação discursiva para outra. Em outras palavras, a análise do discurso nessa perspectiva não se propõe a fazer interpretações de verdades que estejam ocultas ou não, mas a questionar a linguagem do que realmente foi dito. Conforme Fischer (2001, p. 205), “trata-se de mapear os ditos nas diferentes cenas enunciativas, multiplicando as relações aí sugeridas”.

Portanto, a análise proposta na pesquisa diz respeito aos tipos de discursos, bem como

ao poder-saber que também circula nos registros dos cadernos escolares e nos enunciados neles presentes, buscando compreendê-los em seu próprio tempo e espaço, indagando o porquê de terem sido produzidos em determinado tempo histórico e não em outro (FISCHER, 2001). Em outras palavras, houve uma busca por compreender os vestígios que trazem os cadernos escolares e não por tentar buscar nas entrelinhas o que talvez “se tenha querido” dizer. Conforme Fischer (2001, p. 198), “analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos”.

Logo, por meio deste estudo é exequível que, “através da investigação dos discursos, nos defrontemos com nossa história ou nosso passado, aceitando pensar de outra forma o agora que nos é tão evidente” (FISCHER, 2001, p. 222). Percorremos, de fato, acontecimentos históricos.

Partindo dessas premissas, as discussões que se seguirão no próximo capítulo dizem respeito à análise dos cadernos escolares entendendo-os como produtos finais em determinada série, permeados não somente por tarefas, atividades, registros e marcas, mas sobretudo por relações, incluindo relações de poder. Desse modo, entender que as relações estão presentes até mesmo nos registros diários que preenchem as folhas em branco do caderno é ponto de partida para considerá-lo como documento da educação que compõe capítulos de sua história. Viñao Frago (2008, p. 15) afirma que “não existe um fenômeno, acontecimento ou assunto que, considerado de perspectivas diferentes, não mostre aspectos antes não-visíveis ou visíveis não apreciados”. Assim, nosso desafio foi buscar nos registros encontrados nos cadernos vestígios sobre a relação escola-família e dar visibilidade aos enunciados neles colocados em circulação.

4 A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA NOS CADERNOS ESCOLARES: DISCURSOS E ENUNCIADOS EM CIRCULAÇÃO

Este capítulo tem como objetivo analisar os discursos/enunciados presentes nos bilhetes selecionados nos cadernos escolares (considerados como espaços privilegiados de registro de discursos pedagógicos) dirigidos aos pais/responsáveis para entender a relação escola-família.

Para efetuar a análise, os bilhetes foram organizados por tipo/categoria. Buscamos analisar não o que estava oculto, mas o que foi “dito” e registrado, que inferimos como parte de discursos pedagógicos. Como abordado no primeiro capítulo, para Foucault (2019) os discursos são práticas constitutivas dos objetos de que falam. Desse modo, intencionamos conhecer e analisar de que forma acontece a relação escola-família e quais enunciados podem ser extraídos a partir desses discursos.

Nesse sentido, o capítulo foi organizado da seguinte forma: na primeira seção, “Bilhetes presentes nos cadernos escolares: o caminho da análise”, apresentamos as mensagens contidas nos bilhetes encontrados nos cadernos, organizados por tipos e categorias. Na segunda seção, “Discursos pedagógicos: enunciados em circulação nos cadernos escolares”, buscamos analisar esses bilhetes a partir do conceito foucaultiano de discurso. Utilizamos para a análise os procedimentos externos de exclusão denominados: “interdição”, que se refere ao que pode ser dito; “separação/rejeição”, o qual delimita quem pode falar e o que pode falar; e o procedimento de “vontade de verdade”, que se limita ao que já se sabe ou que se quer saber, ou seja, é conduzido a partir das práticas discursivas que, logo, tendem a possibilitar o exercício de poder sobre o outro.

Nesse processo de análise dos discursos presentes nos cadernos, foi possível dar visibilidade para dois enunciados que foram analisados a partir dos quatro elementos que os caracterizam: um referencial, um sujeito, um campo e uma materialidade. Isso nos levou a compreender o tempo e o espaço em que esses discursos foram constituídos.

4.1 Bilhetes presentes nos cadernos escolares: o caminho da análise

Nesta seção, apresentaremos a descrição das mensagens presentes nos bilhetes que foram localizados nas páginas dos cadernos escolares para posteriormente realizar a análise a partir de operadores analíticos do discurso. Para analisar os discursos na perspectiva foucaultiana é necessário, antes de qualquer coisa, repelir qualquer tipo de interpretação fácil

ou mesmo a busca por sentidos ocultos, já que, de acordo com Foucault (2019), é importante ficar no nível da existência das palavras, do dito, do enunciável. Assim,

[...] a análise dos cadernos como monumento pode fazer surgir, assim, cronologias “que lhe são próprias”: daí a necessidade de distinguir não só acontecimentos importantes e acontecimentos mínimos, mas certos tipos de acontecimentos de nível completamente distintos [...] ou seja, quais séries de acontecimentos podem agrupar-se, quais devem separar-se; quais são as descontinuidades e rupturas de um período histórico quando analisamos uma série de acontecimentos ou instituições específicas. (GIVIRTZ; LARRONDO, 2008, p. 43).

Ainda conforme Gvirtz e Larrondo (2008, p. 44), “não é qualquer *corpus* que pode converter um conjunto de cadernos em monumentos”. Compreendendo a análise do discurso como opção analítica nesta pesquisa, entenderemos esse *corpus* documental como um conjunto de discursos, logo um conjunto de práticas discursivas.

Adensar a materialidade na qual os discursos pedagógicos circulam será o primeiro passo para adentrar nesse período histórico e nos acontecimentos das instituições escola e família. Para tanto, discorreremos nesse primeiro momento sobre as especificidades das fontes, apresentando tipos e categorias localizados nos cadernos que nos permitiram conhecer os tipos de discurso que os envolveram.

Nos dez¹⁹ cadernos escolares que compõem o universo desta pesquisa, localizamos várias mensagens em forma de bilhetes direcionados às famílias; elas foram organizadas no Quadro 5.

Quadro 5 – Organização dos registros dos cadernos escolares da Família A, C e G

FAMÍLIA A					
ALUNA	DATA	TIPO DE REGISTRO	DESTINATÁRIO	INSTITUIÇÃO	CARACTERÍSTICAS DO CADERNO
Aluna 3	01/12/98	Recado escrito a lápis pela própria aluna comunicando dia de prova; No recado é cobrado da mãe que coloque a filha para estudar.	Mãe	Estadual	Caderno de ditado e textos Caderno de brochura encapado com papel vermelho; Etiqueta na capa: nome da aluna e professora, tipo de matéria e série.
Aluna 3	1998	Atividade mimeografada que envolve a participação dos “pais”.	Pais	Estadual	Caderno de Estudos Sociais; Caderno de brochura encapado com papel vermelho; Etiqueta na capa: nome da aluna e professora, tipo de matéria e série.

(continua)

¹⁹ No Apêndice G, apresentamos fotos dos cadernos escolares que fazem parte desta pesquisa.

(continuação)

Aluna 3	08/06/98	Recado escrito pela professora comunicando reforço escolar.	Mãe	Estadual	Caderno de atividades; Caderno de capa dura; Sem etiqueta na capa, mas com abertura na primeira folha com as seguintes informações: nome da aluna e da professora, tipo de matéria, série e endereço.
	09/07/98	Registro comunicando dificuldade da aluna.	Sem endereçados		
	05/08/98	Recado solicitando que se coloque a aluna para treinar leitura em casa.	Mãe		
Aluna 3	S/D	Recado comunicando o início de tarefas de casa e orientações sobre como a mãe deve se posicionar.	Mãe	Estadual	Caderno de tarefas; Caderno de brochura, aparentemente encapado com papel vermelho que foi arrancado com o tempo; Primeira página contendo um recado extenso para a mãe e, no verso da primeira folha, informações referentes a: matéria; nome de aluna e professora; data de nascimento e endereço.
	19/02/98	Recado solicitando à mãe que observe se a filha está lendo e escrevendo as vogais.	Mãe		
	S/D	Recado comunicando reunião.	Mãe		
	S/D	Comunicado sobre plantão de atendimento.	Sem endereçados		
	S/D	Recado solicitando que a mãe, juntamente com a filha, faça atividade.	Mãe		
	24/03/98	Recado comunicando os dias de reforço.	Mãe		
	27/03/98	Recado comunicando dificuldade da aluna e solicitando que a mãe a ajude.	Mãe		
	S/D	Recado comunicando os dias de reforço.	Mãe		
	09/03/98	Recado comunicando horário de término de aula.	Mãe		
	S/D	Comunicado sobre justificativa de atitude da professora.	Sem endereçados		
	S/D	Recado solicitando atitude da mãe em relação a dificuldade da filha.	Mãe		
	S/D	Recado solicitando colaboração para festa e enviando orientações sobre esse dia.	Pais		
	S/D	Recado enviado a um membro da família – “chamada de atenção”.	Qualquer membro próximo à aluna		
	S/D	Recado de lembrete sobre reforço escolar.	Sem endereçados		
	03/03/98	Recado comunicando dificuldade e solicitando ajuda.	Mãe		
	05/03/98	Registro sobre uma ação da aluna.	Sem endereçados		
	23/03/98	Recado de lembrete sobre reforço.	Mãe		
18/05/98	Recado comunicando dificuldade da filha.	Mãe			
					Caderno de atividades; Caderno de brochura encapado com papel vermelho; A capa contém uma etiqueta com as seguintes informações: nome da aluna e da professora, série e matéria.

(continua)

(continuação)

Aluna 4	S/D	Atividade mimeografada que envolve a participação dos "pais".	Pais	Estadual	Caderno de Estudos Sociais e Ciências; Caderno de brochura encapado com papel azul; Na capa há uma etiqueta azul contendo as informações: nome da aluna e matéria.
Aluna 4	S/D	Recado comunicando a mamãe como deve proceder com as atividades do caderno de tarefas.	Mãe	Estadual	Caderno de brochura, encapado com papel vermelho e plástico transparente; Não contém indicação de disciplina e nenhuma informação referente a aluna ou professora.
	S/D	Recado comunicando a mamãe que tem atividade para a mãe completar no caderno de Estudos Sociais.	Mãe		
	S/D	Recado comunicando que no outro dia não haverá aula.	Sem endereçados		
FAMÍLIA C					
ALUNA	DATA	TIPO DE REGISTRO	DESTINATÁRIO	INSTITUIÇÃO	CARACTERÍSTICAS DO CADERNO
Aluna 1	06/04/04	Recado: convite para evento de Páscoa.	Sem endereçados	Municipal	Caderno de Português; Caderno aramado de capa dura; A capa contém uma etiqueta com as informações: nome da aluna e da professora; série; disciplina.
	16/04/04	Recado: convite para participação em palestra.	Sem endereçados		
Aluna 1	S/D	O caderno não contém recados direcionados à família.			
FAMÍLIA G					
ALUNO	DATA	TIPO DE REGISTRO	DESTINATÁRIO	INSTITUIÇÃO	CARACTERÍSTICAS DO CADERNO
Aluno 1	30/08/06	Recado mimeografado comunicando a data de avaliação, bem como matérias e conteúdos.	Mãe	Estadual	Caderno de brochura; A primeira folha contém as informações: nome do aluno e da professora, série, ano e matéria.
	15/09/06	Recado escrito pela professora comunicando prática do aluno e solicitando intervenção.	Mãe		
	06/10/06	Recado escrito pela professora solicitando colaboração.	Mãe		
	18/10/06	Recado escrito pela professora com reclamação e solicitação de intervenção.	Mãe		

(continua)

(continuação)

	08/11/06	Recado mimeografado comunicando a data de avaliação, bem como as matérias e os conteúdos.	Mãe		
	09/11/06	Recado escrito pela comunicando situação do aluno e orientando como a mãe deve proceder.	Mãe		
	27/11/06	Recado escrito pela professora comunicando situação do aluno e orientando como a mãe deve proceder.	Mãe		
Aluno 1	27/11/06	Recado escrito pela professora justificando prática sua e comunicando prática do aluno.	Mãe	Estadual	Caderno de brochura; A primeira folha contém as informações: nome do aluno e da professora, série, ano e matéria.
	27/11/06	Recado escrito inicialmente pelo aluno e terminado pela professora. Comunica data de avaliação, conteúdo e solicitação de assinatura.	Mãe		
	27/11/06	Cartão de final de ano. Desejos e felicitações pelo ano que se encerra e pelo que se inicia.	Aos pais		

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2020).

S/D: Sem data

Os dados do Quadro 5 representam os bilhetes (mensagens) direcionados pela escola às famílias A, C e G. Percebe-se que os recados têm diversas naturezas, discorrendo sobre dificuldades, solicitações de ajuda, justificativas de práticas da professora, lembretes, comunicados sobre reunião, comunicados sobre provas, entre outras. Entretanto, esses dados, quando analisados mais a fundo e questionados, permitem observar discursos pedagógicos que percorrem a relação entre escola e família e que controlam, regulam e ordenam as práticas dessa relação.

Nesse sentido, a análise desta pesquisa se orienta pelo princípio de que há uma limitação na ordem discursiva que demarca os discursos pedagógicos que são válidos em determinadas épocas e que de certa forma determinam as variadas regras que permitem o que dizer sobre os alunos, suas aprendizagens ou a prática docente, o que poderíamos chamar de regularidades do discurso. Não há um responsável, um “culpado” pela circulação discursiva, uma vez que não podemos atribuir aos professores a origem de um discurso pedagógico, mas considerar que o discurso adotado pelo docente produz e ao mesmo tempo é produzido pelo momento histórico em que vive.

A educação que compreende a década de 1990 vem marcada por discursos que

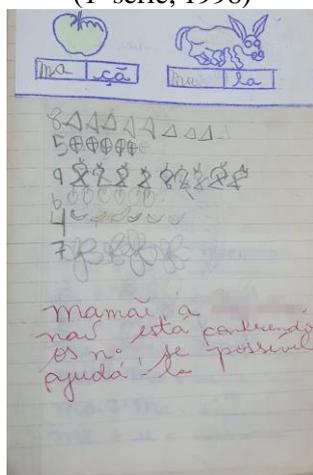
aspiram a uma educação descentralizada, democrática, baseada nos princípios de cidadania e voltada para a aquisição de competências, o ensino centrado no aluno etc. Entre esses discursos em circulação no final do século XX e no início do XXI, a participação e o envolvimento da família no processo educativo dos filhos se tornaram parte dos discursos não somente oficiais, mas também pedagógicos, nos quais a escola, representada por professores, diretores e coordenadores, se vale da autonomia para solicitar a participação das famílias. As instituições escolares tomaram os discursos oficiais como verdade e também são vistas pelas famílias como lugares de verdade. Nesse sentido, percebe-se que há entre essas instituições uma rede de relações de poder na qual a escola se torna um instrumento de saber/poder, logo de conhecimento e de controle.

Os discursos pedagógicos presentes nas mensagens dos bilhetes direcionados às famílias nos permitiram observar como acontece essa relação e qual o papel ocupado por cada uma dessas duas instituições: escola e família.

Para melhor entendermos esse contexto, estruturamos as mensagens contidas nos bilhetes em três categorias: i) dificuldade escolar; ii) indisciplina; e iii) participação geral. Seleccionamos, para exemplificar, algumas das mensagens que compõem essas categorias e que se enquadram nos mesmos discursos e enunciados.

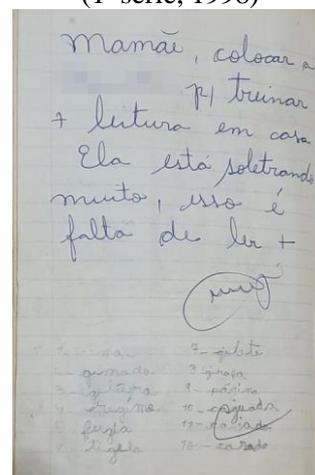
Na primeira categoria foram apresentados bilhetes que apontam mensagens de diferentes naturezas de dificuldade. As figuras abaixo demonstram bem o discurso que compõe a escrita desse tipo de bilhetes.

Figura 8 – Bilhete direcionado à “mamãe”
(1ª série, 1998)



Fonte: Caderno Escolar da Família - A

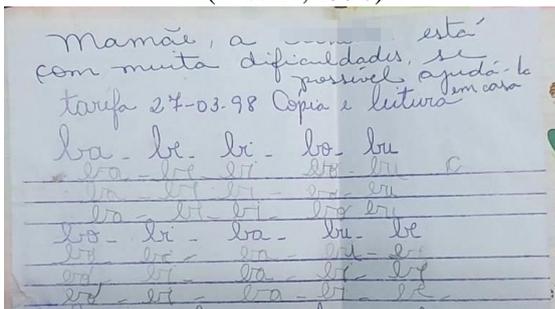
Figura 9 – Bilhete direcionado à “mamãe”
(1ª série, 1998)



Fonte: Caderno Escolar da Família - A

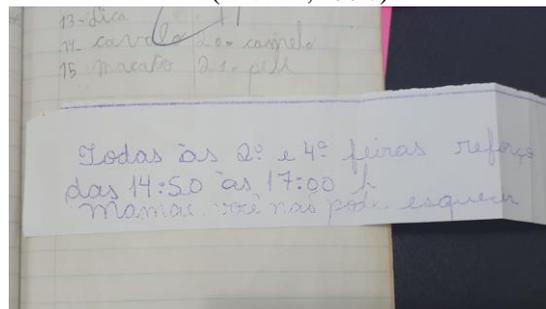
Os recados da **Figura 8** e da **Figura 9** apresentam duas situações: a primeira diz respeito ao anúncio de dificuldade da aluna com os conteúdos (números e leitura). A segunda representa a postura da professora diante dessa situação: ela não apenas informa à “mãe” a dificuldade da filha, como também estabelece uma demanda do que se deve fazer, ou seja, divide a responsabilidade de “ensiná-la”.

Figura 10 – Bilhete direcionado à “mamãe”
(1ª série, 1998)



Fonte: Caderno Escolar da Família - A

Figura 11 – Bilhete direcionado à “mamãe”
(1ª série, 1998)



Fonte: Caderno Escolar da Família - A

Os dois recados das Figuras **Figura 10** e **Figura 11** também têm o objetivo de informar uma dificuldade, mas se apresentam com uma linguagem diferente. Na **Figura 10** observamos que a professora é clara e objetiva, e destina a solicitação de forma individual. Na **Figura 11**, notamos que se trata de um recado mimeografado e colado no caderno, sinal de que possivelmente mais alunos receberam o mesmo recado, ou seja, é uma mensagem que pode ter sido direcionada para mais alunos com dificuldades iguais ou diferentes e precisam de reforço escolar, informação que não fica clara no texto do bilhete.

Não temos a intenção de esgotar as possibilidades de análise desses pequenos excertos, mas de dar visibilidade a discursos e enunciados presentes nesse contexto e problematizá-los. Desse modo, como já apontado, utilizamos um dos instrumentos analíticos do discurso, que são os princípios reguladores do discurso denominados procedimentos externos de exclusão, que operam de três formas: interdição, separação/rejeição e vontade de verdade.

Os recados relacionados à categoria de dificuldades de aprendizagem trazem algumas peculiaridades que nos chamam atenção. Uma delas é a forma como a professora se reporta à família. Em três dessas figuras (**Figura 9**, **Figura 10** e **Figura 11**) ficam claras as relações de poder exercidas entre escola, na figura da professora, e família, na figura da mãe. Foucault (2019) tinha a preocupação de apontar quem tem o poder de falar, de pronunciar certos discursos de modo a serem considerados verdadeiros. Nesse caso, a professora toma a posição do sujeito que fala, logo, na rede de relações, exerce o poder por ser considerada, nesse campo

enunciativo, a pessoa que tem o conhecimento científico, manifestado por meio do poder-saber.

O que determina quem pode falar e o que se pode falar são os diversos discursos que circulam na sociedade. Foucault (2014) ressalta que

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2014, p. 8-9).

Considerando que há uma ordem discursiva mais ampla que torna certos discursos válidos em determinada época e, portanto, compreendendo o tempo desses recados, é possível indicar alguns deles, que circularam no final do século XX e início do século XXI, em que estão os discursos oficiais, legais, presentes em legislações como o ECA (1990), a LDB 9394/96 e o PNE (2001), todas elaboradas durante as reformas educacionais no final da década de 1990, entre outras que de certo modo normatizaram a responsabilidade da escola em buscar alternativas que promovam o envolvimento da família. A produção desses documentos da reforma educacional seguiu pelos primeiros anos do século XXI, dando abertura para que a professora comunicasse a família sobre o que estava acontecendo com os filhos e enfatizasse sua corresponsabilidade no processo educativo. Esses instrumentos de governo, como diria Foucault, se exprimem nos processos de subjetivação dos sujeitos.

Além dos discursos oficiais, outro estava sendo amplamente evidenciado naquele contexto: o discurso científico sobre o fracasso escolar, inscrito em diversas áreas de conhecimento, que atinge tanto a escola quanto a família. Conforme Angelucci *et al.* (2004), duas tendências são apontadas nos estudos sobre fracasso escolar: na primeira, alunos e famílias são considerados os culpados e, na segunda, aponta-se que o fracasso decorre de causas intraescolares, sendo professores e políticas culpabilizados por reproduzir diferenças sociais, reforçando as dificuldades escolares.

Estes são os recados apresentados nas Figuras **Figura 8**, **Figura 9** e **Figura 10**:

Mamãe, colocar a [xxxxx] p/ treinar + leitura em casa. Ela está soletrando muito, isso é falta de ler +

[...]. Mamãe, a [xxxxx] não está conhecendo os n^o, se possível ajudá-la.

[...]. Mamãe, a [xxxxx] está com muita dificuldades, se possível ajudá-la em casa.

Eles foram direcionados às mães. Fica evidente no primeiro que a professora culpabiliza a família pela dificuldade de leitura e lhe atribui a corresponsabilidade nesse processo. Ora, caberia realmente à “mãe” essa tarefa? As leituras são somente realizadas em casa? Qual seria, então, a função da escola?

