



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FAMÍLIA NA SOCIEDADE
CONTEMPORÂNEA

ROSANA ASSIS DOS SANTOS

**FAMÍLIA, ESCOLA E PRÁTICAS LÚDICAS:
O ENLACE BIOECOLÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO
INTEGRAL DE ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

SALVADOR
2021



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FAMÍLIA NA SOCIEDADE
CONTEMPORÂNEA

ROSANA ASSIS DOS SANTOS

**FAMÍLIA, ESCOLA E PRÁTICAS LÚDICAS:
O ENLACE BIOECOLÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO
INTEGRAL DE ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea, da Universidade Católica do Salvador, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Família na Sociedade Contemporânea.

Orientador: Prof. Dr. José Eduardo Ferreira Santos.

Coorientadora: Profa. Dra. Edileide Maria Antonino da Silva.

SALVADOR
2021

UCSAL. Sistema de Bibliotecas

S237 Santos, Rosana Assis dos

Família, escola e práticas lúdicas: o enlace bioecológico para o desenvolvimento integral de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental / Rosana Assis dos Santos. – Salvador, 2021.

133 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea.

Orientador: Prof. Dr. José Eduardo Ferreira Santos.

Coorientadora: Profª Dra. Maria Edileide Maria Antonino da Silva.

1. Teoria Bioecológica 2. Desenvolvimento Integral 3. Família-Escola 4. Práticas Lúdicas 5. Estudantes-Anos Iniciais I. Santos, José Eduardo Ferreira – Orientador II. Silva, Maria Edileide Maria Antonino da - Coorientadora III. Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação IV. Título.

CDU 316.356.2-053.6

TERMO DE APROVAÇÃO**ROSANA ASSIS DOS SANTOS****"FAMÍLIA, ESCOLA E PRÁTICAS LÚDICAS: O ENLACE BIOECOLÓGICO
PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE ESTUDANTES DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL"**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador.

Salvador, 30 de março de 2021.

Banca Examinadora:

José Eduardo Ferreira Santos

Prof. Dr. José Eduardo Ferreira Santos
Orientador(a) - (UCSAL)

Edileide Maria Antonino da Silva

Prof. Dr. Edileide Maria Antonino da Silva
Coorientador(a) - (UCSAL)

Lúcia Vaz de Campos Moreira

Prof. Dr. Lúcia Vaz de Campos Moreira (UCP)

Patrícia Carla Silva do Vale Zucoloto

Prof. Dr. Patrícia Carla Silva do Vale Zucoloto (UFBA)

Carla Verônica Albuquerque Almeida

Prof. Dr. Carla Verônica Albuquerque Almeida (UNILAB)

Ana Clara de Sousa Bittencourt Bastos

Prof. Dr. Ana Clara de Sousa Bittencourt Bastos (UCSAL)

Dedico este trabalho aos familiares e educadores das crianças matriculadas nas séries iniciais das escolas municipais de Salvador, com pretensão que esta pesquisa chegue a outros espaços que contribuem para o desenvolvimento integral desses preciosos seres em formação.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é a palavra capaz de exprimir todos os sentimentos que me acompanharam desde o ingresso no curso até a conclusão do mestrado. É bem verdade que escrever é um ato solitário, entretanto, ele não seria possível se não contássemos com as pessoas que fazem ou fizeram parte desse processo, então...

Gratidão a Deus que por meio de Jesus me outorgou a presença inspiradora e consoladora do Espírito Santo; presença esta que me ajudou em todos os momentos, principalmente os mais difíceis vividos durante a pandemia, quando vivenciar as práticas lúdicas, mediante a expressão criativa, tornou-se um desafio necessário para enfrentar esse tempo.

Gratidão aos meus pais que, mesmo precisando de cuidados, entenderam e sempre incentivaram minhas eventuais ausências durante a produção; além disso, devo a eles tudo que sou e que me tornei, por isso honrá-los para mim é mais que um mandamento; é um privilégio gracioso concedido pelo Pai Celeste.

Gratidão aos meus irmãos, sobrinhos e toda parentela que de uma maneira direta ou indireta sempre me dedicaram a consideração que me institui como pessoa e profissional.

Gratidão a Herson pelo seu companheirismo, incentivo e contribuição no meu ingresso no curso, dentre outros suportes nessa caminhada.

Gratidão à minha comunidade cristã IBLV-RV, pelo suporte espiritual e emocional nesses longos anos e, de uma maneira especial, nesse período de pandemia, durante o qual as incertezas tentavam em todo tempo roubar a fé e esperança em dias melhores.