Como ressaltado no capítulo anterior, os cadernos não dizem tudo, e a inexistência de uma resposta por parte da “mãe” aponta uma lacuna para de fato entender esse contexto, além de suscitar inúmeros questionamentos que ficarão vagos, sem respostas, como: a professora conhece o contexto familiar da criança? A professora sabe se a mãe teria condições (saberes) para ajudar sua filha? Ou, ainda, de que forma a professora quer que a mãe ajude?

Tais questionamentos permitirão a realização de novas pesquisas, porém, ficando no nível do que foi dito/escrito, objeto de atenção da pesquisa aqui apresentada, é possível mostrar que a escola, na pessoa da professora, considera-se no direito de falar e de indicar o que a família precisa fazer, sem nem sequer precisar justificar ou explicar “como” fazer para ensinar ou desenvolver os conhecimentos e/ou competências exigidas.

A linguagem usada no segundo bilhete (Figura **Figura 9**) é menos incisiva, porém não deixa de solicitar ajuda. Nesse processo, o envolvimento da mãe se caracteriza como parceria. E, no terceiro bilhete (**Figura 10**), a professora não deixa clara a dificuldade da aluna, mas solicita ajuda. Assim, seguem algumas indagações: como a mãe poderia ajudar se não lhe foi informado qual tipo de dificuldade nem como proceder? De forma análoga às proposições de Foucault (1999), que não tinha a preocupação com os corpos dos sujeitos, mas com as relações de poder que poderiam causar efeitos nos corpos, tomamos para a análise as práticas escolares (recados, mensagens) entendidas como efeitos de relações, pois elas indicam “o que fazer” (quando estabelece demandas à família), “a quem” (mães, pais) são direcionadas e poderiam indicar “como fazer” (entretanto, em nenhum bilhete encontramos a escola ou os professores dizendo à família como fazer), produzindo a partir disso verdades. Essas práticas possuem em seu funcionamento suas próprias regras, normas e estratégias. Assim, nessa perspectiva, as práticas escolares são as formas de organização do próprio fazer dos sujeitos que produzem e se fazem produzir nos diversos tempos e espaços.

A partir desses pressupostos, evidenciamos que as práticas em algum momento foram constituídas por outros saberes e, portanto, as indagações que citamos acima para as lacunas deixadas nos recados se tornam, nesse momento, sem importância, uma vez que o relevante é identificar os saberes que constituíram essas práticas que parecem tão naturalizadas, comuns no contexto do processo educativo, e logo os enunciados nelas presentes.

Compreendendo a escola como um espaço de ensino-aprendizagem e a união de forças

escola, na qual o controle ocorre por meio de diversos elementos – o tempo, o corpo, atividades etc. –, produzindo corpos dóceis e úteis.

Podemos considerar que as sanções e os castigos são elementos desse poder disciplinar, considerados aceitáveis e naturais em determinadas sociedades e períodos históricos. E a escola, como instituição produtora e reprodutora de saber e de poder, utiliza a disciplina, bem como o controle, como elemento essencial para a formação das ciências humanas:

[...] a escola foi a instituição moderna mais poderosa, ampla, disseminada e minuciosa a proceder a íntima articulação entre o poder e o saber, de modo a fazer dos saberes a correria (ao mesmo tempo) transmissora e legitimadora dos poderes que estão ativos nas sociedades modernas e que instituíram e continuam instituindo o sujeito. (VEIGA-NETO, 2007, p. 114).

Apesar de a escola ser essa instituição de constituição de saberes, conforme aponta Veiga-Neto (2007), a vigilância e a punição são instrumentos utilizados para o exercício do poder hierárquico e verticalizado entre professores e alunos. Nos bilhetes apresentados, é possível perceber claramente como prática escolar o exercício do poder disciplinar. No conteúdo do bilhete que diz “*Mãe Vou ficar com o [xxxxx] após a aula p/ ele limpar a carteira que ele ficou riscando com lápis*”, a professora comunica à mãe que o filho recebeu um castigo, uma punição por ter tido um comportamento reprovável para os padrões pré-estabelecidos pela instituição. O segundo bilhete, “*tarefa incompleta, vai fazer na hora do recreio*”, embora não seja direcionado explicitamente à família, evidencia o comunicado de punição pelo descumprimento de uma obrigação, ou seja, pela não realização completa da tarefa.

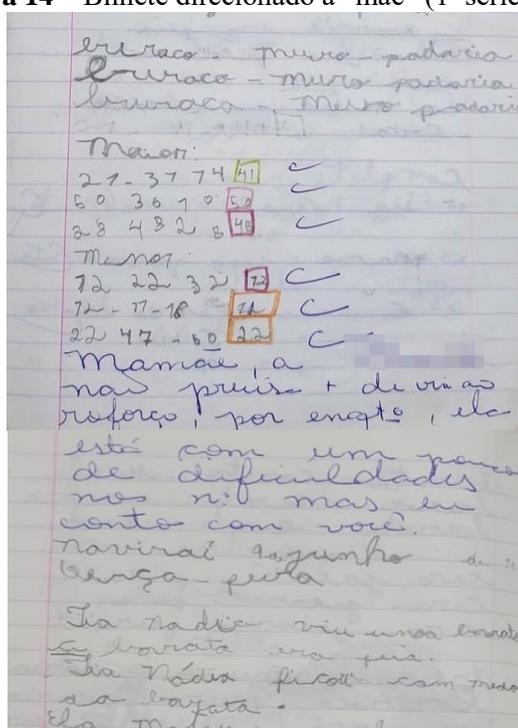
Os registros nos cadernos são limitados, pois não contam o contexto, as palavras verbalizadas, os olhares, enfim, tantas outras características que compõem o cenário que configura esses bilhetes. Contudo, o registro é suficiente para entendermos, a partir dos instrumentos analíticos, que se trata de uma técnica de poder disciplinar com a intenção de que o aluno aprenda com o erro.

Isso destoa do que observamos nos discursos oficiais presentes nas legislações, como a LDB de 1996 (BRASIL, 1996), o ECA (1990), entre outros, os quais se preocuparam em enunciar a proteção da criança e do adolescente, trazendo em seus textos a proibição de toda e qualquer violência, seja física, seja moral ou psicológica, com regulamentações pautadas e fundamentadas em discursos de valores e certos princípios humanos. Ou seja, observamos aqui um contraponto. Quando falamos em discursos, temos que levar em conta que eles são produzidos em determinadas sociedades, ou seja, é importante não os naturalizar, pois nem sempre existiram. Isso nos leva a pensar que estar numa sociedade de controle não eliminou

por completo as estratégias do poder disciplinar mas, de certo modo, elas foram inovadas. Em outras sociedades, mais antigas, os castigos, as punições, as sanções chegavam a ser físicas, inclusive com o apoio da família.

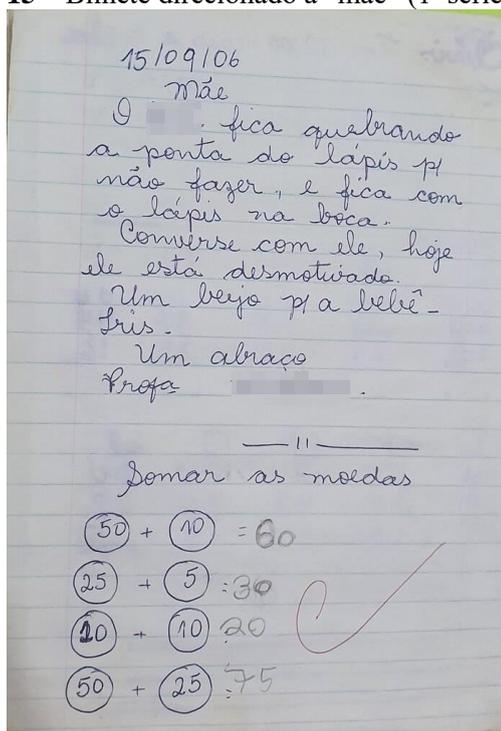
Ao que indica o texto dos bilhetes acima, a prática da punição continua em um novo formato, mas ainda com o aval da família, o que deixa claro o governo²⁰ da família, o qual a deixa consciente sobre sua responsabilidade no processo educativo dos filhos, que ficam absortos numa rede de controle e vigilância. Isso dá visibilidade para uma das formas como a escola opera a normalização dos corpos, tanto da família quanto do aluno.

Figura 14 – Bilhete direcionado à “mãe” (1ª série, 1998)



Fonte: Caderno Escolar da Família - A

²⁰ A expressão governo²⁰ foi utilizada no sentido proposto por Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 952), que acreditam ser mais apropriado utilizar a palavra governo no lugar de governo para tratar de um conjunto de ações em que se objetiva conduzir as ações dos outros, as palavras dos outros ou mesmo estruturar o campo de ação dos outros: “Com isso, deixamos a palavra governo para designar tudo o que diz respeito às instâncias centralizadoras do Estado e usamos governo para designar todo o conjunto das ações – dispersadas, disseminadas e microfísicas do poder – que objetivam conduzir ou estruturar as ações”.

Figura 15 – Bilhete direcionado à “mãe” (1ª série, 2006)

Fonte: Caderno Escolar da Família - G

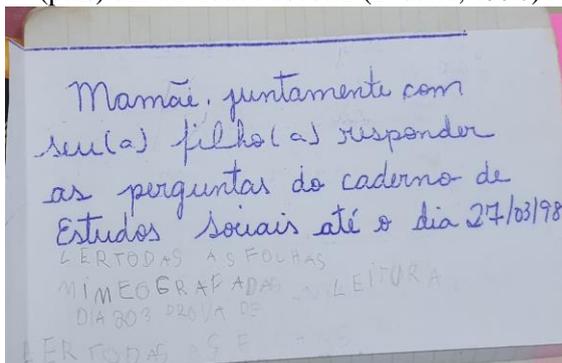
Os dois bilhetes apresentados nas Figura 14 e Figura 15, embora contenham suas especificidades, dão conta de comunicar à mãe a dificuldade apresentada pelo(a) filho(a) e a sua corresponsabilidade em ajudar nesse processo. Mais uma vez fica explícito o envolvimento de todos em unir, aparentemente, esforços em favor da aprendizagem, de acordo com o que as propostas curriculares têm estabelecido como padrão, e a prática pedagógica, por sua vez, como verdade. Esses investimentos nos saberes escolares deixam transparecer a preocupação com a aprendizagem, logo com o sucesso e/ou fracasso escolar, discursos tão enfatizados no final do século XX e início do XXI.

Desse modo, podemos perceber como a escola, denominada como uma instituição de saber-poder, tem se constituído com um espaço normalizador que, ao buscar estratégias que visem às práticas para o sucesso escolar, acabam transformando-se numa máquina de governmentação do outro, nesse caso específico da família e dos alunos.

Nas Figuras **Figura 16**, **Figura 17** e **Figura 18**, podemos observar de certo modo, por parte dos alunos, aquilo que Foucault (2003) chamou de estratégias de resistência, pois as relações de poder são relações de força, de luta, e “é porque há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quando maior for a resistência” (FOUCAULT, 2006, p. 232). Nesse sentido, procuramos demonstrar que a produção de sujeitos normalizados requer luta dentro dessa

relação de poder, o que nesse contexto significa dizer luta entre ambas as partes: de um lado a professora, resistindo contra a luta do aluno, por acreditar no poder hierárquico e verticalizado e, do outro, o aluno demonstrando resistência por algum motivo que os registros escolares não deixam explícito.

Figura 16 – Registro da participação da família (pais) em atividade escolar (1ª série, 1998)



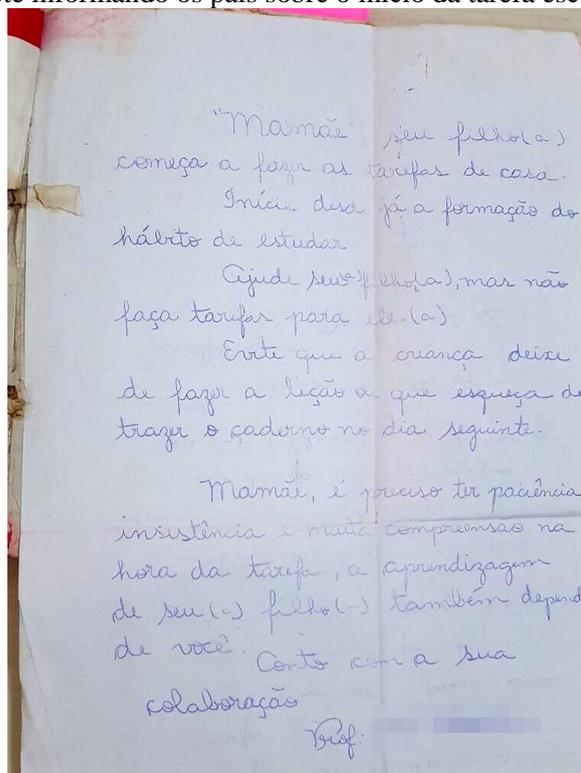
Fonte: Caderno Escolar da Família - A

Figura 17 – Registro da participação da família (pais) em atividade escolar (1ª série, 1995)



Fonte: Caderno Escolar da Família - A

Figura 18 – Bilhete informando os pais sobre o início da tarefa escolar (1ª série, 1998)



Fonte: Caderno Escolar da Família - A

Os três bilhetes das **Figura 16**, **Figura 17** e **Figura 18** representam a prática escolar do “dever de casa”, que por sua vez tem como papel principal contribuir com a aprendizagem e o sucesso escolar. Para além dessa função, compreendendo o contexto de envolvimento da

família no processo escolar previsto nos discursos oficiais e pedagógicos da época, podemos inferir que o dever de casa é uma prática, um convite ou mesmo uma convocação à família para participar da escolarização dos filhos. Contudo, a prática do dever de casa não vem amparada em nenhum documento legal, apenas vem citada como um dos objetivos do PNE (2001), como apoio à educação integral, entendidos como parte do cotidiano escolar. Carvalho (2004) apresenta duas visões a respeito do dever de casa; por um lado,

[...] a concepção e prática predominante do dever de casa como trabalho escolar transferido para casa pode constituir uma estratégia defensiva contra a cobrança da responsabilidade estatal/escolar, de prover (suficiente e adequada) educação formal. Por outro lado, constitui uma ilustração pertinente de violência simbólica (Bourdieu & Passeron, 1975) via extensão da autoridade pedagógica da escola (incumbida da função de imposição do arbitrário cultural dominante, um determinado currículo) ao lar – em outras palavras, um caso de regulação da vida privada pela política pública, através da instrução ou disciplinamento da família pela escola, via prescrição, explícita e implícita, de práticas parentais. (CARVALHO, 2004, p. 95).

Os apontamentos de Carvalho (2004, 2006) evidenciam que o dever de casa no Brasil faz parte dos discursos relacionados à participação e ao envolvimento da família na escola e a questões sobre sucesso e fracasso escolar. A autora discorre em sua pesquisa sobre a realidade dos Estados Unidos, onde se vê um investimento político nessa prática; a realidade revela que as práticas estadunidenses têm exercido forte influência nas práticas brasileiras, pois observa-se a criação de programas e projetos de investimento relacionados ao dever de casa.

Carvalho (2004, 2006) aponta como exemplo a cartilha criada a partir da instituição do programa Dia Nacional da Família na Escola, denominada

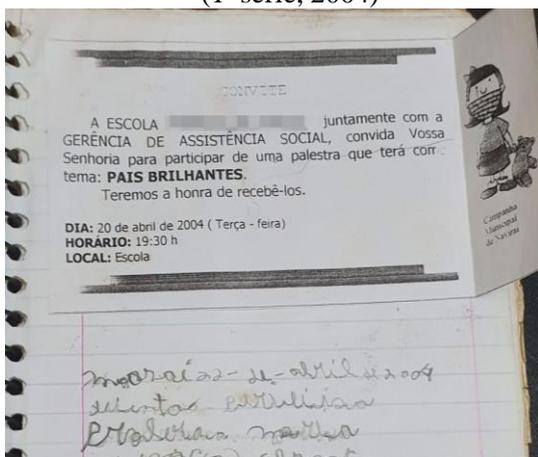
Educar é uma tarefa de todos nós. Um guia para a família participar, no dia-a-dia, da educação de nossas crianças (Brasil, Ministério da Educação, 2002), seguindo uma tendência global de política educacional neoliberal de formalização da participação dos pais na escola. (CARVALHO, 2004, p. 100, grifo do autor).

Em linhas gerais, é possível inferir que a prática escolar do dever de casa vem, de certo modo, normalizar e disciplinar as ações da família com o objetivo de colaborar com a responsabilidade que é da escola para, assim, também responsabilizar a família pelo sucesso ou fracasso escolar dos alunos. Outro ponto a se observar nessa prática é que a escola, imbuída de poder-saber, acaba por ensinar às famílias como proceder com suas obrigações relacionadas ao processo educativo de seus filhos. E, a partir dos bilhetes aqui apresentados, podemos ir além dos apontamentos de Carvalho (2004, 2006), pois observamos que a

normalização, o disciplinamento e o controle também são exercidos diretamente no aluno, o que é demonstrado no texto do bilhete da **Figura 12** que diz “tarefa incompleta, vai fazer na hora do recreio”, explicitando a punição recebida pelo aluno pelo não cumprimento (possivelmente dele e da família) de uma norma estipulada pela instituição escolar.

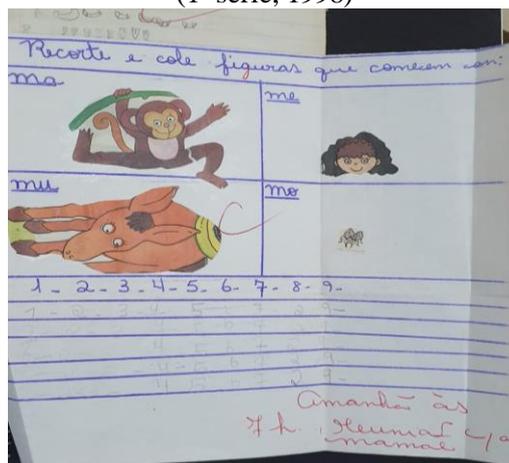
As **Figura 19** e **Figura 20** representam a participação da família em evento promovido pela escola. A **Figura 19** mostra um convite para uma palestra que seria realizada na escola. Percebe-se que existe a parceria entre a escola e a assistência social numa campanha realizada na cidade. Embora haja certa formalidade na forma de se comunicar, também se observa a falta de informação sobre quem se convida e do que se trata essa campanha. O desenho da criança com um pano na boca pode representar um enunciado de violência contra a criança.

Figura 19 – Convite para palestra
(1ª série, 2004)



Fonte: Caderno Escolar da Família - C

Figura 20 – Bilhete comunicando reunião
(1ª série, 1998)



Fonte: Caderno Escolar da Família - A

Na **Figura 20**, o texto do bilhete comunica de forma clara e objetiva que haverá reunião com “a mamãe”, definindo dia e horário. Percebe-se que, possivelmente, a reunião foi marcada de um dia para o outro, desconsiderando completamente as condições de participação da família e a possibilidade de outra pessoa participar, como pai, irmãos, avós, tios etc., já que deixa claro que será com a mãe. Outro ponto que merece atenção é o fato de não haver no comunicado nenhuma informação sobre os motivos da reunião, evidenciando a forma como a professora exerce o poder, deixando clara sua autoridade hierárquica.

Os contextos implicados nos bilhetes nos fazem perceber que a sociedade de controle mantém, “naturalmente”, os corpos controlados sem que se perceba o exercício da repressão e do controle, que pode ser facilmente observado nas práticas de poder representadas nas formas de falar (presentes no texto dos bilhetes), nas formas de agir, nas formas de obedecer,

na forma do silêncio (considerando uma possível falta de devolutiva da família sobre os bilhetes), entre outras.

Outro ponto que merece ser discutido sobre os registros desses bilhetes é a quem essas mensagens são dirigidas. Não há como passar despercebido que a palavra “mãe” se apresenta em quase todos os bilhetes relacionados a dificuldades de aprendizagem, a indisciplina e a solicitações de ajuda e acompanhamento de tarefas. De acordo com o estudo de Dal’Igna (2011, p. 147), quando se trata de tecnologias de governo (assim denominadas pela autora),

[...] é possível afirmar que elas focalizam, sobretudo, a mãe e, ao fazerem isso, contribuem para reiterar uma noção de maternidade como instinto ou destino natural da mulher. A mulher-mãe parceira, independentemente de sua condição feminina, deve ser capaz de participar da vida escolar de seu filho. Isso implica: incentivar o filho a estudar; ensinar o filho a se relacionar com o mundo; frequentar a reunião de pais; participar do CPM; auxiliar com o dever de casa; cuidar da saúde do filho. (DAL’IGNA, 2011, p. 147).

Intencionalmente ou não, a escola acaba reforçando a concepção de que mãe é a figura responsável pela educação dos filhos, desconsiderando a figura paterna nesse processo. Esse é um discurso presente em diversas sociedades e processos históricos pelos quais a instituição “família” passou, e o sujeito mulher-mãe também foi se forjando nos processos de mudanças sociais, econômicas, culturais e políticas. Muito embora a mulher tenha alcançado relevantes avanços em termos de direitos, entre os quais adentrar o mundo do trabalho e também ser provedora da família, a sociedade ainda permanece alicerçada no modelo patriarcal.

Romanelli (2013) levanta a discussão a respeito da ausência do “pai” nas pesquisas relacionadas à temática da relação escola-família:

[...] se ele faz parte da família e se em alguns casos de sucesso escolar sua presença é importante, qual é sua atuação na escolarização dos filhos? E se na maior parte das pesquisas a mãe é a grande interlocutora, essa questão remete igualmente à assimetria e desigualdade nas relações de gênero e não poder ser aceita como *natural* na vida doméstica. Mesmo que o pai não apareça como sujeito importante na escolarização, ele não pode ser considerado ausente, porque família, tal como os vários artigos expressam, é mais do que a mãe. (ROMANELLI, 2013, p. 53, grifo do autor).

Nesse viés, Romanelli (2013) pondera que esse fator merece uma reflexão mais aprofundada, visto que a mulher-mãe é muito mais que genitora, ocupa um lugar na sociedade e, muito embora se perceba a predominância do poder masculino, as mulheres também realizam negociações no lugar em que ocupam. Assim, o autor dispõe que as práticas de acompanhamento no processo educativo dos filhos não devem ser avaliadas como ações

individuais somente decididas pela mãe, pois possivelmente foram negociadas com o pai. Romanelli (2013) ressalta que, para se apreender como acontecem essas negociações, é preciso que sejam indagados, questionados esses modos, que por isso merecem análises mais aguçadas. Mas explicita que a “não visibilidade empírica e sociológica do pai não permite inferir que ele não seja sujeito atuante no processo de escolarização dos filhos” (ROMANELLI, 2013, p. 53).

Nos bilhetes acima, como percebemos, a figura da mãe é central. Entretanto, corroboramos a afirmação de Romanelli (2013) sobre inferir o pai como atuante ou não no processo de escolarização dos filhos; somente podemos falar sobre o que é visível no texto, ou seja, sobre a quem a professora direciona o bilhete e com quem a professora espera que haja compartilhamento de responsabilidade da aprendizagem do aluno. Como já enfatizamos outras vezes, os cadernos são fontes limitadas; neles não vem registrada a ação da família como um todo, portanto não podemos afirmar aqui quem, de fato, realiza as práticas solicitadas pela professora, sejam as intervenções nos processos de dificuldade escolar, sejam as correções em termos de indisciplina ou a prática de ajudar nas tarefas e em outras demandas escolares. O que podemos afirmar é que a escola, nesse caso representada pela figura da professora, desconsidera a figura paterna, delegando para a mãe a responsabilidade de resolver essas problemáticas em relação aos filhos.

Enfim, toda a discussão engendrada até aqui representa práticas, logo ações das pessoas no que está visível. Uma vez que apresentamos as práticas dos sujeitos, expomos os discursos que compõem essas práticas, que vão sendo narrados nas diversas situações do cotidiano. Com efeito, para compreender esse contexto utilizando o aporte foucaultiano e alguns de seus instrumentos de análise, o primeiro passo é entender que os discursos são práticas que identificam os sujeitos que constituem e vão se constituindo no interior de redes discursivas. Isso significa que as falas/os ditos dos sujeitos são atravessados por diversas outras, ou seja, os sujeitos enunciam coisas (ideias, crenças etc.) originadas em outras tramas discursivas. Assim, conforme aponta Fischer (2007, p. 50), “o discurso e todas as normas e regras institucionais – nos mais diferentes campos de poder e saber – são sempre, e por definição ‘práticos’ [...]”.

Desse modo, entendendo as escolas como instituições disciplinadoras e de controle, de poder-saber, perceberemos que elas se utilizam de uma variedade de estratégias pedagógicas, didáticas, disciplinares, entre outras, visando, sobretudo, a constituir sujeitos produtivos e produtores/consumidores. O que os cadernos trazem representados nos bilhetes são os meios de controle e de dominação exercidos por essas instituições escolares, que de certo modo

obrigam os demais sujeitos a seguir as normas, regras estabelecidas que os colocam em “lugares” que os tornam mais produtivos e eficazes.

Essas normas, que não foram criadas aleatoriamente, partiram de discursos entendidos e apreendidos como verdades que circularam em determinados tempos e espaços. Para compreender a circulação desses discursos e identificar os enunciados presentes, precisamos entender que na sociedade a produção do discurso “é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos” (FOUCAULT, 2014, p. 9), e que o controle do discurso se torna evidente no processo de rarefação dos sujeitos que falam, pois “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 1996, p. 35).

Parte-se da premissa de que não se pode falar de tudo, em qualquer época e momento, mas é preciso considerar as condições históricas em que apareceram esses discursos e a relação que estabelecem com outros discursos formando, então, uma rede discursiva. De acordo com a perspectiva adotada, os discursos são construtores do saber, do poder, do sujeito, da verdade, assim como da própria realidade, e o enunciado entra como elemento estruturador nessa rede discursiva.

O primeiro elemento de exclusão, o mais conhecido e evidente segundo Foucault (2014), é a interdição, que se refere ao que pode ser dito. “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2014, p. 9), ou seja, são colocados em lados opostos o que pode e o que não pode ser falado. Em se tratando dos discursos pedagógicos, dos discursos oficiais que pertencem ao campo discursivo da escola, a professora, a diretora, a coordenadora, possuem o direito de falar. Nesse sentido, ancorada nesses discursos e inserida no campo do poder-saber, a escola se apropria dos discursos científicos para exercer o controle e disciplinamento da família, especialmente no que se refere ao processo educativo da criança, tendo em vista que a escola e seus representantes possuem os saberes científicos que lhes dão respaldo e poder para se pronunciarem no campo discursivo pedagógico sobre a aprendizagem do aluno, dizendo o que se pode fazer ou não, quando falar ou não, ou quais os melhores caminhos a seguir.

O segundo procedimento – separação/rejeição – diz respeito a quem pode falar. Os discursos acabam sendo separados entre os discursos privilegiados – aqueles que são lógicos, que são ouvidos, ou seja, que têm sentido – e os discursos ilógicos – que seriam os que não possuem sentido. Na escola percebemos que os professores possuem o que Foucault chamou de “direito privilegiado”, pois eles têm autoridade do discurso, ou seja, parte-se do princípio

de que possuem conhecimento sobre o assunto e, portanto, possuem o direito da fala.

E, por último, a vontade de verdade ou vontade de saber como procedimento se apoia “sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda espessura de práticas como a pedagogia [...], pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” (FOUCAULT, 2014, p. 17). Aqui o sentido é de organizar os discursos entre o que se sabe, o que não se sabe, o que se quer saber e o que se sabe de forma limitada. Nesse procedimento poderíamos inserir as famílias, que possuem pouco (ou nenhum) domínio sobre os discursos pedagógicos e oficiais, e por isso tornam-se objetos de controle, normalizadas pelas regras em funcionamento na escola. As famílias remetem às escolas como “instituições de verdade”, ou seja, possuem o olhar de que as instituições escolares são importantes para preparar para o mundo, para se ter uma vida melhor, para a aquisição de conhecimentos, para a ascensão social – crenças ideológicas de realizações pessoais –, bem como de que essas instituições ofertam educação igual para todos, conforme apontam as pesquisas de Teixeira (2013), Zoadelli (2012), Cordeiro (2018) e Carvalho (2015), entre outros. A escola, por sua vez, se constituiu historicamente ao longo do tempo reproduzindo e/ou produzindo conhecimentos e saberes que lhe dão o direito privilegiado da fala. Desse modo a escola, ao considerar o discurso pedagógico ou educativo como verdadeiro, tende a excluir os demais.

Conforme aspectos abordados até aqui, podemos dizer que as relações de poder entre escola e família estão marcadas pelos/nos discursos produzidos na sociedade em determinado tempo histórico. Considerando o recorte temporal da pesquisa, podemos inferir que alguns discursos foram localizados e circularam nos registros dos bilhetes presentes nos cadernos escolares, dos quais citamos os que consideramos principais: discursos oficiais das legislações vigentes na época que estabelecem a importância da relação escola-família no processo educativo das crianças; discursos presentes em programas e projetos das reformas educacionais ocorridas na década de 1990; discursos pedagógicos sobre sucesso e/ou fracasso escolar, como também sobre crianças “indisciplinadas”.

Nessa perspectiva, observando as práticas produzidas a partir dessas relações de poder-saber, foi possível extrair enunciados considerados verdadeiros que fizeram parte do cotidiano daquele determinado tempo: o primeiro de que *a educação é responsabilidade da família e da escola*; o segundo de que *o aluno deve se adaptar ao ensino*. Eles serão discutidos na próxima sessão.

Portanto, analisar os cadernos escolares significa, antes de tudo, não tentar buscar o que está por trás dos ditos e escritos, nem se limitar a interpretações superficiais, mas fazer a

prática arqueológica, explorar as possibilidades que se tem, dar visibilidade para as possibilidades enunciativas, pois os cadernos como documentos são considerados produções históricas e seus escritos são constitutivos de práticas. Na verdade, conforme apontou Fischer (2001), para Foucault tudo é prática e tudo está imerso em relações de saber e de poder que se articulam. Ao conceber os cadernos escolares como elementos materiais no interior dos quais o poder e os discursos operam, torna-se possível visualizar as práticas como a produção de verdades que agem nas relações, formando as redes discursivas.

4.2 Discursos pedagógicos: enunciados em circulação nos cadernos escolares

Iniciamos esta sessão relembrando o conceito de discurso; ressaltamos que ele não é um conjunto de signos carregados de significados, conteúdos, representações, porque não se trata de verdades ocultas. Tudo o que se quer dizer está no plano visível; mas é preciso questionar, duvidar, pois por meio do discurso enunciados e relações são colocados em funcionamento, o que nos leva a compreender que a análise do discurso segue pela linha de dar conta de relações históricas, de práticas que estão presentes nos discursos. Existem, em *Arqueologia do Saber* (FOUCAULT, 2019, p. 96- 143), outras definições importantes para problematizar discursos; entre elas que ele é um “conjunto de enunciados que estão apoiados na mesma formação discursiva”; um “número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência”, um “domínio geral de todos os enunciados”, um “grupo individualizável de enunciados” ou uma “prática regulamentada dando conta de um certo número de enunciados”.

Na mesma obra, Foucault (2019) evidencia que os enunciados são um tema central na análise dos discursos e vêm representados não apenas como verbalizações, mas também assumindo outras formas, como imagens, mapas etc., entendidos como manifestações do saber e aceitos como verdades. Conforme apontamentos de Veiga-Neto (2007), os enunciados são coisas que se transmitem, que têm valor, em que se tem o desejo de apropriação, que se reproduz e transforma; em outras palavras, marcam aquilo que é considerado verdade em determinados tempo e espaço. Dar conta dos enunciados é exatamente dar conta de suas especificidades, é entender que eles fazem parte de um campo discursivo, que são acontecimentos que perpassam o tempo e o espaço, e permanecem vivos em diferentes discursos.

Compreendendo que os discursos são práticas e são formados por enunciados que fazem parte de uma formação discursiva, tomamos como discussão os enunciados extraídos

dos discursos presentes nos cadernos escolares, fonte da pesquisa, lembrando que os enunciados podem aparecer nas várias unidades de frases, proposições e atos de linguagem, mas não devem ser confundidos com estes, pois são acontecimentos.

Nesse sentido, a escola como instituição social é um espaço em que circulam diferentes discursos, principalmente os pedagógicos, originados de enunciados que se fizeram presentes em diversas sociedades e tempos. Entre os enunciados que fazem parte da formação discursiva pedagógica está o enunciado “a educação é responsabilidade da família e da escola”, por meio do qual se produziram condições para que seja evocado nas falas e circule em discursos oficiais, em determinado tempo e lugar. Como afirma Foucault (2011),

[...] cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, [...] o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 2011, p. 12)

O enunciado “a educação é responsabilidade da família e da escola” garantiu espaço nos principais documentos oficiais, como a Constituição Federal (1988) e documentos legais da educação, como a LDB 9394/96. Nos documentos das CFs percebe-se que, no decorrer dos tempos, esse enunciado foi sendo reformulado por meio de pequenas alterações nos textos das Constituições. Podemos perceber que as CFs de 1934 e 1946 dispõem em seus textos legais que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada na família e pelos poderes públicos; deve ser dada no lar e na escola (BRASIL, 1934, 1946). Na CF de 1988 pode-se observar que o texto torna a educação um direito social, de responsabilidade do Estado e da família (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, considerando os textos legais das CFs, podemos perceber que esse enunciado está presente nos textos das referidas leis. Em especial na última CF (1988), a educação não é direcionada a um único espaço, ou seja, não é delegada somente à família ou somente à escola. Evidencia-se uma educação formada nos diversos espaços, entre os quais a escola e a família.

A partir desse documento norteador, outros como as LDBs (1961, 1996) e o ECA (1990) reforçam esse enunciado como verdade de nosso tempo. Os textos discorrem novamente sobre a “garantia” do direito de “todos” à educação, portanto família e Estado têm responsabilidade de fornecer os recursos necessários para a efetivação do direito garantido. O termo utilizado, “responsabilidade”, é bastante amplo; talvez por esse motivo a escola,

imbuída de saberes científicos e, logo, de poder, se valha dessa amplitude para tornar sua responsabilidade uma possibilidade de divisão, ou seja, ela compartilha com a família o dever de “educar”, outra palavra que denota amplitude, embora o papel central da escola seja o de escolarizar pelo viés do conhecimento científico.

Existe uma diferença entre a CF (1988) e a LDB (1996); a primeira diz que a educação é responsabilidade do Estado e da família, e a outra inverte os termos para família e Estado.

É perceptível que esse enunciado se tornou uma “verdade” ancorado principalmente nos textos legais, que de certo modo acompanham as mudanças históricas sociais pelas quais as instituições escola e família passaram. A família, primeiro núcleo da construção do sujeito, é primordial para que a escola desenvolva seu papel, portanto percebemos a validade desse enunciado em circulação. A educação, em termos de valores éticos, morais, culturais e sociais, faz parte do seio familiar e a escola, com seu papel de ensinar dentro do campo científico, precisa complementar a educação ofertada na família. Isso porque o aluno, o filho, é sobretudo um ser social que está sendo objetivado e subjetivado por meio das experiências vivenciadas nos diferentes espaços sociais.

O segundo enunciado explicitado nos cadernos escolares afirma que “o aluno deve se adaptar ao ensino”. Esse enunciado chamou nossa atenção, pois evidencia que a escola, ou particularmente as práticas desenvolvidas pelas professoras, permanecem presas a uma educação tradicional centrada no conteúdo e no ensino ministrado pelos professores, na contramão de outro enunciado que tem sido bastante acentuado e defendido no século XX, principalmente a partir do movimento escolanovista: “é preciso adaptar o ensino às características do aluno”. Esse enunciado se consolidou principalmente no campo da Psicologia e, entre outros aspectos, ressalta a importância de valorizar o ritmo e o interesse do aluno.

Nesse ponto, nos damos conta do entrecruzamento de enunciados com naturezas diferentes que circulam no mesmo tempo e no mesmo espaço, e trazem verdades diversas. O enunciado em circulação no fim do século XX e início do século XXI exprime que se deve adaptar o ensino às características do aluno, ou seja, que os professores devem considerar e respeitar os ritmos dos alunos e, a partir da identificação do estágio de desenvolvimento deles, aplicar a metodologia adequada de forma a contribuir com o processo evolutivo de aprendizagem (LIMA, 2015).

Entretanto, nos bilhetes localizados nos cadernos escolares o enunciado que ganhou visibilidade foi o de que *o aluno deve se adaptar ao ensino*. Essa compreensão se justifica pelo que enunciaram os textos dos bilhetes: cobranças direcionadas às famílias para que

ajudassem os professores a dar conta dos conteúdos escolares, punições e castigos pelo não cumprimento de regras definidas pela escola etc. Nesse sentido o professor, centrado no ensino e na aprendizagem dos alunos, demonstra não se preocupar na maioria das vezes com as características dos alunos nem investigar o porquê de suas dificuldades. Sua preocupação se limita à responsabilidade de transmitir, orientar, comunicar, mostrar, avaliar e dar a última palavra. O conteúdo deve ser transmitido aos alunos. Se estes apresentaram dificuldades, são escoltados para “estudar mais” (RODRIGUES *et al.*, 2011).

Em contrapartida, quando observamos os bilhetes que tratam do reforço escolar, podemos dizer que há a presença de dois enunciados que estão imbricados: *é preciso adaptar o ensino às características do aluno e o aluno como centro do processo educativo*, ambos recorrentes na educação naquele tempo. Lockmann (2015) elenca alguns elementos que os caracterizam como:

[...] atividades diferenciadas, o planejamento específico e o atendimento individual são algumas estratégias desenvolvidas pela escola para atender a esses alunos. Verificam-se quais são as necessidades dos alunos em termos de adequação de planejamento, de atenção dispensada ao aluno ou de reorganização da aula e, dentro do possível, oferecem-se atividades que possam supri-las para que os resultados sejam mais promissores. (LOCKMANN, 2015, p. 30).

O reforço escolar, também chamado de “programa de reforço escolar e recuperação”, surge como uma das melhorias para efetivar positivamente a qualidade da educação; logo, podemos inferir que essa prática faz parte dos discursos sobre o fracasso escolar. Ele é preconizado em alguns documentos oficiais da educação, entre eles a LDB de 1996, que, em seu Artigo 24, inciso V, alínea “e”, apresenta a obrigatoriedade da prática do reforço escolar, que vem reconfigurada e mantida, igualmente à Lei 5.692/71:

Artigo 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: [...]

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: [...]

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (BRASIL, 1996).

Parece estranho dois enunciados diferentes se entrecruzarem ao mesmo tempo e espaço em uma formação discursiva. Afinal, temos o enunciado segundo o qual o aluno deve adaptar-se ao ensino (localizados a partir da análise dos bilhetes nos cadernos) e, em contrapartida, temos o que ressalta o aluno como centro do processo educativo (vigente na

década de 1990).

Nesse sentido, poderíamos inferir algumas proposições, como: as práticas pedagógicas exercidas pelos professores poderiam estar passando por um processo de transição, ou seja, ser práticas docentes centradas no tradicional atendendo indiretamente a exigências atuais. Entretanto, quando consideramos as características apontadas por Lockmann (2015), que representam também as características dos enunciados “é preciso adaptar o ensino às características do aluno” e “o aluno como centro do processo educativo” (que julgamos caminhar juntos), não podemos afirmar somente pelos bilhetes que houve a circulação desses enunciados. O reforço escolar pode ter sido utilizado como uma “desculpa institucionalizada” para continuar não atendendo a dificuldades individuais. Afinal, os bilhetes apenas sinalizam essa prática quando discorrem sobre o reforço escolar, assim como também deixam claras as frequentes solicitações das professoras às famílias (mães) para que ajudem seus filhos nas dificuldades encontradas. Desse modo, entendemos que o enunciado “o aluno deve adaptar-se ao ensino” é, de fato, o que representa estar em circulação.

Podemos apontar, ainda, uma outra proposição quando se levam em consideração os discursos do final do século XX, pautados no neoliberalismo, que acentuam a preocupação em formar sujeitos produtivos e produtores, que atendam a demandas do mercado de trabalho em transformação. Observamos que o reforço escolar pode ser apenas um meio para exercer a governamentalidade da população através das leis, seus mecanismos de controle, e não propriamente uma preocupação com a aprendizagem do aluno. Isso nos leva a pensar que os professores, ao decidirem pelo reforço escolar, estariam apenas colocando os alunos para se adaptar ao ensino, o que daria veracidade ao enunciado selecionado de que o aluno deve se adaptar ao ensino.

É preciso considerar, ainda, que o enunciado se caracteriza a partir de quatro elementos: um referencial, um sujeito, um campo associado e uma materialidade específica.

O referencial “não é constituído de ‘coisas’, de ‘fatos’, de ‘realidades’, ou de ‘seres’, mas de leis de possibilidade, de regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas” (FOUCAULT, 2019, p. 110, grifo do autor). Nesse sentido, o referencial diz respeito às possibilidades com que são definidas as regras do enunciado, ou seja, a que se refere esse enunciado e quais as suas correlações. No enunciado “a educação é responsabilidade da família e da escola”, o referente é a educação associada à responsabilidade de alguém – família ou escola; no enunciado “o aluno deve se adaptar ao ensino”, o referente é a adaptação do ensino associada ao aluno.

O segundo elemento é o sujeito, que, segundo Foucault (2019, p. 115), “não é, na verdade, causa, origem ou ponto de partida [...] É um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes”. Assim, o enunciado não possui sujeito, ou um sujeito que o constitui, mas um lugar de sujeito. Em outras palavras, não existe um autor para a formulação do enunciado, mas uma posição que pode ser ocupada por diversos sujeitos que podem, de certo modo, afirmá-lo. Nos dois enunciados acima temos a seguinte condição de possibilidade: professores, diretores, famílias, leis, documentos, entre outros, podem ocupar o lugar de sujeito desse enunciado e posição nesses discursos. Nesses termos, não se tem a intenção de “analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito” (FOUCAULT, 2019, p. 116).

O terceiro elemento é o campo associado; segundo Foucault (2019, p. 121), “não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e papéis”. De acordo com essa afirmação, o enunciado não é isolado, ou seja, ele mantém correlação com outros enunciados do mesmo discurso. Não existem enunciados livres e independentes, mas em conjuntos, desempenhando sua função entre outros ou mesmo se distinguindo deles. No caso dos dois enunciados analisados, percebemos a correlação presente nos discursos oficiais e pedagógicos, bem como a articulação com outros enunciados como “educação é direito de todos”, “o aluno como centro do processo educativo”, “é preciso adaptar o ensino às características do aluno”, entre outros.

E, por último, a quarta condição para a existência do enunciado é a materialidade, ou seja, ele precisa ter uma existência material. Segundo Foucault (2019),

[...] o enunciado é sempre apresentado através de uma espessura material, mesmo dissimulada, mesmo se, apenas surgida, estiver condenada a se desvanecer. Além disso, o enunciado tem necessidade dessa materialidade; mas ela não lhe é dada em suplemento uma vez bem estabelecidas todas as suas determinações: em parte, ela o constitui. (FOUCAULT, 2019, p. 122).

A afirmativa de que a materialidade constitui os enunciados quer dizer que o enunciado precisa ter uma “substância, um suporte, um lugar, uma data” (FOUCAULT, 2019), ou seja, a materialidade trata das formas concretas pelas quais ela aparece nos diferentes contextos:

Poderíamos falar de enunciado se uma voz não o tivesse enunciado, se uma superfície não registrasse seus signos, se ele não tivesse deixado marca – apenas alguns instantes – em uma memória ou um espaço? Poderíamos falar de um enunciado como de uma figura ideal e silenciosa? (FOUCAULT, 2019, p. 123).

Considerando essas indagações, podemos inferir que os dois enunciados que analisamos possuem suas materialidades presentes nas enunciações dos mais diversos textos, como os pedagógicos, os oficiais e os científicos, bem como nas enunciações de diferentes falas ou posicionamentos – de professores, gestores, políticos, famílias, entre outros – nas mais diversas situações, em diferentes épocas e lugares.