Gratidão à UCSal pela oferta do Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea e toda equipe de qualidade que forma esta Universidade.

Gratidão à minha ex-professora Mabel Araújo que me auxiliou e encorajou a perseverar no preparo para o ingresso neste mestrado, sendo uma mão amiga durante o curso e na parte mais importante da finalização da dissertação, provando que jamais será “ex” na minha caminhada educacional.

Gratidão aos professores do curso, pois cada um teve uma importante participação na formação proposta pelo mesmo.

Gratidão à professora e coordenadora do Programa, Profa. Lúcia Vaz, pelo trabalho de excelência que presta à Universidade; pela condução do grupo de pesquisa Família e Desenvolvimento Humano e por mostrar-se sempre disponível, quando solicitada.

Gratidão ao grupo de pesquisa Família e Desenvolvimento Humano, por meio do qual pude conhecer e estudar a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, além de outras discussões e partilhas durante os ricos encontros.

Gratidão ao meu orientador Prof. José Eduardo Ferreira, o qual foi paciente durante todo o processo, dando-me o suporte necessário e aceitando a parceria com a Profa. Edileide Antonino que se tornou minha coorientadora durante o processo.

Gratidão às Profas. Lúcia Vaz e Carla Verônica Almeida por fazerem parte da banca de qualificação, contribuindo significativamente para o avanço dessa produção, além da Profa. Edileide Antonino, a qual aceitou continuar na caminhada comigo rumo à defesa.

Gratidão às Profas. Patrícia Zucoloto e Ana Clara Bastos que gentilmente aceitaram o convite para participar da banca examinadora, na certeza que muito acrescentarão a este trabalho com suas competências e experiências.

Gratidão aos colegas mestrandos e doutorandos com os quais compartilhamos saberes durante o Curso de Mestrado.

Gratidão à Cristiane do Comitê de Ética em Pesquisa desta Universidade, a qual me auxiliou com muita dedicação e competência durante a submissão do projeto.

Gratidão aos colegas da Escola São José que me animaram em meio à luta na tentativa de conciliar o trabalho com os estudos.

Gratidão à escola lócus da pesquisa na pessoa da gestora e docentes participantes por terem concedido a entrevista ainda durante a pandemia, acreditando no resultado desse trabalho.

Las personas...¹

*Qué precioso sería si las personas
pudiesen percibir que ellas son
personas porque no están solas.*

*El contexto...
Y además de no estar solas,
son personas que comparten
una experiencia de vida entre ellas.*

*El processo...
Y que esa experiencia se desarrolla
de una manera donde el camino
platea y replatea nuevos
significados para vivir.*

*El tiempo...
El tiempo? Creo que sea un rico aliado,
pero también es un controlador sin
complacencia. Por lo tanto,
no dudes del tiempo.*

*La vida...
Ah! La vida es todo ello...*

As pessoas...

*Que precioso seria se as pessoas
pudessem perceber que elas são pessoas
porque não estão sozinhas.*

*O contexto...
E além disso, de não estar sozinhas,
são pessoas que compartilham
uma experiência de vida entre elas.*

*O processo...
E que essa experiência se desenvolve
de uma maneira na qual o caminho
planta e replanta novos
significados para viver.*

*O tempo...
O tempo? Creio que seja um rico aliado,
porém também é um controlador sem
complacência. Portanto,
não duvide do tempo.*

*A vida...
Ah! A vida é tudo isso...*

*Rogério Dias de Arruda
Tradução: Rosana Assis dos Santos*

¹ KOLLER, Sílvia (org.). **Ecologia do desenvolvimento humano**: pesquisa e

intervenção no Brasil, Ed. Casa do Psicólogo, 2ª ed., 2005, p.197.

SANTOS, Rosana Assis dos. **Família, escola e práticas lúdicas: o enlace bioecológico para o desenvolvimento integral de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea. Universidade Católica do Salvador (UCSal), Salvador, BA. 2020.