Enfim, pensar os enunciados, descrevê-los, é compreender a lógica de sua articulação espaço-temporal; eles são acontecimentos de determinado tempo e lugar. É entender que um enunciado não existe sozinho, mas tem sua função numa correlação com demais enunciados do mesmo discurso; é entender que ele não é um ato de fala, uma proposição, mas é composto por diversos signos que o constituem; é entender que, no tempo e no espaço, ele sofre reformulações a partir de discursos presentes nas diversas sociedades; é entender que se trata de uma análise histórica das condições em que algo pode ser dito; é, sobretudo, se perguntar: “por que isso é dito aqui, deste modo, nesta situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente?” (FISCHER, 2001, p. 205).

Salientamos que não foi propósito da pesquisa esgotar as possibilidades dessa reflexão, bem como que não objetivamos expor qualquer espécie de julgamento das famílias, dos professores, das escolas, dos documentos etc., mas tentar compreender o espaço-tempo dos discursos presentes nos cadernos escolares e quais enunciados estes fizeram circular como verdades de época.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. (FOUCAULT, 1984, p. 13).

Início as últimas considerações dessa caminhada, que por ora se encerra, com a epígrafe acima, em que Foucault ressalta a importância de ir além daquilo que julgamos saber para então perceber o que realmente sabemos e ter condições de pensar diferente para prosseguir. Esta pesquisa, que por ora chega ao seu final, é o momento definido na minha vida para pensar sobre o meu saber e me permitir a condição de me incomodar, de ver a possibilidade de pensar diferente e não apenas legitimar aquilo que já sei.

Nesse sentido, posso afirmar que compreendo que muitos outros caminhos poderiam ter sido tomados e outros conceitos, privilegiados. Tratou-se de escolhas as quais, posso afirmar, me trouxeram valiosas aprendizagens.

A primeira escolha foi o objeto deste estudo, a relação escola-família, tema recente que por sua natureza merece ser discutido nos diversos campos. Como pudemos evidenciar, por meio da literatura e de outras pesquisas, tal relação ainda se encontra permeada por atravessamentos que não esgotam o tema, mas desafiam a busca por novos entendimentos.

A segunda escolha foram as fontes, motivo de expressivo embate, pois o tema escolhido é notadamente abrangente e nos oferece a possibilidade de ser buscado em diversos campos e espaços. Procuramos legitimar nossa pesquisa percorrendo uma fonte apresentada como recente no campo das investigações, que percorreu o espaço-tempo do nosso objeto de pesquisa e certamente contribuiu para um olhar diferente a respeito da temática: os cadernos escolares foram escolhidos para terem sua materialidade indagada, questionada acerca do tema. Assim, realizamos a escolha do que privilegiar, dentro da materialidade dos cadernos, que pudesse contribuir para as discussões sobre o tema. Nesse sentido, os bilhetes, registros direcionados às famílias de estudantes da primeira série, compuseram o universo da nossa análise, bem como o seu recorte temporal, que compreenderam a quantidade de cadernos escolares de que dispúnhamos e a explosão de discursos sobre o tema num período de reformas educacionais.

A terceira escolha referiu-se aos conceitos foucaultianos que seriam as ferramentas analíticas que dariam forma para nossa pesquisa. Mas por que Michel Foucault se ele não foi um estudioso da educação escolar? Eu diria que não foi porque ele está “na moda”. Mas

porque ele nos leva a refletir, a estranhar certas verdades em circulação na sociedade. Para justificar minha escolha, utilizo-me das proposições de Ficher (2003) quando ressalta que

[...] podemos encontrar em Michel Foucault saudável inspiração para pensar de outra forma os modos pelos quais temos feito escolhas temáticas, teóricas e metodológicas, em nossas investigações sobre políticas públicas, currículo, práticas cotidianas didático-pedagógicas, história e filosofia da educação. [...] Michel Foucault oferece inúmeras ferramentas, teóricas, metodológicas e mesmo temáticas, para nossos estudos em educação: as práticas de vigilância na escola, a construção disciplinar dos currículos, as relações de poder no espaço da sala de aula, a produção de sujeitos confidentes [...]. (FISCHER, 2003, p. 372).

O que realmente importou na perspectiva adotada foi que qualquer tema escolhido fosse estudado em suas diversas formas de acontecimento, ou seja, que fosse inserido o exercício da dúvida.

A pesquisa tomou forma a partir de nossas escolhas e os achados, as respostas para nossas questões, foram sendo delineados durante a pesquisa. Assim, retomando o nosso objetivo geral – que foi analisar *se e como* a relação escola-família comparece nos cadernos escolares de alunos da primeira série do ensino fundamental, buscando compreender como acontece essa dinâmica e o papel exercido pelas duas instituições nessa relação, em especial a ação da escola sobre as famílias, o “governo do outro” –, nos damos conta de que conseguimos, dentro daquilo que nos propusemos, alcançar respostas para nossas indagações.

Percorremos o contexto histórico da relação escola-família por meio do levantamento das produções acadêmico-científicas, permitindo-nos entender que se trata de uma prática antiga que foi enfatizada, tomando novas proporções a partir do movimento dos escolanovistas, que, junto com o movimento higienista, defendia um ideário de educação, tendo por objetivos próprios a aproximação entre escola e família, e incumbindo o Estado de apoiar essa parceria.

Nesse sentido, podemos afirmar que tanto escola como família são instituições sociais que foram se transformando durante o tempo e que a relação entre as duas acabou tomando proporções diferentes a partir do discurso renovador, que implicou a elaboração de legislações que culminaram em discursos oficiais e pedagógicos ao longo do tempo, reforçando historicamente a importância dessa relação para os processos educativos.

Ao percorrer as leituras sobre o tema, tanto nas pesquisas do levantamento das produções como nos referenciais temáticos, percebemos que, embora as discussões tenham ocorrido em diversos campos de saber, com diversas fontes, as conclusões a que chegaram

são absolutamente semelhantes, pois discutem a importância e as dificuldades encontradas por essas duas instituições para concretizar eficazmente essa relação de um ponto de vista “desejável” para ambas. Apontam também que essa relação tem sido, ao longo do tempo, permeada por conflitos, embora exista por parte da escola um empenho – demonstrado a partir de diversas estratégias implementadas – para se aproximar da família. Percebe-se que a relação escola-família foi sendo forjada, fabricada a partir dos diversos discursos em circulação em tempos e espaços históricos.

Quanto à condução da pesquisa a partir das fontes, no caso os cadernos escolares, precisamos no primeiro momento compreender que os cadernos escolares são caracterizados como produto da cultura material escolar e transformados em fonte a partir do olhar do pesquisador.

Nessa perspectiva, consideramos que os cadernos foram fontes relevantes para esta pesquisa, pois eles passam pelos caminhos de todos os envolvidos – professores, alunos, famílias, gestores – e são capazes, portanto, de ser objetos-memória que trazem registros das vivências escolares. Considerando também as proposições de Foucault (2019) sobre o documento, que não trata apenas de si, mas também apresenta articulações que atravessam as relações entre os diversos discursos, procuramos visibilizar enunciados que fazem parte dessa relação e que subjetivam tanto as famílias quanto a escola.

Desse modo, a relação escola-família foi, nesta pesquisa, analisada a partir de bilhetes localizados em cadernos escolares, que nos permitiram adentrar no campo discursivo da década de 1990 e do início dos anos 2000 e compreender parte da construção histórica dessa relação.

Por fim, analisamos a partir dos bilhetes, os discursos e enunciados em circulação naquele determinado recorte temporal. A partir da análise, fruto principal de nossa pesquisa, chegamos à visibilidade de dois enunciados que se fizeram presentes nos discursos capturados a partir dos bilhetes dirigidos às famílias nos cadernos escolares.

Nesses bilhetes foi possível visibilizar a existência de vários discursos; sendo dois os mais recorrentes: a fomentação à participação da família nos processos educativos, visualizada a partir do *boom* de estudos sobre essa temática, bem como por sua presença nos discursos oficiais, pedagógicos e midiáticos a partir das reformas educacionais que implicaram o surgimento de campanhas, programas, projetos; e o amparo legal nas legislações educacionais e nos discursos sobre sucesso e fracasso escolar. Essas políticas públicas, produzidas e materializadas em documentos legais, de certo modo se comprometem com a construção do sujeito, porém de um sujeito que venha ao encontro dos anseios de

determinadas sociedades, daí a transformação dos discursos.

Como resultado de nossa pesquisa, ainda não esgotado, podemos apontar que a escola é uma instituição de saber-poder inserida numa rede discursiva de relações que se entrelaçam e que evidencia, por meio dos discursos, relações de poder. A partir dessa prerrogativa, a escola toma como prática o exercício do controle. Percebemos que, por meio de um poder hierárquico, verticalizado, a escola, representada na figura dos professores, tende à normalização das famílias.

É notória a preocupação dos professores em informar as famílias sobre as dificuldades enfrentadas pelos filhos, bem como a dificuldade dos professores em lidar com a “indisciplina” ou falta do cumprimento das regras institucionais. Também ficaram evidentes as demandas delegadas às famílias na figura da “mãe”, colocando-a não somente como corresponsável pelo processo educativo, mas também pelo sucesso ou fracasso escolar do filho.

Essas práticas escolares representam, na sociedade de controle, estratégias de disciplina e normalização de corpos. A escola possui o poder privilegiado da fala, pois está imersa num campo discursivo no qual é vista e representada como uma instituição de saber; como dito anteriormente, o discurso é constituído de diversos conhecimentos colocados num campo discursivo que vão se transformando e estabelecendo certa regularidade. Nesse sentido, para pensar os enunciados, Foucault (2019) buscou a regularidade dos atos de fala juntamente com outros enunciados do mesmo tipo.

Os enunciados localizados “*a educação é reponsabilidade da escola e da família*” e “*o aluno deve se adaptar ao ensino*” são marcas visíveis de que a relação escola-família não vem somente permeada por tensões e conflitos e de que a escola tem realizado estratégias para efetivar a aproximação entre essas duas instituições. Ressaltamos, portanto, que, para além dos resultados apontados em outras pesquisas, podemos inferir que a relação escola-família vem sendo constituída por relações de poder-saber, no caso exercidas pela escola, o que tem causado a subjetivação de ambas a partir da circulação de discursos que vêm sendo fabricados ao longo do tempo.

Desse modo percebemos que, para além de uma preocupação com a parceria com a família, a escola tem se preocupado em buscar um corresponsável na prática de educar e, portanto, tem dividido e compartilhado suas ações com a família, utilizando-se do exercício de saber-poder para controlar as ações desta. E a família, por sua vez, parece legitimar as ações praticadas pela escola em diferentes situações. Isso evidencia a normalização das famílias de forma controlada ou mesmo consentida, pois, a partir do momento que se legitima

qualquer prática, concorda-se com ela.

As instituições, entre elas a escola, internalizam as regras de controle, o que torna consolidadas as leis gerais; assim, a escola, como um espaço de saber, não apenas fabrica determinados ensinamentos pedagógicos, mas os exerce com excelência nas práticas de hierarquizar, punir, vigiar etc.

Diante dessas constatações, podemos apontar que talvez as dificuldades enfrentadas pela escola e pela família, no que diz respeito a parceria, articulação, integração, existam porque ambas ainda não compreenderam o que de fato é essa relação idealizada. O que existe, poderíamos dizer, é uma forma superficial, mas acordada, de afirmar que a família participa do processo educativo e que a escola trabalha para isso, enquanto ambas são apenas controladas por discursos históricos que se transformaram ao longo do tempo, atendendo a regimes de verdade de diferentes contextos, visto que os discursos são históricos e não possuem somente “um sentido ou uma verdade”.

Dessa maneira, conforme apontamentos de Fischer (2003), se seguirmos o que Foucault nos ensinou por meio de seus ditos e escritos, de certo modo faremos história não do passado, mas do nosso presente. Dito de outro modo, discorrer sobre os discursos, sobre as relações de poder nas práticas cotidianas e institucionais é tecer olhar crítico para as formas como se sujeitam os homens. É tratar das relações de poder convictos de que o poder sempre existiu em ambos os lados e sempre vai existir, pois está nas relações que permeiam a sociedade no geral e, portanto, haverá sempre espaços para resposta, reações, efeitos. Sem dúvida, a importância dessa afirmação evidenciou-se nos resultados de nossas buscas, pois, ao percorrermos esse caminho, deixamos registrados os discursos e as relações de poder de nossa época, ou de outros tempos, que marcaram práticas cotidianas e institucionais. Por conseguinte, fizemos história.

Não foi nosso objetivo perfazer todas as possibilidades de produção de novos discursos. Afinal, o tema aqui apresentado, além de ser amplo, ainda carece de outras discussões e reflexões. Nesse espaço de tempo em que conduzimos nossas reflexões, percebemos as diversas aberturas para novas pesquisas não somente no campo da educação, mas também em outros, bem como a partir de outras metodologias e conceitos. Por ora, apontamos algumas possibilidades que julgamos serem merecedoras de análise: quanto ao tema e à fonte, pesquisar o tema utilizando não somente os cadernos escolares, mas também indo a campo, investindo no espaço empírico; pesquisá-lo utilizando os registros dos cadernos de outros níveis escolares; pesquisá-lo a partir dos registros contidos nos cadernos escolares das esferas pública e privada etc. E, quanto aos conceitos foucaultianos, pesquisá-los

utilizando conceitos de governo e governamentalidade, saber/poder, modos de subjetivação, táticas e estratégias, tecnologias do poder, dispositivo, entre outros.

Ao término deste estudo, ficam novos questionamentos... outras pesquisas nos desafiam.

Até que ponto, realmente, as instituições escola e família desejam reciprocidade quando se fala em relação a sua integralidade (articulação, integração, parceria)? Ou essa é uma demanda que deve ser apenas da escola?

Existe, por parte de ambas as instituições, um saber equivocado sobre o que se espera dessa relação? Ou apenas uma conformidade a partir daquilo que julgam ser necessário e suficiente para suprir, atender as suas necessidades imediatas?

As estratégias utilizadas para aproximar escola e família têm contribuído para que se efetive essa prática? Ou apenas têm contribuído para o afastamento de ambas e o exercício de poder-saber em curso?

REFERÊNCIAS

- ALBARRACÍN, Doris Carmenza Monroy. **Saberes, sentidos e representações cotidianas em cadernos escolares de professoras em formação (2011-2013)**. 2014. 116 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3021. Acesso em: 12 mar. 2021.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Raros e rotos, restos, rastros e rostos: os arquivos e documentos como condição de possibilidade do discurso historiográfico. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 15, n. 26, p. 17-28, jan.-jun. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/29126/>. Acesso em: 21 maio 2020.
- ALMEIDA, Simone de. **A relação família-escola: diferentes lógicas de ação na experiência escolar**. 2011. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10302>. Acesso em: 27 fev. 2021.
- ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de. **Educação e memória: velhos mestres de Minas Gerais (1924-1944)**. 2009. 310 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/4327>. Acesso em: 12 mar. 2021.
- ANDRÉS, María del Mar del Pozo; ZAMORA, Sara Ramos. Representações da escola e da cultura escolar nos cadernos infantis (Espanha, 1922-1942). In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.
- ANGELINA, Casimiro Kâmbua. **A relação escola-família: um estudo sobre as representações sociais de pais e encarregados de educação sobre a Escola do ensino primário do Chiwéca em Cabinda/Angola**. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-ACEEE8>. Acesso em: 2 mar. 2021.
- ÂNGULO, Kira Mohamud. O conteúdo emocional de três cadernos escolares do franquismo. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. ed., São Paulo: Moderna, 1996.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.
- ARAÚJO, Irene Coelho de. **O fracasso escolar na 5ª série do Ensino fundamental em matemática de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/726>. Acesso em: 26 fev. 2021.

ARAÚJO, Vanda Aparecida de. **A construção de uma escola cidadã: limites e possibilidades.** Um estudo sobre uma escola pública de São Paulo. 2016. 210 f. Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1556>. Acesso em: 4 mar. 2021.

AREDES, Maria Melquizedeque. **Participação da família nas atividades escolares: o caso da Escola Estadual Professor Pedro Calmon.** 2019. 94 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/11415/1/melquizedequemariaaredes.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2021.

ASSIS, Cristina Ferreira. **A relação família-escola em um território de alta vulnerabilidade social: um estudo de caso em Mariana-MG.** 2014. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/3581>. Acesso em: 2 mar. 2021.

BATISTA, José Ricardo. **CACS-FUNDEB: território de subjetividade e de possibilidades de práticas democráticas.** 2017. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9339/DissJRB.pdf?sequence=1&isAllowed=y/>. Acesso em: 24 ago. 2020.

BAUMANN, Siuzete Vandresen. **Da vida das escolas rurais isoladas a uma escola isolada da vida rural: aprendizagens do processo de nucleação em Santa Rosa de Lima.** 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/103417>. Acesso em: 2 mar. 2021.

BAZON, Fernanda Vilhena Mafra. **As mútuas influências, família-escola, na inclusão escolar de crianças com deficiência visual.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14122009-102937/>. Acesso em: 27 fev. 2021.

BECALLI, Fernanda Zanetti. **Nos cadernos escolares de um passado recente: uma história do ensino da leitura no estado do espírito santo (2001 a 2008).** 2013. 282 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2167/>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BELARMINO, Natália Machado. **Os cadernos escolares que “falam”:** artefato de subjetivação de gênero e sexualidade. 2015. 181 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17198/>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BELUCCI, Luciana Puccini. **Interação da família com a escola: desafios atuais.** 2009. 87 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2009. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/tede/handle/tede/791>. Acesso em: 27 fev. 2021.

BERG, Thayane Vicente Vam de. **Arquivos de artistas plásticos: o processo de criação**

artística nos documentos de Rubens Gerchman. 2016. 171 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Documentos e Arquivos) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: http://www.unirio.br/ppgarq/tccs/turma-2015/vam-de-berg-thayane-vicente-arquivos-de-artistas-plasticos-o-processo-de-criacao-artistica-nos-documentos-de-rubens-gerchman/at_download/file/. Acesso em: 26 jul. 2020.

BORSATO, Cláudia Roberta. **Relação escola e família: uma abordagem psicodramática**. 2008. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09102008-143039/publico/Claudia_Roberta_Borsato.pdf. Acesso em: 27 fev. 2021.

BORGES, Laura. **Relação família e escola: programa para profissionais pré-escolares de alunos público-alvo da educação especial**. 2015. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3189>. Acesso em: 2 mar. 2021.

BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona; CAMARGO, Carla Roseane Sales. A educação na ditadura militar e as estratégias reformistas em favor do capital. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE)*, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Educere, 2015. p. 5853-5865. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18721_8156.pdf/. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRANDÃO, Maria Aparecida de Oliveira. **Educação e cultura visual: apropriações da publicidade e das logomarcas no caderno escolar e o imaginário estudantil**. 2010. 127 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/5301>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 7, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm/. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 24 de fevereiro de 1891. **Diário do Congresso Nacional**, Rio de Janeiro, p. 523, 24 fev. 1891. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. *In: POLETTI, Ronaldo*. 1934. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. (Coleção Constituições brasileiras, v. 3). p. 95-156. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137602/Constituicoes_Brasileiras_v3_1934.pdf?sequence=10&isAllowed=y/. Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. *In: BALEEIRO, Aliomar*. 1946. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. (Coleção Constituições brasileiras, v. 5). p. 51-110. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/139953/Constituicoes_Brasileiras_v5_1946.pdf?sequence=9&isAllowed=y/. Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial**, Brasília, 27 dez. 1961, p. 11429. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 6377, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24 ago. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, 16 jul. 1990. p. 13563. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 24 ago. 2020.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial**, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 01, 05 abr. 2013. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30037356/do1-2013-04-05-lei-n-12-796-de-4-de-abril-de-2013-30037348. Acesso em: 18 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial**, Brasília, p. 01, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Mobilização Social e Política pela Educação para todos: a experiência brasileira**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000660.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2020.

BUENO, Silviane Irulegui. **Deveres de casa: para quê? Para quem?** 2013. 254 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123107>. Acesso em: 2 mar. 2021.

CARVALHO, Isabel Borges. **Entre família escola: (des)cortinando relações no ensino fundamental do 1º ao 5º ano**. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3824>. Acesso em: 2 mar. 2021.

CAMPOS, Alexandra Rezende. Família e escola: um olhar histórico sobre as origens dessa relação no contexto educacional brasileiro. **Vertentes** (UFSJ), v. 19, p. 61-71, 2011. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Alexandra_Campos.pdf. Acesso em: 22 jun. 2020.

CAMPOS, Nilce Altenfelder Silva de Arruda. **O insucesso escolar**: um estudo sobre as condições e concepções existentes nas instituições família/escola. 1995. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253811>. Acesso em: 29 jan. 2021.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Anne-Marie. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. Trad.: Marta Maria Chagas de Carvalho e Valdeniza Maria da Barra. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 2, p. 9-26, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38731/20260>. Acesso em: 1 set. 2020.

CHARTIER, Anne-Marie. Os cadernos escolares: organizar os saberes, escrevendo-os. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 16, n. 32, p. 13-33, 2007. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/viewFile/542/462>. Acesso em: 29 mar. 2020.

CHAZANAS, Mariana Costa. **Participação na Escola**: a voz das famílias. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251115>. Acesso em: 27 fev. 2021.

COLLI, Daniel Rodriguez. **Práticas de integração família-escola como preditoras do desempenho escolar de alunos do 5º ano do ensino fundamental**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19343>. Acesso em: 3 mar. 2021.

CORDEIRO, Fabiane de Oliveira. **A função social da escola**: relação família-instituição e suas tensões na ação compartilhada. 2018. 258 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4041>. Acesso em: 4 mar. 2021.

COSTA, Ericson Araújo da. **A gestão escolar e a responsabilização**: o papel da participação familiar para melhoria da aprendizagem dos alunos em uma escola do Estado do Acre. 2015. 135 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1120>. Acesso em: 2 mar. 2021.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

COSTA, Maria Christina Dória. **Bolsa-escola e inclusão educacional em Jaboticabal (SP)**. 2006. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2397>. Acesso em: 27 fev. 2021.

COSTA, Janaína Carneiro da. **Aspectos das relações de gênero no trânsito família/escola no plano de mobilização social pela educação**. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4773>. Acesso em: 2 mar. 2021.

COZER, Renata de Cássia. **A visão da escola sobre a interação com as famílias dos alunos: o cenário em primeiras séries do ensino fundamental.** 320 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2531/DissRCZ.pdf?sequence=1>. Acesso em: 2 mar. 2021.

CUNHA, Marcus Vinicius da. A desqualificação da família para educar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 102, p. 46-64, 1997. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/739/753>. Acesso em: 15 jun. 2020.

CUNHA, Marcus Vinicius da. A escola contra a família. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 447-468.

DEDESCHI, Sandra Cristina de Carvalho. **Bilhetes reais e/ou virtuais: uma análise construtivista da comunicação entre escola e família.** 2011. 278 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251076>. Acesso em: 27 fev. 2021.

DIAS, Andréa Theodoro Toci. **Pesquisando a relação família-escola: o que revelam as teses e dissertações dos programas de pós-graduação brasileiros.** 2009. 219 p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/101499>. Acesso em: 2 mar. 2021.

DIETER, Daiana Silveira Colombo. **Perspectivas de participação dos pais no processo de gestão da escola: uma visão a partir da comunidade escolar.** 2015. 98 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/3499>. Acesso em: 2 mar. 2021.

DINIZ, Edson Nobrega Junior. **A relação escola-família-vizinhança na Favela da Maré e o programa Escolas do Amanhã/Bairro Educador.** 2017. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/31727/31727.PDF>. Acesso em: 4 mar. 2021.

DUARTE, Gislaine Rodrigues de Andrade. **Expressões da questão social no contexto da escola pública: olhares sobre a gestão escolar.** 2017. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6219>. Acesso em: 4 mar. 2021.

DUARTE, Laudeni Alves de Andrade. **Participação da família na escola: como os protagonistas a compreendem.** 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16574>. Acesso em: 29 fev. 2021.

FARIA, Vitória Líbia de Barreto. **No caderno da criança o retrato da escola.** 1988. 274 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/FAEC-87HGKA>. Acesso em: 2 mar. 2021.

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

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Processo de escolarização no Brasil: algumas considerações e perspectivas de pesquisa. **Historia de la Educación**: Anuario, n. 4, p. 95-112, 2002/2003. Disponível em: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/16128>. Acesso em: 14 set. 2020.

FERNANDES, Rogério. Um marco no território da criança: o caderno escolar. *In*: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.

FERREIRA, Eliana Maria. **Educação infantil no cotidiano**: diálogos entre adultos e crianças. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/2538>. Acesso em: 3 mar. 2021.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302002000300013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 28 set. 2019.

FERREIRA, Vivianne Cristinne Marinho Freitas. **Avaliação escolar de alunos autistas**: um estudo sobre a relação escola-família em uma instituição pública de ensino do município de Belém - Pará. 2015. 181 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8562>. Acesso em: 2 mar. 2021.

FREITAS, Fernanda de Lourdes de. **A relação escola e família**: análise de uma política em construção. 2016. 258 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/305331>. Acesso em: 4 mar. 2021.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 371-389, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9717/8984/29081>. Acesso em: 31 mar. 2021.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. *In*: VEIGA-NETO, Alfredo et. al. Marisa Vorraber Costa (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2**. O uso dos prazeres. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. 8º Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. *In*: FOUCAULT, Michel. Trad. Roberto Machado. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998, p. 243-276

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 5 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramalhete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Estratégias, poder-saber**. Organização e seleção de textos Manoel Barros de Mattos. Tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2006.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

FOUCAULT, Michel. **Ordem do discurso: aula inaugural do Collège de France**, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População: Curso dado no Collège de France (1977-1978)**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a. (Coleção Tópicos).

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *In*: MOTTA, Manoel Barros da. **Foucault: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense, 2006, p. 264-287.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**. v.16, n. 46, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf> Acesso em: 15 mar. 2021

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 48 ed. São Paulo: Global, 2003.

FURTADO, Alessandra Cristina. Arquivos, fontes e instituições: um itinerário de pesquisa sobre o arquivo do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora de Ribeirão Preto (1918-1960). **Patrimônio e Memória (UNESP)**, v. 8, p. 186-209, 2012. Disponível em: <http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/viewFile/276/336> Acesso em: 21 set. 2020.

FURTADO, Alessandra Cristina. Os arquivos escolares e sua documentação: possibilidades e limites para a pesquisa em História da Educação. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, v. 2, p. 145-159, 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/incid/article/view/42357>. Acesso em: 21 set. 2020.

GIRARDI, Fabiola Fontenele. **A escola sob o olhar da família**: relações que se compreendem e se praticam no cotidiano. 2012. 133 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/14547>. Acesso em: 2 mar. 2021.

GOMES, Samia Silva. **Relação família-escola**: uma parceria educativa na promoção da saúde. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação em Saúde) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2005. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOR_0f8742fd2e574eb8452507c5821ec2f2. Acesso em: 27 fev. 2021.

GONDRA, José Gonçalves. Medicina, higiene e educação escolar. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GOUVÊIA, Maria Cristina Soares de. A escolarização da criança brasileira no século XIX: apontamentos para uma re-escrita. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 28, n. 14, p. 121-146, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4467/3658>. Acesso em: 14 set. 2020.

GREGORUTTI, Carolina Cangem. **A tarefa de casa e o envolvimento familiar na inclusão escolar de alunos com deficiência física**. 2017. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/152242>. Acesso em: 4 mar. 2021.

GUIMARÃES, Leonardo Lessa. **Caderno de arte na escola**: espaço simbólico na construção do conhecimento sensível. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/285161>. Acesso em: 12 mar. 2021.

GVIRTZ, Silvina. **El discurso escolar a través de los cuadernos de clase**. Argentina (1930-1970). 305p. Tesis (Doctorado em Ciencias de la Educación) – Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires, 1996. Disponível em: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1366>. Acesso em: 15 set. 2020.

GVIRTZ, Silvina; LARRONDO, Marina. Os cadernos de classe como fonte primária de pesquisa: alcances e limites teóricos e metodológicos para sua abordagem. *In*: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX-XX). **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 1, p. 115-141, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38753/20283>. Acesso em: 1 set.

2020.

HILÁRIO, Wesley Fernando de Andrade. **O enunciado “Educação para a vida e para o trabalho” inscrito nas reformas do ensino médio como tecnologia da governamentalidade neoliberal (1996-2017)**. 2019. 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019. Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>. Acesso em: 8 maio 2020.

HILÁRIO, Wesley Fernando de Andrade; ZILIANI, Rosemeire de Lourdes Monteiro. Constituição de subjetividades jovens no discurso midiático sobre a Reforma do Ensino Médio dos anos 1990. *In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ANPUH-MS*, 19., 2018, Dourados. **Anais [...]**. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2018. Disponível em: http://www.encontro2018.ms.anpuh.org/resources/anais/9/1542661077_ARQUIVO_Hilario,Ziliani.Constituicaodesubjetividadesjovens.pdf. Acesso em: 22 set. 2019.

JACQUES, Alice Rigoni. **Das marcas de correção em cadernos escolares do curso primário do Colégio Farroupilha/RS – 1948/1958**. 2011. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3696>. Acesso em: 12 mar. 2021.

JESUS, Gilvan da Silva. **Cadernos negros na escola: leitura literária de contos afro-brasileiros**. 2016. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2016. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/6455>. Acesso em: 12 mar. 2021.

JOHANN, Magali Maria. **A participação familiar nos processos educativos: uma análise das representações de mães sobre a relação família-escola**. 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2018. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2129>. Acesso em: 4 mar. 2021.

JUNGES, Débora de Lima Velho. **Família, escola e educação matemática: um estudo em localidade de colonização alemã do Vale do Rio dos Sinos – RS**. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4406/38b.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 4 mar. 2021.

KILPP, Ana Simara Fragoso. **O papel da agenda escolar no cotidiano das instituições de educação infantil: uma questão em debate**. 2010. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/577>. Acesso em: 29 fev. 2021.

KLAUCK, Giseli Aparecida Caparros. **Indicadores de qualidade de ensino: estudo em escola destaque no IDEB**. 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/630>. Acesso em: 3 mar. 2021

KUHLMANN JR, Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediações, 1998.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão *et al.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios).

LEMME, Paschoal. **Memórias de um educador**: estudos de educação e perfis de educadores. Brasília: INEP, 2004. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/487915/Estudos+de+educa%C3%A7%C3%A3o+e+perfis+de+educadores/4670c638-fa49-401d-b5db-2e7d93d42d33?version=1.5>. Acesso em: 2 jul. 2020.

LEMOS, Priscila Tavares Coelho de. **Relação família-escola**: sentidos e significados atribuídos por famílias e professores de crianças de camadas populares à educação escolar. 2019. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/60029>. Acesso em: 4 mar. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra (Orgs.). **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: saberes pedagógicos / coordenação Selma Garrido Pimenta).

LIMA, Ana Laura Godinho. “É preciso adaptar o ensino às características do aluno”: Análise histórica de um enunciado. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: Anped, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT20-3533.pdf>. Acesso em: 12. mar. 2021.

LIMA, Juliana Maria da Silva. **A criança indígena surda na cultura Guarani-Kaiowá**: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/644>. Acesso em: 3 mar. 2021.

LINO, Luciana Marcela Baccarat Teixeira. **Associação de pais e mestres**: atuação em uma escola de ensino médio. 2012. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10374>. Acesso em: 2 mar. 2021.

LOCKMANN, Kamila. O discurso pedagógico contemporâneo: restrições, proibições e exaltações. **Comunicações**, Piracicaba, ano 22, n. 1, p. 27-40, jan.-jun. 2015. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/download/2071/1489>. Acesso em: 29 mar. 2021.

LOPES, Isa Cristina da Rocha. Cadernos Escolares: memória e discurso em marcas de correção. *In*: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.

MACEDO, Rômulo Teixeira. **Atividades de leitura de textos na alfabetização**: problematizações a partir de cadernos escolares. 2018. 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em:

<http://repositorio.ufes.br/handle/10/10841>. Acesso em: 23 mar. 2020.

MACHADO, Ana Cecília Demarqui. **Representações sociais de famílias brasileiras e bolivianas sobre a Escola de Artes Moinho Cultural Sul-Americano, em Corumbá/MS**. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 20120. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/1760>. Acesso em: 26 fev. 2021.

MANDELERT, Diana da Veiga. **Pais na gestão da escola: Mudam as relações? Uma análise sociológica de uma instituição judaica**. 2005. 179 f. Mestrado (Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_RIO-1_a510cd38567059bcc80b0eb57059c89b. Acesso em: 29 fev. 2021.

MANIFESTO dos Pioneiros da Escola Nova (1932). **Revista Histedbr** (Online), Campinas, n. especial, p.188-204, ago. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em: 22 set. 2019.

MARINS, Danielli Gualda. **Estudo comparativo sobre famílias de pré-escolares com deficiências, dificuldades escolares e desenvolvimento típico**. 2018. 177 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10547>. Acesso em: 4 mar. 2021.

MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. **Efeitos de um programa de atenção diversificado às mães de alunos severamente prejudicados**. 2006. 201 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2824>. Acesso em: 29 fev. 2021.

MATURAMA, Ana Paula Pacheco Moraes. **Transferência de alunos com deficiência intelectual das escolas especiais às escolas comuns sob diferentes perspectivas**. 2016. 208 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7566>. Acesso em: 4 mar. 2021.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Antes da escrita: uma papelaria na produção e circulação de cadernos escolares. *In*: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008a.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Um objeto quase invisível. *In*: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008b.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos. Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores/as. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 40-61, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/8286/5959/>. Acesso em: 15 set. 2020.

MIYAHIRA, Elbio. **Relação entre professor e família: um estudo sobre alunos bolivianos e nordestinos na escola pública**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10506>.

Acesso em: 2 mar. 2021.

MONTIEL, Larissa Wayhs Trein. **A tessitura do direito à educação em Mato Grosso do Sul**: um estudo da trajetória do Plano Estadual de Educação (1983-2003). 2010, 257 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp135139.pdf>. Acesso em: 23 maio 2019.

MORAES, Sandrina Wandel Rei de. **A leitura nos anos finais do ensino fundamental**: um diálogo com os professores e as atividades de leitura registradas em cadernos escolares. 2016. 259 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8651>. Acesso em: 23 mar. 2020.

MORAES, Reginaldo Carmello. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? São Paulo: Senac, 2001.

MORENO, Gilmara Lupion. **A relação professor-escola-família na educação da criança de 4 a 6 anos**: estudo de caso em duas instituições de ensino da cidade de Londrina. 2012. 342 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21012013-162404/>. Acesso em: 2 fev. 2021.

MOTTA, Adriana Ijano. **Da participação ao envolvimento parental**: uma estratégia de ação para a gestão escolar na busca de melhorias no processo de ensino e aprendizagem. 2013. 115 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/883/1/adrianaijanomotta.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2021.

MUNIZ, Hiltnar Silva. **O educando com síndrome de Down**: um estudo sobre a relação entre pais e profissionais na escola regular. 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/12345678/14323>. Acesso em: 27 fev. 2021.

NEUBERT, Caroline Guião Coelho. **Os sentidos atribuídos pelas crianças aos seus cadernos escolares**. 2013. 155 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/122845>. Acesso em: 12 mar. 2021.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 155-169, jul.-dez. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227044010.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2020.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família & escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2011.

NOGUEIRA, Rosemeire Messa de Souza. **O ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil de 4 a 5 anos**: conceitos e práticas das professoras. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande,

2009. Disponível em:

<https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/1583/1/Rosemeire%20Messa%20de%20Souza%20Nogueira.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

NÓVOA, Antonio. Perspectivas de renovação da história da educação em Portugal. *In*: NÓVOA, A.; BERRIO, J. (Orgs.). **A história da educação em Espanha e Portugal: investigação e actividades**. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Sociedade Espanhola de Ciências da Educação, 1993. p. 11-22. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15166.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

OLIVEIRA, Alana Paula. **Escola e família: relações possíveis em projetos de educação moral em escolas públicas**. 2013. 136 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/92358>. Acesso em: 2 mar. 2021.

OLIVEIRA, Fernanda Gurgel Bernardi de. **Gestão democrática e a participação da família na escola: estudo de caso de uma Escola Estadual do Amazonas**. 2017. 103 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6493>. Acesso em: 4 mar. 2021.

OLIVEIRA, Letícia Casagrande. **Estratégias de parentocracia na escolarização de agentes da escolarização básica: um estudo sobre a presença de professores particulares**. 2016. 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/2836>. Acesso em: 26 fev. 2021.

OLIVEIRA, Luana Maria. **A relação família-escola nos periódicos científicos brasileiros (2000-2013)**. 2015. 111 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7269>. Acesso em: 3 mar. 2021.

OLIVEIRA, Régis Veríssimo Lamas de. **Geometria a e para ensinar: cadernos de normalistas e professores das séries iniciais – 1960 a 1980**. 2018. 101 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/9084>. Acesso em: 12 mar. 2020.

OLIVEIRA, Rosilane Kátia de; NOGUEIRA, Marlice de Oliveira; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. Relação família-escola e políticas públicas no Brasil e em Portugal: um estudo da regulamentação da participação parental na gestão escolar. **Horizontes**, v. 37, p. e019008, 15 mar. 2019. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/639>. Acesso em: 30 ago. 2020.

OLIVEIRA, Sandra Regina de. **A inclusão da criança com autismo na educação infantil: compreendendo a subjetividade materna**. 2019. 205 f, il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37583>. Acesso em: 12 mar. 2021.

PADOVINI, Bruna di Richelle Souza. **Contribuições da família no processo de escolarização na infância: limites e possibilidades**. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado) –

Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/134374>. Acesso em: 3 mar. 2021.

PAMPLIN, Renata Christian de Oliveira. **Dimensões da relação família-escola: programa de intervenção para professores como agentes de promoção do envolvimento parental**. 2010. 218f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2867>. Acesso em: 27 fev. 2021.

PASSOS, Juliana Ribeiro Lima. **Famílias e escola: um estudo de caso sobre educação pública bilíngue intercultural de nível médio**. 2018. 162 f. Pontifícia Universidade Federal do Rio Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/37280/37280.PDF>. Acesso em: 4 mar. 2021.

PEREIRA, Aline Juliana de Souza. **Três famílias de camadas populares e a escolarização dos filhos: entre estabelecimentos de ensino públicos e privados**. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016. Disponível em: <http://www.locus.ufv.br/handle/123456789/24270>. Acesso em: 3 mar. 2021.

PEREIRA, Ewângela Aparecida. **A relação família e escola: estratégias de escolarização em cursos de educação profissional do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) – Campus de Campo Grande-MS**. 2016. 202p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br:8443/jspui/handle/123456789/2834>. Acesso em: 26 fev. 2021.

PESSANHA, Eurize Caldas. Entrevendo o currículo: um estudo sobre cadernos escolares de normalistas. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008. p. 223-238.

PIETROBOM, Franciely Oliani. **Avaliação e encaminhamento de crianças com deficiência para o Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Dourados/MS**. 2016. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1340>. Acesso em: 5 mar. 2021.

PIFFER, Cláudia Cristina Garcia. **A complementaridade creche-família: retratos de uma creche pública municipal**. 2017. 210f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/150794>. Acesso em: 4 mar. 2021.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola: relações família-escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2007000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 2 jul. 2020.

POMPÉIA, Sílvia Maria. Escola, **Organização social e família: um diálogo possível**. 2011. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16003>. Acesso em: 27 fev. 2021.

PONCIO, Gilberto Valdemiro. **Relação família-escola na EJA: estratégias educativas**

familiares e trajetórias escolares em camadas populares. 2010. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2010. Disponível em: http://www.bc.furb.br/docs/DS/2010/345252_1_1.PDF. Acesso em: 27 fev. 2021.

PRADO, Danda. **O que é família**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2013. (Coleção Primeiros Passos).

RAMIRES, Vanessa Ramos. **A articulação escola-família em escolas destaques no IDEB**. 2011. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011. Disponível em: <http://200.129.209.58:8080/handle/prefix/97>. Acesso em: 1 mar. 2021.

RESENDE, Tânia de Freitas; SILVA, Gisele Ferreira da. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 30-58, mar. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000100002>. Acesso em: 27 mar. 2020.

RANIRO, Caroline. **O final da educação infantil e o início do ensino fundamental: a escola revelada por crianças e professoras**. 2016. 257 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/143978> Acesso em: 4 mar. 2021.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle. **Relação família-escola: uma parceria para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2016. 335 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/12033>. Acesso em: 3 mar. 2021.

REIS, Maglaice Miranda. **A relação família-escola em contexto rural: mobilização familiar em um subdistrito de Mariana-MG**. 2017. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/7813>. Acesso em: 4 mar. 2021.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres Educadas na Colônia. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Geive. **500 anos de Educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 79-93.

RIBEIRO, Iara Sousa. **Interação escola e família: formação de professores e de familiares**. 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1009>. Acesso em: 2 mar. 2021.

RODRIGUES, Leude Pereira *et al.* O tradicional e o moderno quanto à didática no ensino superior. **Revista Científica do ITPAC**, Araguaína, v. 4, n. 3, pub. 5, jul. 2011. Disponível em: <https://assets.unitpac.com.br/arquivos/Revista/43/5.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

ROMANELLI, Geraldo. Escola e família de classes populares: notas para discussão. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 21., 1998, Caxambu. **Programa e resumos** [...]. Caxambu: Anped, 1998. p. 189-190.

ROMANELLI, Geraldo. *In*: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria alicé; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Família & escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2013

(Coleção Ciências Sociais da Educação).

ROMANELLI, Geraldo. Família e Escola: arranjos diversos. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 38, p. 78-96, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3388>. Acesso em: 26 jul. 2020.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: 1930/1973**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

RONCA, Marcela Pasqualucci. **Visitas domiciliares aos alunos: a visão das professoras sobre uma proposta de articulação escola-família**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15996>. Acesso em: 27 fev. 2021.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A família em desordem**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

SANTANA, Josineide Siqueira de. **Entre bordados, cadernos e orações: a educação de meninas e as práticas educativas no orfanato e São Cristóvão e na escola da Imaculada Conceição (1922-1969)**. 2011. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Sergipe, São Cristóvão, 2011. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4768>. Acesso em: 12 mar. 2021.

SANTO, Andréia Martins de Oliveira. **Qualidade de ensino em duas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro: o que produz a diferença?** 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_RIO-1_518b44e9384acc291cdeeca200a246fc. Acesso em: 27 fev. 2021.

SANTOS, Ana Cristina Conceição. **Escola, família e comunidade quilombola na afirmação da identidade étnica da criança negra**. 2008. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufal.br/handle/riufal/291>. Acesso em: 4 mar. 2021.

SANTOS, Anabela Almeida Costa e. **Cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental: funções e significados**. 2002. 152 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-08052006-170850/>. Acesso em: 12 mar. 2021.

SANTOS, Anabela Almeida Costa e; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Cadernos escolares: como e o que se registra no contexto escolar? **Psicol. Esc. Educ.**, v. 9, n. 2, p. 291-302, 2005. ISSN 2175-3539. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200011>. Acesso em: 2 ago. 2020.

SANTOS, Anabela Almeida Costa e. **Cadernos e outros registros escolares da primeira etapa do ensino fundamental: um olhar da psicologia escolar crítica**. 2008. 313 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em:

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-06062008-155509/>. Acesso em: 12 mar. 2021.

SANTOS, Anabela Almeida Costa e. Aprendendo a usar cadernos: um caminho necessário para a inserção na cultura escolar. *In*: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008. p. 145-159.

SANTOS, Caroline da Silva dos. **O processo dialógico entre família e escola**: limites e possibilidades para a auto(trans)formação permanente com professoras. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7282>. Acesso em: 4 mar. 2021.

SANTOS, Elton César dos. **Infrequência escolar e relação família-escola**: perspectivas de professores, estudantes e mães/responsáveis. 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/31791>. Acesso em: 4 mar. 2021.