RESUMO

O presente trabalho tem por finalidade refletir acerca da importância do enlaçamento família-escola-práticas lúdicas para a promoção do desenvolvimento de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto escolar, visando a sua dimensão cognitiva, emocional e social. Para tal, buscou-se investigar as ações educativas que envolvem a família com vistas ao desenvolvimento integral dos estudantes propostas pelos educadores dos anos iniciais. A pesquisa foi qualitativa, de caráter exploratório, a qual foi realizada numa escola pública municipal de Salvador, tendo como participantes a gestora e as docentes das turmas do 1º ao 3º ano, cujos estudantes têm entre seis a nove anos de idade. Fazendo uso da entrevista semiestruturada, foi possível coletar dados com essas informantes, com o objetivo de se chegar à resposta da inquietação que moveu a pesquisadora: até que ponto as ações educativas no contexto escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm proposta de desenvolvimento integral, considerando a importância da parceria familiar e da ludicidade? O marco teórico definido para dialogar com a metodologia adotada foi a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, do psicólogo e professor Urie Bronfenbrenner, o qual criou o modelo PPCT (Processo-Pessoa-Contexto-Tempo), cujos conceitos-chave, por estarem interligados, influenciam mutuamente no desenvolvimento do sujeito. Para um maior embasamento dos temas pertinentes ao trabalho ora apresentado, foi feita uma revisão de literatura trazendo as contribuições de Winnicott (1983; 2000), Levi-Strauss (1980), Donati (2008), dentre outros teóricos que falam sobre família e relações familiares. Buscou-se em Bourdieu (2007) e Foucault (2013) reflexões críticas que perduram no espaço e no tempo acerca da instituição escolar e sua funcionalidade, além de um levantamento das leis educacionais brasileiras que respaldam o desenvolvimento integral do sujeito em formação. Discutiuse sobre a importância das práticas lúdicas encontradas nos estudos de Kishimoto (2014; 2019), Brougère (2010) e outros autores de igual relevância. Os resultados encontrados mostraram que a relação família-escola continua sendo um desafio quando se trata de práticas educativas em prol do desenvolvimento integral do aluno, tornando-se um nó que, para ser transformado em laço, são necessárias ações escolares lúdicas, as quais são capazes de criar o enlace tão desejado. Este estudo traz em seu conteúdo conhecimentos teóricos, levantamento de dados e resultados oriundos da pesquisa que visam contribuir para um maior investimento na relação família-escola-práticas lúdicas, identificando os nós, propiciando laços e promovendo o enlace com vistas no desenvolvimento integral de estudantes, no contexto escolar.

Palavras-chave: Teoria Bioecológica. Desenvolvimento Integral. Família-Escola. Práticas Lúdicas. Estudantes-Anos Iniciais.

ABSTRACT

The present work aims to reflect on the importance of bonding family- school- playful practices to promote the development of students in the early years of Elementary School in the school context, aiming at their cognitive, emotional and social dimension. In this regard, it was sought to investigate the educational actions that involve the family with a view to the integral development of students proposed by the educators of the early years. The research was qualitative with an exploratory character, and it was executed at a municipal public school in Salvador with the participation of the Principal and teachers from the 1st to the 3rd grades, whose students are between 6 and 9 years old. Using semi-structured interviews, it was possible to collect data from these informants with the objective of answering the researcher's questions: Considering the importance of the family partnership and the playfulness, to what extent the educational actions in the school context in the early years of elementary school have an integral development proposal? The theoretical framework defined for the adopted methodology was the Bioecological Theory of Human Development, by psychologist and professor Urie Bronfenbrenner who created the PPCT (Process-Person-Context-Time) model, whose key concepts mutually influence the subject's development, due to they are interconnected. For a greater substantiation of the themes related to the work presented here, a literature review was carried out, bringing contributions from Winnicott (1983; 2000), Levi-Strauss (1980), Donati (2008) among other theorists who talk about family and family relations. It was sought in Bourdieu (2007) and Foucault (2013) critical reflections that persist over space and time, about the school institution and its functionality, besides a survey of the Brazilian educational laws that support the integral development of the individuals in formation. The importance of playful practices found in studies by Kishimoto (2014; 2019), Brougère (2010) and other authors of equal relevance was discussed. The results found showed that the family-school relationship remains a challenge when it comes to educational practices for the integral development of the student, becoming a knot that to be transformed into a bond, playful school actions are necessary and able to create the link so desired. This study brings in its contents theoretical knowledge, data survey, and results from research that aim to contribute to a greater investment in the family-school-playful practices relationship, identifying the knots, propitiating bonds, and promoting the link with a view to the integral development of students in the school context.

Key words: Bioecological Theory. Integral development. Family-School. Playful practices. Students - Early years.