SANTOS, Maria Lucia Salgado Cordeiro dos. **A participação da família em questão**: a interação escola-família sob a ótica de mães e pais e alguns aspectos curriculares. 2010. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10217>. Acesso em: 27 fev. 2021.

SANTOS, Marcia Maria Brandão. **Em busca de escolas eficazes**: a experiência de duas escolas em um município da grande São Paulo e as relações escola-família. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11112010-162911/>. Acesso em: 27 fev. 2021.

SANTOS, Priscila Angelina Silva da Costa. **Escola e família**: investimentos e esforços na alfabetização de crianças. 2016. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/19459>. Acesso em: 4 mar. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

SAVIANI, Dermeval *et al.* (Orgs.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SCHANACK, Cristiane Maria. **Formas de participar**: responsabilidade (com)partilhada entre escola e família na fala-em-interação social em contexto doméstico-familiar. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio Sinus, São Leopoldo, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4209>. Acesso em: 2 mar. 2021.

SCHIAVINI, Andréia Cadorin. **Alfabetização e letramento nas escolas do campo de Concórdia**: o que dizem os cadernos dos alunos do primeiro ano. 2018. 212 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2018. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2198>. Acesso em: 12 mar. 2021.

SILVA, Adonias Guedes da. **A Associação de Pais e Mestres (APM) e a gestão da escola**

pública no estado de Mato Grosso do Sul: o caso de Campo Grande (1995-2000). 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/665>. Acesso em: 26 fev. 2021.

SILVA, Ana Tereza Gavião Almeida Marques da. **A construção da parceria família-creche:** expectativas, pensamentos e fazeres no cuidado e educação das crianças. 2011. 188 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07042011-143518/>. Acesso em: 29 fev. 2021.

SILVA, Claudemir Dantes da. **Família e educação infantil:** relações interdependentes. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1496>. Acesso em: 5 mar. 2021.

SILVA, Cláudio José Antônio. **A participação das famílias na vida escolar dos alunos do ensino médio da Escola Estadual Prefeito Odílio Fernandes Costa.** 2020. 129 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12193>. Acesso em: 4 mar. 2021.

SILVA, João Carlos da. O tema da escola pública no manifesto dos pioneiros da Educação Nova. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 44, p. 521-539, set/dez. 2011. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/321>. Acesso em: 15 set. 2020.

SILVA, Maria Lúcia Spadini da. **Participação da família na vida escolar dos filhos segundo o olhar dos gestores, familiares e educandos:** um estudo de caso em uma escola pública da cidade de São Paulo. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16172>. Acesso em: 3 mar.2021.

SILVA, Tânia Correia da. **Biopolítica:** a relação entre saber-poder e governo no pensamento de Michel Foucault. 2012. 126 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/39342/Publico-39342.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28. jul. 2020.

SILVEIRA, João Paulo Borges da. Escritas de si e memória social: o arquivo pessoal de coriolano Benício. **Ágora**, Florianópolis, v. 23, n. 47, p. 140-161, 2013. ISSN 0103-3557. Disponível em: https://agora.emnuvens.com.br/ra/article/view/458/pdf_19. Acesso em: 12 set. 2020.

SOARES, Mariane de Araújo. **O espelho em duas faces:** reflexo do papel de pais e professores na escolarização de crianças com deficiência visual nos anos finais do ensino fundamental. 2019. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/27240>. Acesso em: 4 mar. 2021.

SOUZA, Ana Paula Moreira de. **Desafios à gestão escolar em contextos adversos**. 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/640>. Acesso em: 1 mar. 2021.

SOUZA, Annye de Picoli. **Relação escola e família de alunos com deficiência intelectual: o ponto de vista dos familiares**. 2015. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1337>. Acesso em: 3 mar. 2021.

SOUZA, Oralda Adur de. **Família-escola e desenvolvimento humano: um estudo sobre atitudes educativas familiares**. 2017. 155 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/49120>. Acesso em: 4 mar. 2021.

SOUZA, Priscila Ximenes de. **A participação da família na escola e suas interfaces com a gestão: caminhos possíveis em instituição da rede municipal de ensino do Recife**. 2010. 137 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3766>. Acesso em: 29 fev. 2021.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Líber Livro, 2007.

SZYMANSKI, Heloisa. Viver em família como experiência de cuidado mútuo: desafios de um mundo em mudança. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 71, p. 9-25, 2008.

TAVARES, Camila Mendes Martins; NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. Relação família-escola: possibilidades e desafios para a construção de uma parceria. **Revista Formação@Docente**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 43-57, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-izabela/index.php/fdc/article/download/309/336>. Acesso em: 14 set. 2020.

TEIXEIRA, Geiliane Aparecida Salles. **A relação família-escola na perspectiva das famílias**. 2013. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/640>. Acesso em: 1 mar. 2021.

TOGNOLI, Natália Bolfarini; BARROS, Thiago Henrique Bragato. As implicações teóricas dos arquivos pessoais: elementos conceituais. **Ponto de Acesso**, Salvador, v. 5, n. 1, p. 66-84, 2011. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/4868/3665>. Acesso em: 1 maio 2020.

TOMAINO, Giorgia Caroline. **Do ensino especializado à educação de jovens e adultos: análise das trajetórias escolares na perspectiva dos alunos, familiares e professores**. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/90289>. Acesso em: 29 fev. 2021.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O**

Banco Mundial e as políticas educacionais. Trad. Mônica Corullón. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, PUC-SP, 1996. p. 125-194.

TOSCANO, Mônica Dias Palitot. **Separação de pais:** Impacto na aprendizagem dos filhos, alunos da rede pública pessoense. 2002. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4901>. Acesso em: 27 fev. 2021.

TUCHAPESK, Michela. **O movimento das tendências na relação escola-família-matemática.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/91068>. Acesso em: 9 maio 2019.

TULIO, Isabela Vicenzo Sgobbi. **Narrativas sobre a escolarização de futuros professores:** investimentos da família. 2018. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, Rio Claro, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/153633> Acesso em: 4 mar. 2021.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades Básicas de Aprendizagem (Declaração de Jomtien) e Plano de Ação para satisfazer as necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 23 mar. 2021.

VARGAS, Alvanete. **Família e escola:** parceiras no desenvolvimento da criança e do adolescente. 2010. 81 p. Monografia (Especialização em Terapia de Família) – Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/C204874.pdf. Acesso em: 13 set. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 160 p. (Coleção Pensadores & Educação).

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governabilidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2021.

VIDAL, Diana; FARIA FILHO, Luciano. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. *In:* MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista:** escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008, p. 15-33.

VIVEIROS, Kilza Fernanda Moreira de. A criança negra no Maranhão: uma leitura a partir da infância afro-descendente no Brasil. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4. 2006, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: SBHE, 2006. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautcoautorais/eixo04/Kilza%20Fernanda%20Moreira%20de%20Viveiros%20-%20Texto.pdf>.

Acesso em: 24 jun. 2020.

XAVIER FILHA, Constantina. **A criança, a família a instituição de educação infantil**. v. 1. Cuiabá: EdFMT, 2007.

XAVIER, Nubea Rodrigues. **Memórias de infância e de escola**: uma perspectiva literária. 2010. 103 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/96>. Acesso em: 3 mar. 2021.

ZAGO, Nadir. A relação escola-família nos meios populares: apontamentos de um itinerário de pesquisas. *In*: DAYRELL, Juarez; NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, José Manuel; VIEIRA, Maria Manuel (Orgs.). **Família, escola e juventude**: olhares cruzados Brasil-Portugal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, abr. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100003. Acesso em: 12 jan. 2020.

ZILIANI, Rosemeire de Lourdes Monteiro. **Ética e práticas sociais contemporâneas**: a educação escolarizada e a constituição do agente moral. 2004. 148 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br:8443/jspui/bitstream/123456789/833/1/Rosemeire%20de%20Lourdes%20Monteiro%20Ziliani.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2020.

ZOADELLI, Cristiane Lino. **A relação família e escola na educação infantil**: a reunião de pais em foco. 2018. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6493>. Acesso em: 4 mar. 2021.

**APÊNDICE A – Dissertações localizadas no repositório da UFGD
– Tema Relação Escola-família**

Nº	Ano	Tipo	Autoria	Título	Palavras-chave
1	2011	D	Vanessa Ramos Ramires	A articulação escola-família em escolas destaques no IDEB	Relação escola-família; Políticas escolares; Educação Básica; Política Educacional.
2	2011	D	Núbea Rodrigues Xavier	Memórias de infância e da escola: uma perspectiva literária	Memórias infantis; Processo escolar; Literatura.
3	2012	D	Giseli Aparecida Caparros Klauck	Indicadores de qualidade de ensino: estudo em escola destaque no IDEB	Indicadores de qualidade; Escola; Qualidade de ensino.
4	2013		Ana Paula Moreira de Souza	Desafios à gestão escolar em contextos adversos	Contextos adversos; Coordenador pedagógico; Gestão escolar.
5	2013	D	Geiliane Aparecida Salles Teixeira	A relação família-escola na perspectiva das famílias	Educação; Relação família-escola; Família.
6	2013	D	Juliana Maria da Silva Lima	A Criança indígena surda na cultura Guarani-Kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola	Educação Indígena; Educação Especial; Surdez; Inclusão Escolar.
7	2015	D	Annye de Picoli Souza	Relação escola e família de alunos com deficiência intelectual: o ponto de vista dos familiares	Inclusão escolar; Deficiência intelectual; Família.
8	2015	D	Claudemir Dantes da Silva	Família e educação infantil: relações interdependentes	Interdependência; Família; Infância.
9	2016	D	Franciely Oliani Pietrobom	Avaliação e encaminhamento de crianças com deficiência para o Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Dourados/MS	Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Avaliação; Encaminhamento.
10	2019	T	Eliana Maria Ferreira	Educação infantil no cotidiano: diálogos entre adultos e crianças	Crianças; Experiências cotidianas; Educação infantil; Docência.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa bibliográfica (2021).

APÊNDICE B – Produções localizadas no repositório da UFMS
– Tema Relação Escola-família

Nº	Ano	Tipo *	Autoria	Título	Palavras-chave
1	2005	D	Adonias Guedes da Silva	A Associação de Pais e Mestres (APM) e a gestão da escola pública no estado de Mato Grosso do Sul: o caso de Campo Grande (1995-2000)	Associação de Pais e Mestres; Gestão escolar; Democracia.
2	2005	D	Irene Coelho de Araujo	O fracasso escolar na 5ª série do Ensino fundamental em matemática de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS	Ensino e aprendizagem; Fracasso escolar; Educação matemática.
3	2010	D	Ana Cecília Demarqui Machado	Representações sociais de famílias brasileiras e bolivianas sobre a Escola de Artes Moinho Cultural Sul-Americano, em Corumbá/MS	Áreas de fronteira; Geografia Política; Grupos sociais; Brasileiros; Bolivianos.
4	2016	D	Letícia Casagrande Oliveira	Estratégias de parentocracia na escolarização de agentes da escolarização básica: um estudo sobre a presença de professores particulares	Família; Parentocracia; Escola; Professor particular.
5	2016	D	Ewângela Aparecida Pereira	Relação família e escola: estratégias de escolarização de educação profissional do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) – Campus de Campo Grande /MS	Famílias; Educação profissional; Estratégias.

D = Dissertação.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa bibliográfica (2021).

APÊNDICE C – Produções disponíveis na BDTD
– Tema Relação Escola-família

Nº	Ano	Tipo*	Autoria	Título	Palavras-chave
01	1995	D	Nilce Altenfelder Silva de Arruda Campos	O insucesso escolar: um estudo sobre as condições e concepções existentes nas instituições família/escola	Fracasso escolar; Família; Escola.
02	2002	D	Mônica Dias Palitot Toscano	Separação de pais: impacto na aprendizagem dos filhos, alunos da rede pública pessoense	Não apresenta palavras-chave.
03	2003	D	Renata de Cassia Cozer	A visão da escola sobre a interação com as famílias dos alunos: o cenário em primeiras séries do ensino fundamental	Psicologia educacional; Interação social; Relação família-escola; Professores-formação.
04	2004	T	Cleidilene Ramos Magalhães	Escola e famílias: mundos que se falam? – um estudo no contexto da implementação da progressão continuada	Políticas públicas educacionais; Progressão Continuada - São Paulo; Relações escola-famílias; Classes populares.
05	2004	D	Lúcia da Cunha Lamb	Elementos em interação na produção textual escolar: a influência da família	Produção textual; Comunidade textual; Competência linguística.
06	2004	D	Michela Tuchapesk	O movimento nas tendências na relação escola-família-matemática	Escola; Família; Educação matemática; Tendências; História oral.
07	2004	D	Viviane Klaus	A família na escola: uma aliança produtiva	Foucault; Aliança família-escola; Governamentalidade; Políticas públicas.
08	2005	D	Ana Simara Fragoso Kilpp	O papel da agenda escolar no cotidiano das instituições de educação infantil: uma questão em debate	Comunicação escola-família; Agenda escolar; Educação infantil.
09	2005	D	Samia Silva Gomes	Relação família-escola: uma parceria educativa na promoção da saúde	Família; Escola; Promoção da saúde.
10	2005	D	Diana Mandelert	Pais na gestão da escola: mudam as relações? Uma análise sociológica de uma instituição judaica	Relação família; Escola; Camadas médias e altas; Escolas de prestígio; Escola judaica; Capital cultural; Capital Social;
11	2005	D	Renata Christian de Oliveira Pamplin	Interface família-escola na inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais: uma perspectiva ecológica	Não tem palavras-chave.
12	2006	D	Edla Janice Perini Nones	Repetência escolar: um estudo da relação família-escola	Repetência; Estratégias escolares; Relação família-escola.

(continua)

(continuação)

13	2006	D	Jussara Fernandes	A relação escola e família no ensino fundamental da rede privada na perspectiva do coordenador pedagógico	Educação; Relação família e escola; Escola privada.
14	2006	D	Maria Christina Dória Costa	Bolsa-escola e inclusão educacional em Jaboticabal	Políticas públicas; Inclusão escolar; Inclusão social; Relação escola-família.
15	2006	T	Morgana de Fátima Agostini Martins	Efeitos de um programa de atenção diversificado às mães de alunos severamente prejudicados	Educação especial; Famílias; Programas de atenção; Crianças severamente prejudicadas; Pré-escolares; Delineamento experimental de linha de base multielementos.
16	2007	D	Alessandra Rios de Faria	Escola, família e movimento social: um estudo sobre a relação família-escola em um assentamento do MST em Minas Gerais	Relação família-escola; Movimento social; MST; Educação.
17	2007	D	Maristela Ross de Castro Gasonato	O sentido das expectativas das famílias em relação à escola para formação de seus filhos	Relação família-escola; Educação; Fenomenologia.
18	2007	D	Nivia Caratin Fernandes	Família-escola – a participação masculina. A compreensão dos homens – pais ou responsáveis – sobre sua atuação na escolarização dos filhos e participação na escola	Referencial dialógico; Participação paterna; Relação família-escola; Classes populares e a educação; Paulo Freire.
19	2008	T	Cláudia Roberta Borsato	Relação escola e família: uma abordagem psicodramática	Relação escola-família; Metodologia psicodramática de pesquisa; Formação continuada de professores; Comunicação escolar.
20	2008	D	Hiltnar Silva Muniz	O educando com síndrome de Down: um estudo sobre a relação entre pais e profissionais na escola regular	Escola; Família; Processo educativo; Inclusão.
21	2008	D	Antonio Clóvis Gartner	Falas e atravessamentos no discurso dos pais sobre participação na escola dos filhos	Família; Escola; Participação; Tarefa Escolar.
22	2008	D	Elânia Duarte Diniz	Relação família-escola e avaliação escolar: um estudo no contexto dos ciclos	Sociologia da educação; Relação família-escola; Ciclos; Avaliação escolar.
23	2008	D	Maria Lucia Spadini da Silva	Relação escola-família: possibilidade de aproximação em situação de dificuldades de aprendizagem dos alunos	Relação escola-família; Práticas educativas; Práticas dialógicas.
24	2009	T	Andréa Theodoro Toci Dias	Pesquisando a relação família-escola: o que revelam as teses e dissertações dos programas de pós-graduação brasileiros	Relação família-escola; Pesquisa bibliográfica. Pós-graduação; Pesquisa educacional; Produção acadêmica; Teses e dissertações.

(continua)

(continuação)

25	2009	D	Giorgia Carolin Tomaino	Do ensino especializado à educação de jovens e adultos: análise das trajetórias escolares na perspectiva dos alunos, familiares e professores	Inclusão escolar; Trajetória escolar; Educação de jovens e adultos; Perspectiva bioecológica.
26	2009	T	Fernanda Vilhena Mafra Bazon	As mútuas influências, família-escola, na inclusão escolar de crianças com deficiência visual	Deficiência visual; Educação; Educação inclusiva; Relação escola-família; Inclusão escolar.
27	2009	D	Laudeni Alves de Andrade Duarte	Participação da família na escola: como os protagonistas a compreendem	Família; Escola; Diálogo; Participação.
28	2009	D	Luciana Puccini Belucci	Interação da família com a escola: desafios atuais	Família; Escola; Desafios; Educação.
29	2010	D	Gilberto Valdomiro Poncio	Relação família-escola na EJA: estratégias educativas familiares e trajetórias escolares em camadas populares	Relação família-escola; Estratégias educativas familiares; Trajetórias escolares em camadas populares; Educação de jovens e adultos; EJA em Blumenau.
30	2010	T	Maria Lucia Salgado Cordeiro dos Santos	A participação da família em questão: a interação escola-família sob a ótica de mães e pais e alguns aspectos curriculares	Participação da família; Relação família-escola; Participação e currículo; Política pública de participação.
31	2010	D	Priscila Ximenes de Souza	A participação da família na escola e suas interfaces com a gestão: caminhos possíveis em instituições da Rede Municipal de Ensino do Recife	Participação; Escola pública; Família; Gestão democrática.
32	2010	T	Renata Christian de Oliveira Pamplin	Dimensões da relação família-escola: programa de intervenção para professores como agentes de promoção do envolvimento parental	Programa de intervenção; Relação família-escola; Envolvimento parental; Dificuldade de aprendizagem; Educação Especial.
33	2010	D	Marcia Maria Brandão Santos	Em busca de escolas eficazes: a experiência de duas escolas em um município da grande São Paulo e as relações escola-família	Escolas eficazes; Rede municipal; Aprendizagem escolar; Fatores de eficácias; Relação escola-família.
34	2011	T	Ana Teresa Gavião Almeida Marques da Silva	A construção da parceria família-creche: expectativas, pensamentos e fazeres no cuidado e educação das crianças	Cuidado; Educação; Criança; Família; Creche.
35	2011	D	Andréia Martins de Oliveira Santo	Qualidade de ensino em duas escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro: o que produz a diferença?	Sociologia da Educação; Qualidade de ensino; Ensino fundamental.

(continua)

(continuação)

36	2011	D	Sandra Cristina de Carvalho Dedeschi	Bilhetes reais e/ou virtuais = uma análise construtivista da comunicação entre escola e família	Família; Escola; Comunicação; Bilhetes escolares; Conflitos interpessoais; Autonomia moral.
37	2011	D	Marcela Pasqualucci Ronca	Visitas domiciliares aos alunos: a visão das professoras sobre uma proposta de articulação escola-família.	Psicologia da Educação; Relação escola-família; Visitas domiciliares.
38	2011	T	Maria Cláudia Dal'Igna	Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola	Família; Escola; Fracasso escolar; Governamentalidade; Gênero; Pobreza.
39	2011	D	Mariana Costa Chazanas	Participação na escola: a voz das famílias	Escola; Família; Participação.
40	2011	D	Simone Almeida	A relação família-escola: diferentes lógicas de ação na experiência escolar	Relação família e escola; Experiência social; Lógicas de ação; Forma escolar.
41	2011	T	Sílvia Maria Pompéia	Escola, organização social e família: um diálogo possível	Diálogo; Participação; Escolas; Famílias; Organizações educativas.
42	2012	D	Débora de Lima Velho Junges	Família, escola e educação matemática: um estudo em localidade de colonização alemã do Vale do Rio dos Sinos/RS	Relação família-escola; Educação matemática; Etnomatemática; Dever de casa.
43	2012	D	Siuzete Vandresen Baumann	Da vida das escolas rurais isoladas a uma escola isolada da vida rural: aprendizagens do processo de nucleação em Santa Rosa de Lima	Nucleação; Educação do campo; Políticas públicas.
44	2012	D	Fabiola Fontenele Girardi	A escola sob o olhar da família: relações que se compreendem e se praticam no cotidiano	Família; Escola; Culturas; Cotidiano.
45	2012	T	Gilmara Lupion Moreno	A relação professor-escola-família na educação da criança de 4 a 6 anos: estudo de caso em duas instituições de ensino da cidade de Londrina	Educação infantil; Anos iniciais do ensino fundamental; Relação escola-família.
46	2012	D	Luciana Marcela Baccarat Teixeira Lino	Associação de pais e mestres: atuação em uma escola de ensino médio	Associação de Pais e Mestres; Instância participativa; Organização escolar.
47	2013	D	Adriana Ijano Motta	Da participação ao envolvimento parental: uma estratégia de ação para a gestão escolar na busca de melhorias no processo ensino aprendizagem	Participação familiar; Envolvimento parental; Relação escola e família.
48	2013	D	Alana Paula Oliveira	Escola e família: relações possíveis em projetos de educação moral em escolas públicas	Educação moral; Escola; Família.