LISTA DE SIGLAS

AC – Análise de Conteúdo

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEAP – Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CF – Constituição Federal

CNS – Conselho Nacional de Saúde

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PPCT – Processo-Pessoa-Contexto-Tempo

SMED – Secretaria Municipal da Educação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UCSal – Universidade Católica do Salvador

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO – O PONTO DE PARTIDA..... | 14 |
| 2 FAMÍLIA-ESCOLA, NÓS E LAÇOS: DO BRASIL REPUBLICANO AO CONTEMPORÂNEO..... | 21 |
| 2.1 DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA FAMÍLIA-ESCOLA..... | 33 |
| 2.2 DESFAZENDO NÓS E CRIANDO LAÇOS..... | 38 |
| 3 FAMÍLIA, ESCOLA E LUDICIDADE: O ENLAÇAMENTO PARA A PRODUÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL..... | 44 |
| 3.1 FAMÍLIA – (TRANS)FORMAÇÕES E REPERCUSSÕES NO DESENVOLVIMENTO HUMANO..... | 44 |
| 3.1.1 Família – formação identitária do sujeito..... | 50 |
| 3.2 ESCOLA – FUNÇÃO SOCIAL REFLETIDA NAS AÇÕES FORMATIVAS..... | 55 |
| 3.2.1 Escola – formação humanística para as ações educativas..... | 60 |
| 3.3 DESENVOLVIMENTO INTEGRAL - LEIS EDUCACIONAIS..... | 65 |
| 3.3.1 Diretrizes pedagógicas da Secretaria Municipal da Educação (SMED) e a BNCC..... | 66 |
| 3.4 LUDICIDADE – HISTÓRIA E CONTEXTOS AO LONGO DO TEMPO..... | 69 |
| 3.4.1 Ludicidade – jogos, brinquedos e brincadeiras no contexto escolar..... | 71 |
| 4 A TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO..... | 79 |
| 4.1 PROCESSO..... | 79 |
| 4.2 PESSOA..... | 80 |
| 4.3 CONTEXTO..... | 81 |
| 4.4 TEMPO..... | 82 |
| 4.5 TEORIA BIOECOLÓGICA NA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA-PRÁTICAS LÚDICAS..... | 83 |
| 5 CAMINHOS METODOLÓGICOS..... | 86 |
| 5.1 DELINEAMENTO | 86 |
| 5.2 LOCAL E PARTICIPANTES..... | 87 |
| 5.3 INSTRUMENTOS | 90 |

| | |
|---|------------|
| 5.4 PROCEDIMENTOS..... | 91 |
| 5.5 ANÁLISE DOS DADOS..... | 91 |
| 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO..... | 94 |
| 6.1 CONCEPÇÕES DE FAMÍLIA E FAMÍLIA DOS ALUNOS..... | 94 |
| 6.2 CONCEPÇÕES DE ESCOLA E ESCOLA LÓCUS..... | 97 |
| 6.3 CONCEPÇÕES DA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E ESCOLA LÓCUS..... | 99 |
| 6.4 CONCEPÇÕES DE PRÁTICAS LÚDICAS E AÇÕES EDUCATIVAS..... | 104 |
| 6.5 ARREMATANDO LAÇOS E NÓS..... | 111 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 115 |
| REFERÊNCIAS..... | 119 |
| APÊNDICES..... | 125 |
| APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- | 125 |
| APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O GESTOR..... | 127 |
| APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O DOCENTE..... | 129 |
| ANEXO | 131 |
| ANEXO A - PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA..... | 131 |

1 INTRODUÇÃO – O PONTO DE PARTIDA

*A terra, porém, estava sem forma e vazia
[...] disse Deus: Haja luz; e houve luz.
(Gênesis 1:2-3)*

Perceber o ambiente de uma maneira sensível e incorformada é o início de toda pesquisa. Da percepção à incorformação nasce o desejo de mudanças. Foi assim que tudo começou!

O início de toda produção é um desafio, pois a arte de escrever como um ato solitário requer dedicação, aprofundamento sem abrir mão da leveza poética que leva aos leitores o conhecimento de uma forma prazerosa.

A definição por um tema muitas vezes não é algo de fácil decisão; faz-se necessário pesquisar, escrever, reescrever, pensar, elaborar, compartilhar até chegar ao *insight*.

A construção dessa dissertação se deu após toda essa experiência que, depois de muita exaustão, resulta num prazer gerado pela conclusão que traz consigo os resultados com proposta de contribuir para mudanças significativas e possível ponte para outras produções.

Convido a uma leitura reflexiva desse trabalho produzido durante os dois anos de curso, atravessado por uma pandemia, cuja finalidade é contribuir tanto com a família como com a escola, a fim de que os sujeitos em desenvolvimento possam usufruir de uma educação integral², sendo participantes dos ambientes de uma maneira prazerosa.

A família e a escola são instituições fundamentais para a promoção do desenvolvimento humano, por isso a relação entre elas tem sido incentivada pelas políticas públicas e compreendida como fundamental para uma escolarização eficaz.