(continua)

(continuação)

49	2013	T	Cristiane Maria Schnack	Formas de participar: responsabilidade (com)partilhada entre escola e família na fala-em-interação social em contexto doméstico-familiar	Fala-em-interação; Relação escola-família Participação familiar Responsabilidade; Classe social.
50	2013	D	Silviane Irulegui Bueno	Deveres de casa: para quê? Para quem?	Deveres de casa; Prática pedagógica; Planejamento escolar.
51	2014	D	Cristina Ferreira Assis	A relação família-escola em um território de alta vulnerabilidade social: um estudo de caso em Mariana/MG	Família; Escola; Território de vulnerabilidade social.
52	2014	D	Angelina Casimiro Kâmbua	A relação escola-família: um estudo sobre as representações sociais de pais e encarregados.	Relação escola-família; Educação rural; Representações sociais; Educação em Cabinda/Angola.
53	2014	T	Maria Julia de Paiva Almeida	Análise de necessidades de formação: uma prática reveladora de objetivos da formação docente	Necessidade formação de professores; Alfabetização e letramento.
54	2014	D	Janaína Carneiro da Costa	Aspectos das relações de gênero no trânsito família/escola no plano de mobilização social pela educação	Relação escola-família; Discurso; Política educacional; Relações de gênero.
55	2015	D	Daiana Silveira Colombo Dieter	Perspectivas de participação dos pais no processo de gestão da escola: uma visão a partir da comunidade escolar	Gestão escolar; Participação; Pais.
56	2015	D	Vivianne Cristinne Marinho Freitas Ferreira	Avaliação escolar de alunos autistas: um estudo sobre a relação escola-família em uma instituição pública de ensino do município de Belém/PA.	Avaliação da aprendizagem; Educação Especial; Autismo; Ciclos de formação.
57	2015	D	Elbio Miyahira	Relação entre professor e família: um estudo sobre alunos bolivianos e nordestinos na escola pública	Ação pedagógica; Imigrantes e migrantes; Família-escola; Visão de professores.
58	2015	D	Ericson Araújo da Costa	A gestão escolar e a responsabilização: o papel da participação familiar para melhoria da aprendizagem dos alunos em uma escola do estado do Acre	Responsabilização Escolar; Participação familiar; Envolvimento parental.
59	2015	D	Iara Sousa Ribeiro	Interação escola e família: formação de professores e de familiares	Gestão democrática; Participação; Interação família e escola; Formação continuada de professores; Aula de trabalho pedagógico coletivo.
60	2015	D	Isabel Borges Carvalho	Entre família escola: (des)cortinando relações no ensino fundamental do 1º ao 5º ano	Educação; Culturas; Família; Escola; Poder; Conflitos.

(continua)

(continuação)

61	2015	D	Laura Borges	Relação família e escola: um programa para profissionais pré-escolares de alunos público alvo da educação especial	Educação Especial; Relação família e escola. Educação infantil; Programa de intervenção; Profissionais pré-escolares.
62	2015	D	Luana Maria de Oliveira	A relação família-escola nos periódicos científicos brasileiros (2000-2013)	Família; Escola; Relação família-escola.
63	2015	T	Maria Lucia Spadini da Silva	Participação da família na vida escolar dos filhos segundo o olhar dos gestores, familiares e educandos: um estudo de caso em uma escola pública da cidade de São Paulo	Escola; Família e participação; Educação e participação; Relação família-escola.
64	2016	D	Bruna di Richelle Souza Padovini	Contribuições da família no processo de escolarização na infância: limites e possibilidades	Infância; Família; Educação Infantil; Relação escola e família.
65	2016	D	Daniel Rodriguez Colli	Práticas de integração família-escola como preditoras do desempenho escolar de alunos do 5º ano do ensino fundamental	Integração família-escola; Dever de casa; Reunião de pais; Nível de proficiência; Saeb.
66	2016	T	Andréia Jaqueline Devalle Rech	Relação família-escola: uma parceria para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação	Família; Altas habilidades/superdotação; Inclusão escolar; Programa de Incentivo ao Talento – PIT.
67	2016	D	Aline Juliana de Souza Pereira	Três famílias de camadas populares e a escolarização dos filhos: entre estabelecimentos de ensino públicos e privados	Sociologia educacional; Educação – escolas particulares; Educação – escolas públicas; Classes sociais; Famílias pobres.
68	2016	T	Caroline Raniro	O final da educação infantil e o início do ensino fundamental: a escola revelada por crianças e professoras	Pesquisa com crianças; Pesquisa com professoras; Educação infantil: pré-escola; Ensino fundamental: anos iniciais; Grupo focal;
69	2016	D	Vanda aparecida de Araújo	A construção de uma escola cidadã: limites e possibilidades – um estudo sobre uma escola pública de São Paulo	Cultura escolar; Educação em cidadania; Educação escolar; Educação cidadã; Relação família/escola.
70	2016	D	Caroline da Silva dos Santos	O processo dialógico entre família e escola: limites e possibilidades para a auto(trans)formação permanente com professoras	Família; Escola; Professoras; Auto (trans)formação permanente.
71	2016	T	Ana Paula Pacheco Moraes Maturana	Transferência de alunos com deficiência intelectual das escolas especiais às escolas comuns sob diferentes perspectivas	Educação especial; Inclusão; Transferência escolar; Deficiência Intelectual.

(continua)

(continuação)

72	2016	T	Priscila Angelina Silva da Costa Santos	Escola e família: investimentos e esforços na alfabetização de crianças	Alfabetização; Escola; Família; Fracasso escolar.
73	2017	T	Fernanda de Lourdes de Freitas	A relação escola e família: análise de uma política em construção	Política educacional; Psicologia educacional; Relação escola e família.
74	2017	T	Edson Nobrega Junior Diniz	A relação escola-família-vizinhança na Favela da Maré e o Programa Escolas do Amanhã/Bairro Educador	Relação escola-família-vizinhança; Escolas do Amanhã; Bairro educador; Territórios populares; Favela da Maré; Escola pública; Políticas de educação prioritária.
75	2017	D	Gislaine Rodrigues de Andrade Duarte	Expressões da questão social no contexto da escola pública: olhares sobre a gestão escola	Expressões da questão social; Educação; Gestão escolar.
76	2017	T	Andreza Maria de Lima	As famílias de alunos de escola pública nas representações sociais de professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife: uma construção atravessada por relações de poder	Famílias; Escola pública; Professoras; Representações sociais.
77	2017	T	Maglaice Miranda Reis	A relação família-escola em contexto rural : mobilização familiar em um subdistrito de Mariana-MG	Relação família-escola; Famílias rurais; Mobilização; Sucesso e fracasso escolar.
78	2017	T	Claudia Cristina Garcia Piffer	A complementaridade creche- família: retratos de uma creche pública municipal	Educação infantil; Creche; Família; Profissionais; Complementaridade.
79	2017	T	Carolina Cangem Gregorutti	A tarefa de casa e o envolvimento familiar na inclusão escolar de alunos com deficiência física	Educação inclusiva; Educação especial; Deficiência física; Envolvimento familiar; Tarefa de casa.
80	2017	T	Oralda Adur de Souza	Família-escola e desenvolvimento humano: um estudo sobre atitudes educativas familiares	Educação; Atitudes educativas; Mesossistema família-escola; Aprendizagem.
81	2017	D	Fernanda Gurgel Bernardi de Oliveira	Gestão democrática e a participação da família na escola: estudo de caso de uma escola estadual do Amazonas	Família; Participação; Gestão democrática.
82	2018	D	Cristiane Lino Zoadelli	A relação família e escola na educação infantil: a reunião de pais em foco	Educação infantil; Relação família e escola; Reunião de pais; Ação-reflexão-ação.
83	2018	T	Danielli Gualda Marins	Estudo comparativo sobre famílias de pré-escolares com deficiências, dificuldades escolares e desenvolvimento típico	Educação especial; Famílias; Desenvolvimento infantil; Indicadores de proteção; Indicadores de risco.

(continua)

(continuação)

84	2018	D	Ana Cristina Conceição Santos	Escola, família e comunidade quilombola na afirmação da identidade étnica da criança negra.	Identidade étnica; Criança negra; Comunidade quilombola; Educação.
85	2018	T	Isabela Vicenzo Sgobbi Tulio	Narrativas sobre a escolarização de futuros professores: investimentos da família	Trajetórias escolares; Estudantes de Pedagogia; Participação da família; Formação de professores.
86	2018	D	Fabiane de Oliveira Cordeiro	A função social da escola: relação família-instituição e suas tensões na ação compartilhada	Função social; Relação família-escola; Família; Escola; Criança.
87	2018	D	Magali Maria Johann	A participação familiar nos processos educativos: uma análise das representações de mães sobre a relação família-escola	Representações sociais; Relação família-escola; Mães; Escola privada; Escola pública.
88	2018	D	Juliana Ribeiro Lima Passos	Famílias e escola: um estudo de caso sobre educação pública bilíngue intercultural de nível médio	Educação pública; Educação bilíngue; Ensino médio; Relação família-escola.
89	2019	D	Elton César dos Santos	Infrequência escolar e relação família-escola: perspectivas de professores, estudantes e mães/responsáveis	Infrequência escolar; Relação família-escola; Camadas populares; Omissão parental.
90	2019	D	Mariane de Araujo Soares	O espelho em duas faces: reflexo do papel de pais e professores na escolarização de crianças com deficiência visual nos anos finais do ensino fundamental	Inclusão escolar; Família; Escola; Estudantes cegos.
91	2019	D	Sandra Regina de Oliveira	A inclusão da criança com autismo na educação infantil: compreendendo a subjetividade materna	Subjetividade; Autismo; Família/mãe; Inclusão; Educação infantil.
92	2019	D	Priscila Tavares Coelho de Lemos	Relação família-escola: sentidos e significados atribuídos por famílias e professores de crianças de camadas populares à educação escolar	Relação família-escola; Camadas populares; Educação escolar; Teoria histórico-cultural; Sentido e significado.
93	2019	D	Maria Melquizedeque Aredes	Participação da família nas atividades escolares: o caso da Escola Estadual Professor Pedro Calmon	Relações escola-família; Participação; Gestão democrática.
94	2020	D	Cláudio José Antônio Silva	A participação das famílias na vida escolar dos alunos do ensino médio da escola Estadual Prefeito Odílio Fernandes Costa	Participação da família; Gestão democrática; Tomadas de decisões.

D = Dissertação; T = Tese.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa bibliográfica (2021).

APÊNDICE D – Produções acadêmicas – Cadernos Escolares

Nº	Ano	Tipo	Autoria	Título	Palavras-chave
01	1988	D	Vitória Líbia de Barreto Faria	No caderno da criança o retrato da escola	Não apresenta
02	2002	D	Anabela Almeida Costa e Santos	Cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental: funções e significados	Não apresenta
03	2008	T	Anabela Almeida Costa e Santos	Cadernos e outros registros escolares da primeira etapa do ensino fundamental: um olhar da psicologia escolar crítica	Cadernos escolares; Ensino fundamental; Psicologia escolar; Etnografia.
04	2009	T	Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida	Educação e memória: velhos mestres de Minas Gerais (1924-1944)	Memórias; Práticas escolares; Mestres; Educação.
05	2009	T	Rosemeire Messa de Souza Nogueira	O ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil de 4 a 5 anos; conceitos e práticas das professoras	Leitura e escrita; Conceito de ensino-aprendizagem; Prática pedagógica; Professor de educação infantil.
06	2010	D	Leonardo Lessa Guimarães	Caderno de arte na escola: espaço simbólico na construção do conhecimento sensível	Ensino de arte; Artes Visuais; Ensino fundamental I.
07	2010	D	Maria Aparecida de Oliveira Brandão	Educação e cultura visual: apropriações da publicidade e das logomarcas no caderno escolar e o imaginário estudantil	Cultura visual; Marca; Publicidade; Capa de caderno escolar; Tribos.
08	2011	D	Alice Rigoni Jacques	Das marcas de correção em cadernos escolares do curso primário do Colégio Farroupilha/RS – 1948/1958	Cadernos escolares; Marcas de correção; Cultura escolar e escola primária.
09	2011	D	Josineide Siqueira de Santana	Entre bordados, cadernos e orações: a educação de meninas e as práticas educativas no orfanato e São Cristóvão e na escola da Imaculada Conceição (1922-1969)	História da Educação; Orfanato; Educação feminina; Cultura escolar; São Cristóvão.
10	2013	D	Caroline Guião Coelho Neubert	Os sentidos atribuídos pelas crianças aos seus cadernos escolares	Caderno escolar; Crianças; Sentido; Práticas pedagógicas.
11	2013	T	Fernanda Zanetti Becalli	Nos cadernos escolares de um passado recente: uma história do ensino da leitura no estado do espírito santo (2001 a 2008)	Cadernos e demais suportes de registros escolares; Práticas alfabetizadoras; História do ensino da leitura.
12	2014	D	Doris Carmenza Monroy Albarracín	Saberes, sentidos e representações cotidianas em cadernos escolares de professoras em formação (2011-2013)	Cadernos escolares; História Social da Cultura Escrita; Design; Apropriações; Representações.

(continua)

(continuação)

13	2015	D	Natália Machado Belarmino	Os cadernos escolares que “falam”: artefato de subjetivação de gênero e sexualidade	Cadernos escolares; Gênero e sexualidade; Identidade; Modos de subjetivação.
14	2016	D	Sandrina Wandel Rei de Moraes	A leitura nos anos finais do ensino fundamental: um diálogo com os professores e as atividades de leitura registradas em cadernos escolares	Linguagem; Leitura; Ensino fundamental – Pinheiros (ES); Leitura – Prática; Bakhtin.
15	2018	D	Andréia Cadorin Schiavini	Alfabetização e letramento nas escolas do campo de Concórdia: o que dizem os cadernos dos alunos do primeiro ano	Alfabetização; Letramento; Educação do Campo.
16	2018	D	Régis Veríssimo Lamas de Oliveira	Geometria a e para ensinar: cadernos de normalistas e professores das séries iniciais – (1960 a 1980)	História da Educação Matemática; Geometria; Cadernos escolares; Normalistas. Saberes para ensinar. Séries iniciais.
17	2018	D	Rômulo Teixeira Macedo	Atividades de leitura de textos na alfabetização: problematizações a partir de cadernos escolares	Cadernos escolares; Atividades de leitura; Alfabetização.

D = Dissertação; T = Tese.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa bibliográfica (2021).

**APÊNDICE E –Organização geral por ano de todos os cadernos escolares
cedidos para pesquisa**

Nº	ANO	NÍVEL ESCOLAR	DISCIPLINA	OBSERVAÇÕES
01	1974	4ª série	Português e Matemática	Caderno sem capa
02	1974	4ª série	Português e Matemática	-----
03	1974	4ª série	Estudo Sociais	-----
04	1978	4ª série	Português e Matemática	-----
05	1989	1º série	Português e Matemática	Escola Municipal
06	1989	1º série	Sem indicação de disciplina	Escola Municipal
07	1991	Jardim II	Agenda Escolar	Escola Privada - CG
08	1994	Maternal	Agenda Escolar	Escola Privada – CG
09	1995	1ª série	Sem indicação de disciplina	-----
10	1995	1ª série	Estudos Sociais e Ciências	-----
11	1996	2º série	Variadas matérias	Escola Estadual Caderno de aluno guardado pela professora.
12	1997	Pré-escola	Meus contos	-----
13	1997	Jardim III	Português	Escola privada – CG
14	1997	Jardim III	Matemática	Escola privada – CG
15	1997	Pré-escola	Ensino Religioso	-----
16	1997	Jardim III	Agenda Escolar	Escola privada– CG
17	1998	Sem indicação de nível escolar	Matemática	Inferimos 4ª série
18	1998	1ª série	Ditado e Texto	-----
19	1998	1ª série	Estudos Sociais	-----
20	1998	Sem indicação de nível escolar	Sem indicação de disciplina	Através do conteúdo deduz-se que seja de Ciências
21	1998	1ª série	Caderno de atividades	-----
22	1998	1ª série	Caderno de tarefas	-----
23	1998	1ª série	Caderno de atividades	-----
24	1998	1ª série	Inglês	Escola privada – Naviraí
25	1998	1ª série	Linguagem	Escola privada - Naviraí
26	1998	1ª série	Atividades	Escola privada - Naviraí
27	1998	1ª série	Matemática	Escola privada - Naviraí
28	1998	1ª série	Ditado	Escola privada - Naviraí
29	1999	5ª série	Português	-----
30	1999	Sem indicação de nível escolar	Português e Matemática	Inferimos 3ª série
31	2000	Sem indicação de nível escolar	Produção de Textos	Inferimos 3º série
32	2000	Sem indicação de nível escolar	Agenda Escolar – Ed. Infantil	Escola privada – CG
33	2000	Sem indicação de nível escolar	Desenho	Escola Municipal
34	2001	4ª Série	Matemática	-----
35	2002	Educação Infantil	Desenho	Escola Municipal
36	2002	Educação Infantil	Caderno de Recados	Escola Municipal
37	2002	Educação Infantil	Caderno de Recados	Escola Municipal
38	2003	Jardim III	Sem indicação de disciplina	Escola Adventista - CG

(continua)

(continuação)

39	2003	Jardim III	Sem indicação de disciplina	Escola Adventista - CG
40	2003	Sem indicação de nível escolar	Artes	Escola Municipal
41	2003	1º	Caderno de Avaliação	Escola Municipal
42	2003	Jardim 1	Caderno de Recados	Escola Municipal
43	2004	Sem indicação de nível escolar	Artes	-----
44	2004	Sem indicação de nível escolar	Educação Física	Escola Municipal
45	2004	1º série	Português e Matemática	Escola Adventista - CG
46	2004	1º série	Português e Matemática	Escola Adventista - CG
47	2004	1º série	Português e Matemática	Escola Municipal
48	2004	Sem indicação de nível escolar	Português	Escola Municipal
49	2005	2º	Ciências e Estudos Sociais	Escola Municipal
50	2005	Jardim III	Matemática	Escola Municipal
51	2005	Jardim III	Artes	Escola Municipal
52	2006	Sem indicação de nível escolar	Português Matemática Química Inglês Geografia História	-----
53	2006	Sem indicação de nível escolar	Produção de Texto	Escola Municipal
54	2006	1º ano	Tarefas	Escola Municipal
55	2007	3º ano	Matemática	Escola Municipal
56	2011	Sem indicação de nível escolar	Português	Escola Municipal
57	2014	Berçário 1	Caderno de Recados	Escola Municipal
58	2015	Sem indicação de nível escolar	Várias Matérias	Escola Estadual Sem indicação de nível escolar.
59	Sem indicação de ano	Sem indicação de nível escolar	Desenho	Escola Municipal
60	Sem indicação de ano	1º	Sem indicação de disciplina	Escola Municipal
TOTAL				60

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa bibliográfica (2021).

**APÊNDICE F – Organização das fontes de pesquisas por arquivos
de família (cadernos escolares)**

ARQUIVOS FAMÍLIA A

ALUNO 1 – Escola Rural

	ANO	NÍVEL ESCOLAR	DISCIPLINA	OBSERVAÇÕES
1	1974	4ª série	Português e Matemática	Caderno sem capa
2	1974	4ª série	Português e Matemática	-----
3	1974	4ª série	Estudo Sociais	-----
	TOTAL			03

ALUNO 2 - Escola Rural

	ANO	NÍVEL ESCOLAR	DISCIPLINA	OBSERVAÇÕES
1	1978	4ª série	Português e Matemática	-----
	TOTAL			01

ALUNO 3 - Escola Urbana

	ANO	NÍVEL ESCOLAR	DISCIPLINA	OBSERVAÇÕES
1	1997	Pré-escola	Meus contos	-----
2	1997	Pré-escola	Ensino Religioso	-----
3	1998	1ª série	Ditado e Texto	-----
4	1998	1ª série	Estudos Sociais	-----
5	1998	1ª série	Ciências	Não tem nome de disciplina. Pelo conteúdo deduz-se que seja de Ciências
6	1998	1ª série	Caderno de Atividades	-----
7	1998	1ª série	Caderno de Tarefas	-----
8	1998	1ª série	Caderno de Atividades	-----
9	1999	Sem indicação de nível escolar	Português e Matemática	-----
10	2000	“3ª série”	Produção de Textos	Não tem indicação de nível escolar. Inferimos 3º serie
11	2001	4ª série	Matemática	-----
12	2004	Sem indicação de nível escolar	Artes	-----
13	2006	Sem indicação de nível escolar	Português Matemática Química Inglês Geografia História	-----
	TOTAL			13

ALUNO 4

	ANO	NÍVEL ESCOLAR	DISCIPLINA	OBSERVAÇÕES
1	1995	1ª série	Sem descrição de disciplina	
2	1995	1ª série	Estudos Sociais e Ciências	-----
3	1998	Sem indicação de nível escolar	Matemática	Inferimos 4º serie
4	1999	5ª série	Português	-----
	TOTAL			04

ACERVO FAMÍLIA B**ALUNO 1 – ESCOLA PARTICULAR**

	ANO	NÍVEL ESCOLAR	DISCIPLINA	OBSERVAÇÕES
1	1991	Jardim II	Agenda escolar	Escola Dômus Aurea - CG
2	1997	Jardim III	Agenda escolar	Escola Dômus Aurea - CG
3	2000	Sem indicação de nível escolar	Agenda escolar	Escola Dômus Aurea – CG
4	2003	Jardim III	Sem descrição de disciplina	Escola Adventista - CG
5	2003	Jardim III	Sem descrição de disciplina	Escola Adventista - CG
6	2004	1º	Sem descrição de disciplina	Escola Adventista - CG
7	2004	1º	Sem descrição de disciplina	Escola Adventista - CG
	TOTAL			07

ALUNO 2 – ESCOLA PARTICULAR

	ANO	NÍVEL ESCOLAR	DISCIPLINA	OBSERVAÇÕES
1	1994	Maternal	Agenda escolar	Escola Dômus Aurea - CG
2	1997	Jardim III	Português	Escola Dômus Aurea - CG
3	1997	Jardim III	Matemática	Escola Dômus Aurea – CG
4	1998	1ª série	Inglês	Escola Reino Encantado - Naviraí
5	1998	1ª série	Linguagem	Escola Reino Encantado - Naviraí
6	1998	1ª série	Atividades	Escola Reino Encantado - Naviraí
7	1998	1ª série	Matemática	Escola Reino Encantado - Naviraí
8	1998	1ª série	Ditado	Escola Reino Encantado - Naviraí
	TOTAL			07