Foram consultados artigos na base de dados do Google Acadêmico e do SciELO utilizando como palavras-chave: família, escola, relação família-escola, focando nas produções dos últimos cinco anos, e constatou-se nas pesquisas que a relação família-escola tem sido marcada por complexidades, assimetria, o que tem impedido a interação esperada. Alguns trabalhos apontaram falhas na comunicação, preconceito para com os novos modelos familiares, tornando-se desafios a serem vencidos.

² Termo referenciado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento integral do sujeito, em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural.

A necessidade urgente gira em torno de traçar ações educativas capazes de quebrar a barreira entre essas instituições, favorecendo o desenvolvimento integral do sujeito em formação. Essas ações, longe de serem impostas, precisam ser atrativas, acolhedoras e garantir a expressão criativa de todos os atores no contexto escolar, visando o desenvolvimento integral do estudante, levando em consideração a sua dimensão cognitiva, emocional e social.

O tema proposto neste trabalho ora apresentado trouxe esse desafio interativo envolvendo a família e a escola, imbricado de práticas lúdicas, contemplando o sujeito em desenvolvimento, razão da existência da escola.

Na minha trajetória profissional iniciada com a formação em Pedagogia, tive contato com os estudos de teóricos sobre desenvolvimento infantil como Vygotsky, Piaget, Montessori, Wallon, dentre outros, oferecendo-me a base para a atuação em sala de aula.

Ingressei, em seguida, na rede municipal de ensino para lecionar no Ensino Fundamental Anos Iniciais e o que mais tomei como desafio foi a capacidade para lidar com as emoções dos alunos, pois em alguns momentos não conseguia atraí-los para a construção do conhecimento, principalmente por serem crianças na faixa etária de sete a onze anos, demandando de intervenções de acordo com suas necessidades desenvolvimentais.

Iniciei uma formação em Psicanálise, tendo contato com as obras de Freud acerca do desenvolvimento humano relacionado à busca do prazer desde a tenra idade. Em seguida, fiz uma especialização em educação especial cujo trabalho final focou na formação do professor frente à aprendizagem do aluno com problemas emocionais.

Busquei conhecer, por meio da pesquisa qualitativa, se a formação teórica dos professores lhes dava o suporte para uma prática bem sucedida diante dos desafios cotidianos, principalmente com os alunos que constantemente apresentavam instabilidade emocional.

Durante a pesquisa, além dos professores, os pais e os alunos também foram ouvidos com o fim de entender de que maneira as demandas emocionais das crianças eram escutadas e acolhidas.

Na revisão bibliográfica da referida pesquisa, fiz uso dos postulados teóricos acerca da formação das emoções, iniciando com os estudos de Goleman (1995) acerca do cérebro emocional, baseado nas pesquisas de LeDoux na década de 70, criando Goleman a teoria da inteligência emocional; busquei também em Piaget (1973) o estudo sobre

desenvolvimento mental correlacionado à vida afetiva, quando o mesmo afirma que aprendizagem e emoção estão interligados, bem como a teoria de Freud (1905) sobre o desenvolvimento mental partindo do estudo da libido. Debrucei-me, também, nos estudos de Celso Antunes (2002) acerca da educação emocional voltada para a prática pedagógica.

Todas essas leituras e desafios cotidianos despertaram meu interesse em realizar um sonho antigo de estudar Psicologia, ampliando mais a minha visão sobre a constituição da mente humana.

Na conclusão do curso, fiz uma revisão bibliográfica acerca do desenvolvimento psíquico de crianças negligenciadas pelas famílias, com o fim de entender a importância do vínculo familiar durante o desenvolvimento infantil, estendendo os estudos para outras instituições responsáveis pelo amparo à criança.

Na continuidade do exercício da prática docente, havendo feito o curso de extensão em atendimento escolar no ambiente hospitalar, fui estagiar num hospital infantil na ala das crianças em tratamento contra o câncer.

O perfil do professor para atuar com criança em situação de vulnerabilidade física e emocional deveria ser formado com base na escuta sensível, na compreensão da instabilidade de humor da criança devido ao tratamento invasivo quimioterápico, e criatividade lúdica, considerando o tempo simbólico das atividades, atentando para o valor emocional que o aluno-paciente dispensava às atividades propostas, construindo projetos pedagógicos com objetivos claros e precisos.

No decorrer da caminhada, ingressei na coordenação pedagógica tendo a oportunidade de atuar como formadora do Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), do Ministério de Educação e Cultura (MEC), dando continuidade à formação de professores que atuavam nas turmas do 1º ao 3º ano de escolarização, baseada em práticas lúdicas, desde o acolhimento até a ministração dos conteúdos programáticos.

Entretanto, embora a ludicidade seja uma ferramenta eficaz na prática de ensino, percebi que as ações educacionais são limitadas quando não há uma continuidade no ambiente familiar e, justamente, um dos maiores desafios da escola é contar com a parceria das famílias. Assim, surgiu a oportunidade de estudar a família, ingressando no Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador (UCSal).

Durante o curso, foi possível ampliar meus conhecimentos acerca do meu objeto de pesquisa o qual foi sendo melhor definido com as leituras adquiridas. A inquietação que me moveu à escolha do objeto diz respeito ao cotidiano escolar vivenciado durante meus vinte anos a serviço da educação pública municipal de Salvador, mais precisamente trabalhando com as séries iniciais do Ensino Fundamental.

A dificuldade de se estabelecer uma parceria com a família para um maior conhecimento do aluno com sua subjetividade e seu contexto sociocultural parece minar as ações educacionais em prol de um desenvolvimento que vá além do cognitivo. Todavia, tudo indica que com a escola estão os conhecimentos capazes de mudar essa situação, embora seja um desafio a ser enfrentado com planejamento de ações bem definidas, cuja proposta lúdica pode ser o caminho para o enlaçamento entre elas.

Sendo assim, este trabalho se justificou por apresentar uma proposta investigativa com o fim de conhecer as práticas educativas no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental que têm por objetivo o desenvolvimento integral do estudante, envolvendo a ludicidade e a parceria familiar. Vale ressaltar que não foram encontradas explicitamente no banco de dados digital pesquisas que envolvam a parceria família-escola-práticas lúdicas com proposta de facilitação da formação integral do estudante. Por isso, a partir desses conhecimentos, pretendo fazer intervenções, sistematizando os saberes adquiridos para expansão de práticas pedagógicas que permeiem estes contextos escolares.

A pesquisa de caráter exploratório foi aplicada numa escola municipal de Salvador, a qual oferece os anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo cinco turmas do 1º ao 5º ano de escolarização, funcionando apenas no turno matutino. As entrevistadas foram a gestora e as docentes do 1º ao 3º ano, que corresponde ao ciclo de alfabetização.

No percurso do desenvolvimento deste trabalho, o mundo foi surpreendido com a circulação do coronavírus. A realidade que parecia distante de nós, enquanto acompanhávamos o noticiário das mortes na Ásia e na Eurorpa, nos pegou de surpresa quando no segundo mês do ano letivo foi declarada a quarentena, devido a pandemia ter tomado conta do território brasileiro, fechando comércios, áreas de lazer e, como não seria diferente, as escolas.

Para o desenvolvimento da minha pesquisa, além da entrevista com os educadores, estava prevista a observação dos estudantes diante das ações educativas propostas pela escola, bem como a escuta das famílias para uma maior aproximação das realidades familiares, todavia, sem acesso à escola, os participantes da pesquisa foram reduzidos para a gestora e as docentes das primeiras turmas dos anos iniciais.

A qualidade dos dados obtidos foi possível levando em consideração a minha postura com o compromisso e a ética, enquanto pesquisadora, bem como com a análise destes dados, o que foi considerado como ponto relevante nesta pesquisa.

Partindo do exposto, compartilho o problema que mobilizou esta investigação científica: até que ponto as ações educativas no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental tem proposta de desenvolvimento integral, considerando a importância da parceria familiar e da ludicidade?

O objetivo geral foi investigar as ações educativas (lúdicas) propostas pelos educadores dos anos iniciais que envolvem a família com vistas ao desenvolvimento integral dos estudantes a partir de uma visão Bioecológica. Entretanto, como já explicitado anteriormente, devido a pandemia do coronavírus, impossibilitando o retorno às aulas presenciais, a pesquisa se limitou aos discursos das educadoras acerca da temática abordada e a análise das atividades remotas que foram por elas preparadas para os alunos fazerem com o suporte das suas famílias.

Para a consecução deste objetivo, foi necessário pensar caminhos mais pormenorizados que permitiram chegar às respostas. Assim, os objetivos específicos foram: analisar nos discursos das educadoras as concepções acerca da função tanto da escola como da família na promoção do desenvolvimento integral da criança; identificar as ações educativas propostas pela escola, com o fim de promover o desenvolvimento integral dos alunos, envolvendo as famílias e a ludicidade; analisar as atividades remotas das docentes, no período da pandemia do coronavírus, identificando a ludicidade e a busca da interação familiar.