ACERVO FAMÍLIA C

ALUNO 1 – ESCOLA PÚBLICA

	ANO	NÍVEL ESCOLAR	DISCIPLINA	OBSERVAÇÕES
1	2000	Sem indicação de nível escolar	Desenho	Escola Municipal
2	2002	Educação Infantil	Desenho	Escola Municipal
3	2002	Educação Infantil	Caderno de Recados	Escola Municipal
4	2002	Educação Infantil	Caderno de Recados	Escola Municipal
5	2003	Sem indicação de nível escolar	Artes	Escola Municipal
6	2003	1º	Caderno de Avaliação	Escola Municipal
7	2004	1º	Português	Escola Municipal
8	2004	Sem indicação de nível escolar	Português	Escola Municipal
9	2005	2º	Várias matérias juntas	Escola Municipal
10	2006	Sem indicação de nível escolar	Produção de Texto	Escola Municipal
11	2011	Sem indicação de nível escolar	Português	Escola Municipal
12	2015	Sem indicação de nível escolar	Várias Matérias	Escola Estadual
	TOTAL			12

ALUNO 2 – ESCOLA PÚBLICA

	ANO	NÍVEL ESCOLAR	DISCIPLINA	OBSERVAÇÕES
1	2004	-----	Educação Física	Escola Municipal
	TOTAL			01

ALUNO 2 – ESCOLA PÚBLICA

	ANO	NÍVEL ESCOLAR	DISCIPLINA	OBSERVAÇÕES
1	2014	Berçário 1	Caderno de recados	Escola Municipal
	TOTAL			01

ACERVO FAMÍLIA D

ALUNO 1 – ESCOLA PÚBLICA

	ANO	NÍVEL ESCOLAR	DISCIPLINA	OBSERVAÇÕES
1	1996	2º	Variadas matérias	Escola Estadual Caderno de aluno guardado pela professora
	TOTAL			01

ACERVO FAMÍLIA E**ALUNO 1 – ESCOLA PÚBLICA**

	ANO	NÍVEL ESCOLAR	DISCIPLINA	OBSERVAÇÕES
1	Sem indicação de ano	1º	Sem indicação de disciplina	Escola Municipal
	TOTAL			01

ACERVO FAMÍLIA F**ALUNO 1 – ESCOLA PÚBLICA – RURAL**

	ANO	NÍVEL ESCOLAR	DISCIPLINA	OBSERVAÇÕES
1	1989	1º	Português e Matemática	Escola Municipal
2	1989	1º	Sem indicação de disciplina	Escola Municipal
	TOTAL			01

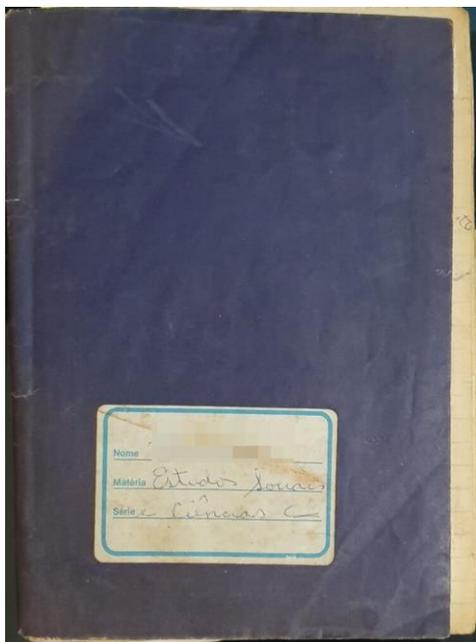
ACERVO FAMÍLIA G**ALUNO 1 – ESCOLA PÚBLICA**

	ANO	NÍVEL ESCOLAR	DISCIPLINA	OBSERVAÇÕES
1	2003	Jardim 1	Caderno de Recados	Escola Municipal
2	2005	Jardim III	Matemática	Escola Municipal
3	2005	Jardim III	Artes	Escola Municipal
4	2006	1º	Tarefas	Escola Estadual
5	2007	3º	Matemática	Escola Estadual
6	Sem indicação de ano	Sem indicação de nível	Desenho	Escola Municipal
	TOTAL			06

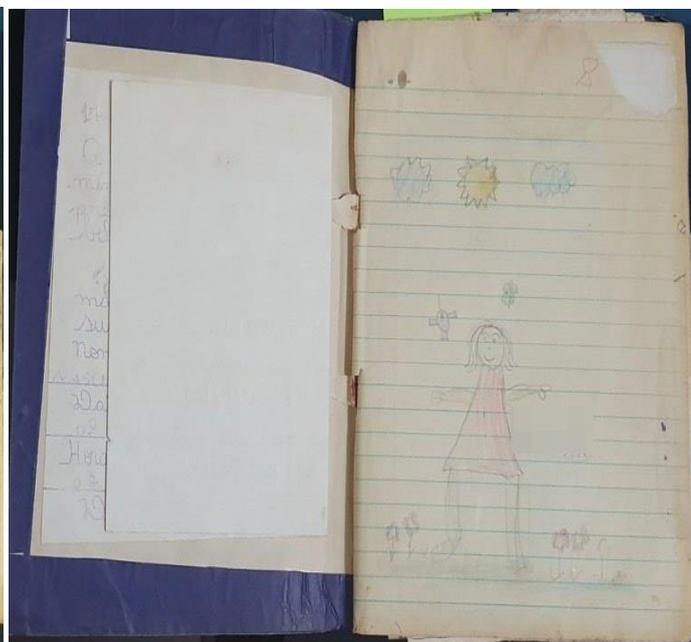
ANEXO A – CADERNOS

Caderno Escolar da Alunas 3 e 4 – Família A

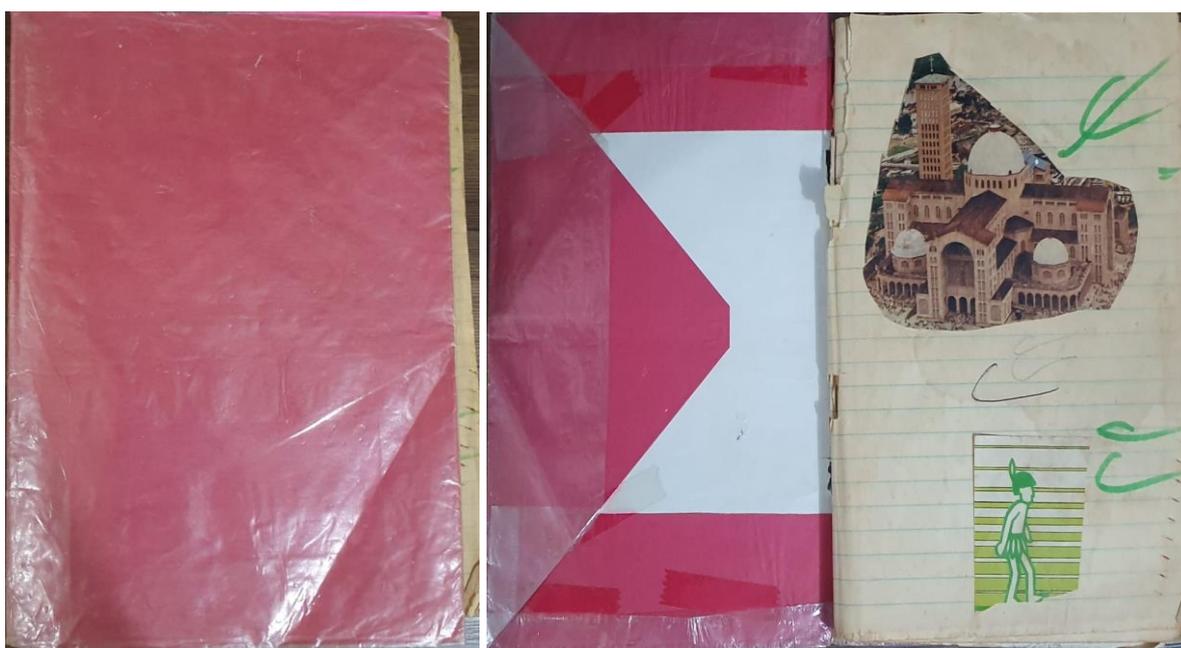
Capa (1995)



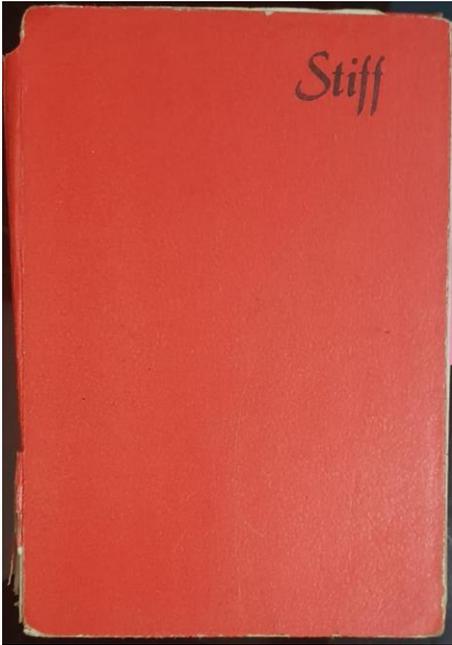
Primeira página (1995)



Capa (1995) Primeira página (1998)



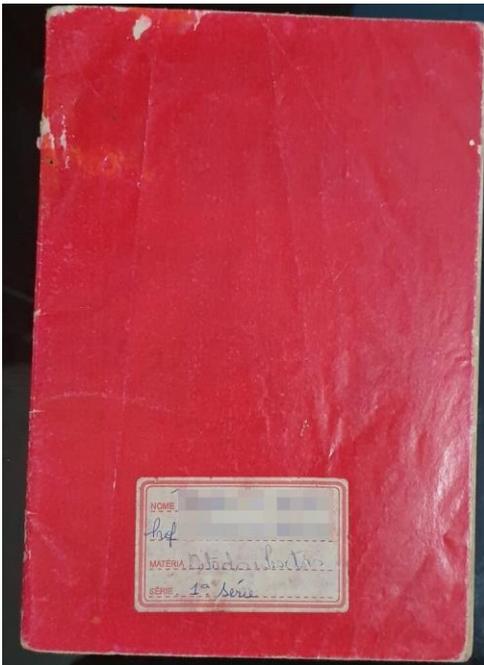
Capa (1998)



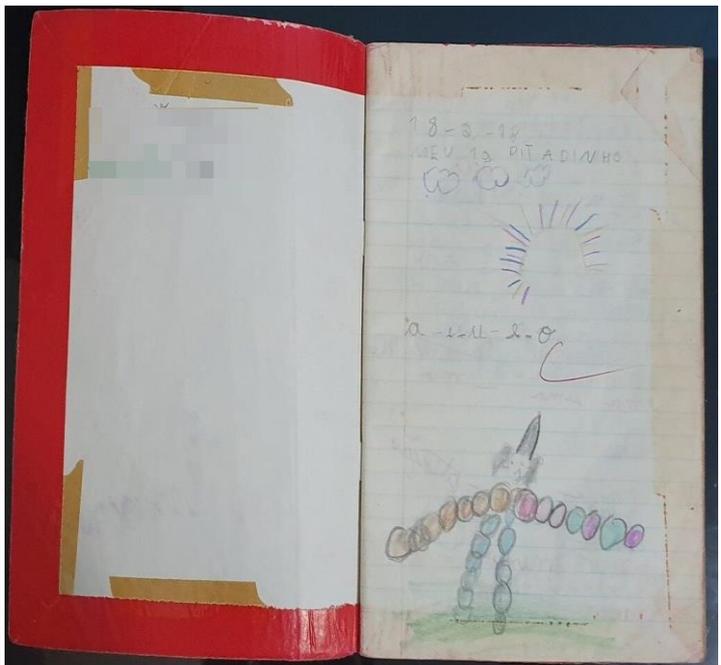
Primeira página (1998)



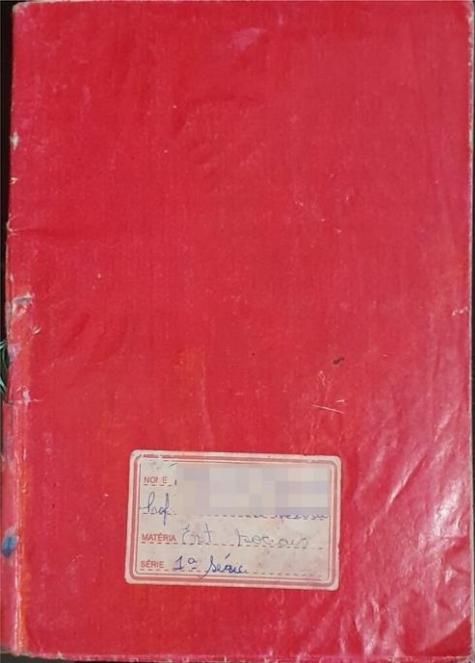
Capa (1998)



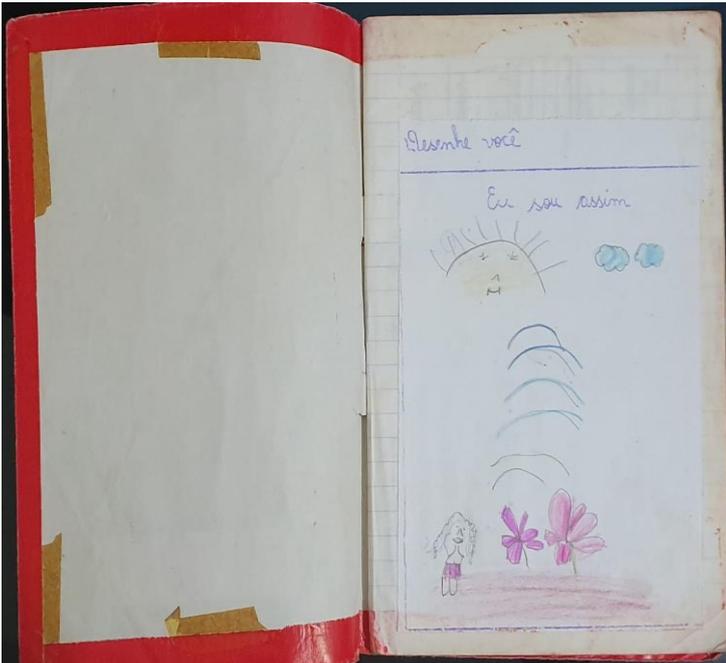
Primeira página (1998)



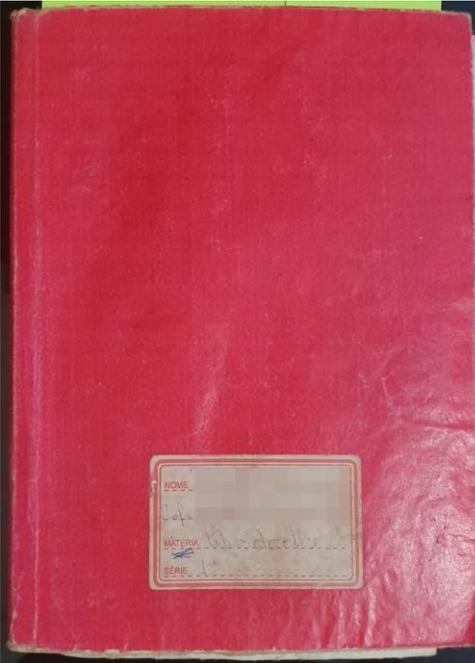
Capa (1998)



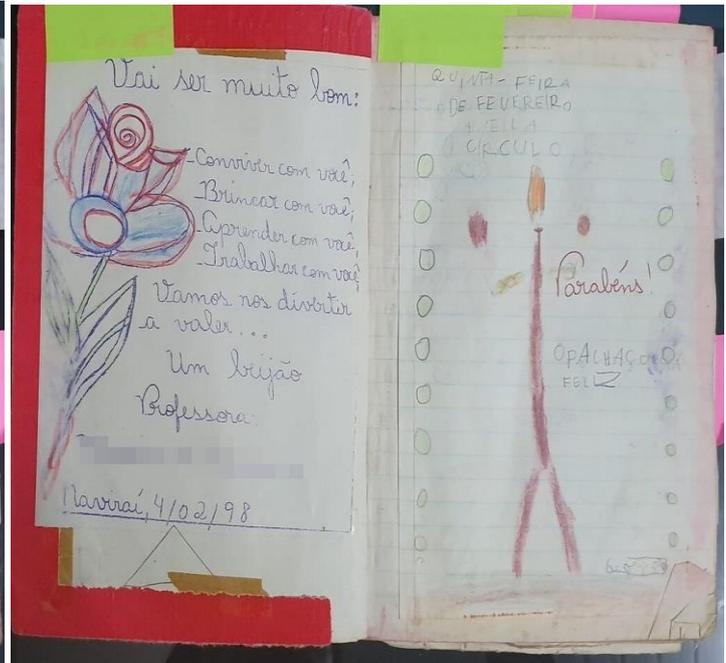
Primeira página (1998)



Capa (1998)



Primeira página (1998)



Capa (1998)

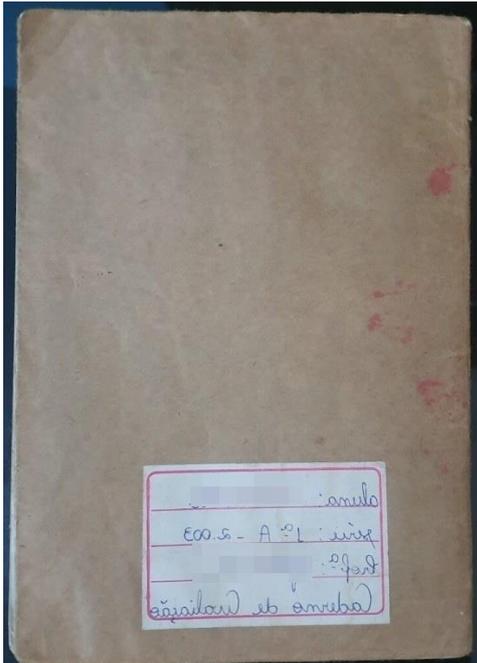


Primeira página (1998)

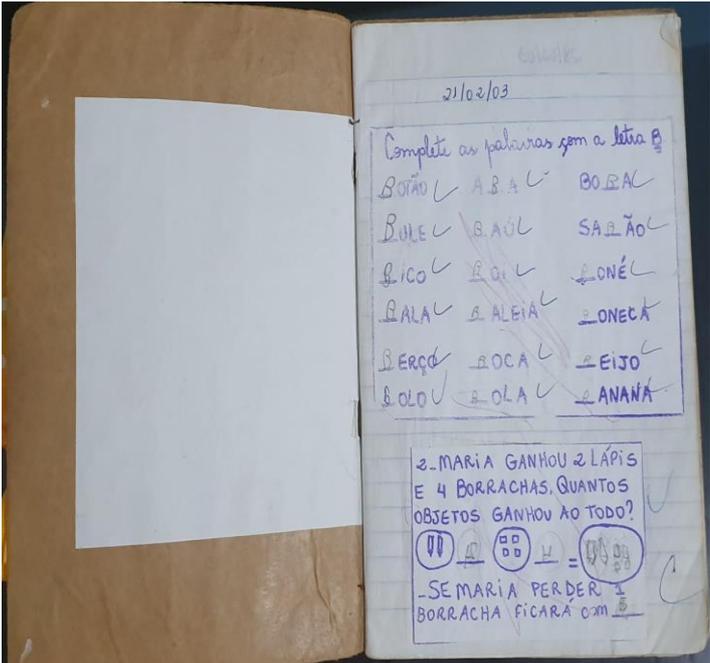


Caderno Escolar da Aluna 1 - Família C

Capa (2003)



Primeira página (2003)



21/02/03

Complete as palavras com a letra B

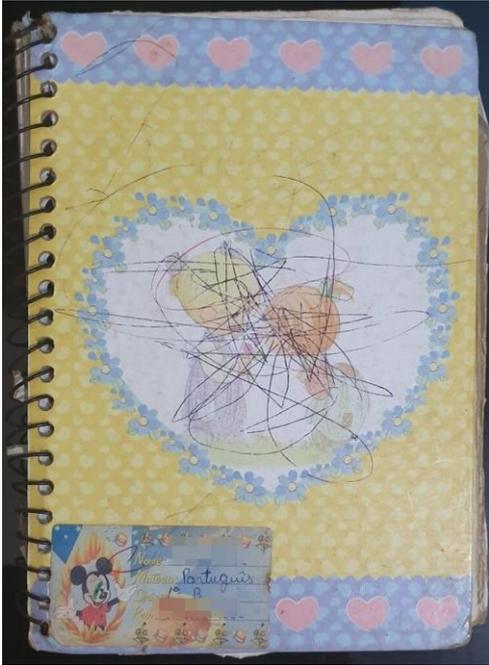
BOTA	ABA	BODAL
BULE	BADL	SABÃO
BICO	BOL	BONÉ
BALA	BALIA	BONECA
BERÇO	BOCA	EIJO
BOLU	BOLA	BANANA

2. MARIA GANHOU 2 LÁPIS E 4 BORRACHAS. QUANTOS OBJETOS GANHOU AO TODO?

$2 + 4 = 6$

SE MARIA PERDER 1 BORRACHA FICARÁ COM 5

Capa (2004)

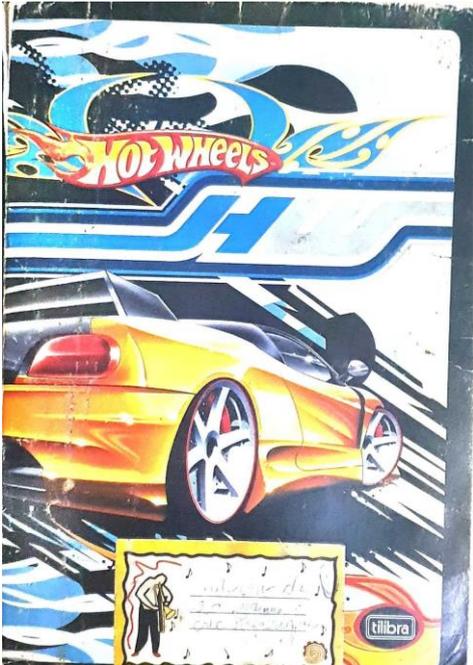


Primeira página (2004)



Caderno Escolar do Aluno 1 – Família G

Capa (2006)



Primeira página (2006)