Para uma maior apropriação da temática com o fim de confirmar a hipótese de que as ações educativas com vistas na formação integral devem ser imbricadas pela ludicidade, em parceria com a família, foi preciso trilhar caminhos seguindo as principais sinalizações: a que família estou me referindo? A princípio, o termo “família” já não cabe mais pelo fato da mesma não apresentar na sua formação contemporânea um único modelo; devido a muitas configurações que vêm surgindo ao longo das últimas décadas, nos referimos como “famílias”, um termo plural. Sendo assim, no ambiente escolar é possível encontrar diferentes modelos familiares que precisam ser reconhecidos e respeitados.

Outro questionamento foi a qual escola estou me referindo? Levando em consideração que apesar de cada escola ter sua própria identidade, fez-se necessário uma

busca de conhecimentos mais abrangentes para, a partir destes, perceber a formação identitária³ da escola alvo da pesquisa.

Outra importante sinalização foi a percepção dos pontos convergentes que unem essas duas instâncias: família e escola, bem como os objetivos dessa união.

A compreensão do desenvolvimento humano tornou-se crucial para observar se as práticas educativas visavam esse fim, considerando tanto o desenvolvimento cognitivo como o socioemocional, como traz a proposta da BNCC de educação integral. A ludicidade nesse contexto serviu de instrumento para fomentar as ações educativas envolvendo a família e a escola.

O marco teórico definido para dialogar com a metodologia adotada foi a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano do psicólogo e professor Urie Bronfenbrenner, por este ter criado o modelo PPCT (Processo, Pessoa, Contexto e Tempo), o qual oferece uma maior compreensão do desenvolvimento humano, o que veio a contribuir na reflexão do meu objeto de estudo que trata justamente do enlaçamento da família, escola e práticas lúdicas em prol do desenvolvimento integral do sujeito.

À luz dessa teoria, este trabalho veio analisar o processo educacional, os contextos nos quais os estudantes estão envolvidos e o tempo, incluindo as mudanças ocorridas durante a pesquisa, como fatores preponderantes no curso do desenvolvimento desses sujeitos.

A revisão de literatura dos temas abordados neste trabalho foi fundamental para a tecitura do texto, ampliando minhas reflexões. Assim, para atender aos objetivos propostos, esta dissertação se organiza em capítulos, sendo o primeiro a introdução, onde inicio trazendo um breve comentário da questão que norteia este trabalho, traço, também, a minha trajetória formativa e experiências educacionais; apresento o problema que me moveu a desenvolver a pesquisa, assim como os objetivos, a metodologia que foi utilizada e a estruturação da obra.

No segundo capítulo intitulado “Família-Escola, nós e laços: do Brasil republicano ao contemporâneo” são apresentados os estudos e pesquisas com foco nessa relação, levantando as questões que envolvem a mesma. Faço um percurso histórico da relação família-escola, apresentando os desafios contemporâneos na busca de caminhos para o

³ Referente à identidade formada pelas características que definem algo ou alguém, diferenciando a pessoa ou coisa das demais. Buscar-se-á na pesquisa conhecer a identidade da escola lócus a partir das suas ações educativas.

enlaçamento, tendo a ludicidade como proposta, com o seu amplo repertório capaz de favorecer as interações, contribuindo para o desenvolvimento humano.

No terceiro capítulo é apresentada a revisão de literatura, dividido em três sessões, sendo a primeira destinada ao estudo sobre família(s), suas (trans)formações e repercussões no desenvolvimento do sujeito, bem como a sua formação identitária. A segunda é destinada ao estudo crítico da escola, enquanto instituição de ensino, a partir dos conceitos sociológicos de Bourdieu e da filosofia foucaultiana, para se pensar na sua função social que se reflete nas ações formativas, assim como a sua formação humanística para as ações educativas; apresento, também a ideia de desenvolvimento integral apresentada nas leis educacionais que regem o Brasil e especificamente a Secretaria Municipal da Educação do Salvador (SMED), até chegar à discussão das dez competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que fomenta a proposta de desenvolvimento integral do estudante. A terceira e última sessão trata da ludicidade, trazendo sua história e contextos ao longo do tempo, além do uso dos jogos, brinquedos e brincadeiras no contexto escolar, considerando a formação do educador.

O quarto capítulo é destinado ao marco teórico fundamentado na Teoria Bioecológica do desenvolvimento humano do psicólogo e professor Urie Bronfenbrenner, iniciando pela descrição de cada conceito do modelo PPCT, postulado pelo autor, fazendo posteriormente a correlação de cada modelo com o contexto escolar.

O quinto capítulo apresenta o caminho metodológico percorrido para a realização da pesquisa, apresentando o seu delineamento, o local e participantes, os instrumentos e procedimentos e a técnica empregada para a análise dos dados; o sexto capítulo é dedicado à discussão dos resultados. Por fim, apresentamos no sétimo capítulo nossas considerações finais, retomando o objetivo da pesquisa, o percurso metodológico traçado com suas alterações, um resumo dos principais achados, os limites e possibilidades do estudo.

2 FAMÍLIA-ESCOLA, NÓS E LAÇOS: DO BRASIL REPUBLICANO AO CONTEMPORÂNEO

*Que precioso seria se as pessoas
pudessem perceber que elas são pessoas
porque não estão sozinhas.
(Rogério Dias de Arruda)*

Família e escola não conseguem caminhar independentes. Quando ambas percebem que uma depende da outra, é um passo para que se desfaçam os nós e criem-se os laços.

O objetivo deste capítulo é traçar o percurso da relação família-escola do Brasil republicano ao contemporâneo. Iniciando com o levantamento de pesquisas com esta temática nos últimos cinco anos, avançando para a história do início dessa relação, durante o regime do Brasil República até os nossos dias. Em todos esses períodos, encontraremos os nós dificultando essa relação, entretanto sempre haverá a busca dos laços possibilitando a consecução dos seus propósitos.

A família e a escola são instituições cujos contextos são fundamentais para a promoção do desenvolvimento humano, por isso a sua relação tem sido incentivada pelas políticas públicas, compreendida como fundamental para uma escolarização eficaz, com proposta de desenvolvimento integral, principalmente na contemporaneidade, cuja necessidade de intensificação da relação entre a família e a escola se torna primordial diante das mudanças sociais repercutidas tanto nas famílias como no sistema escolar.

A relação família-escola tem sido um tema de interesse de pesquisas com o fim de contribuir para o fortalecimento da interação entre esses sistemas, para melhores resultados não somente no que diz respeito ao índice educativo, mas no processo desenvolvimental do aluno. Nos últimos cinco anos, os artigos publicados apontam algumas questões que estão por trás dessa relação. Foi feita uma consulta ao banco de dados eletrônico do Google Acadêmico e do ScieElo, utilizando, principalmente, a palavra-chave família-escola, constatando os desafios dessa relação, conforme abordaremos em seguida.

Almeida e Arantes (2014), no artigo intitulado “A relação família e escola: pressuposto para o processo ensino aprendizagem”, desenvolveram uma pesquisa acerca da importância dessa relação, buscando entender como esta acontece, chegando à conclusão, após os resultados, que quando os pais participam da educação dos seus filhos, estes se sentem mais motivados e seguros, tornando o seu aprendizado mais significativo e eficiente. Os pesquisadores fizeram um levantamento bibliográfico, partindo de uma

pesquisa qualitativa, usando como instrumentos as observações numa escola municipal de educação básica do 1º ao 6º ano localizada em Sinop-MT, e aplicação de questionário aos pais e professores, buscando investigar como os mesmos vêem a relação família-escola, sua importância e como a mesma acontece; foi pesquisado também quais resultados se destacam no rendimento escolar tanto do aluno cuja família participa da sua vida escolar quanto do aluno cuja família não tem uma participação mais efetiva. Os pesquisadores buscaram a compreensão de como a escola lócus norteia seus processos de ensino e aprendizagem, através do seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Foram verificados como resultado provisório que a presença dos pais na escola é de grande importância para o aprendizado do aluno. Na discussão dos resultados da aplicação dos questionários, os pesquisadores concluíram que a relação família-escola embora seja essencial, nem sempre é tida como algo simples, porque os professores questionam e sempre cobram a participação familiar, entretanto o entendimento sobre essa participação ainda é limitado, pois a participação não pode se dar somente no campo disciplinar e nem somente quando os pais têm uma boa formação escolar, mas na construção de uma relação de respeito mútuo entre família, escola e aluno, possibilitando a oferta de contribuições para o desenvolvimento intelectual, moral e político do aluno.

Por sua vez, Benato e Soares (2014) escreveram um artigo intitulado “Família e escola: uma relação de desafios”, com o objetivo de apresentar as reflexões da comunidade escolar foco da pesquisa, sobre a participação das famílias nos ambientes escolares e sua importância para a aprendizagem dos alunos. As pesquisadoras iniciaram com uma pesquisa bibliográfica, para estruturação do trabalho; a escola lócus foi uma escola pública do Ensino Fundamental e Médio, localizada num bairro periférico da cidade Irati-PR; as pesquisadoras usaram como instrumentos questionários com perguntas abertas e fechadas que foram aplicados para as famílias dos alunos do 6º e 7º anos, durante dez encontros organizados pelas pesquisadoras com temas relevantes, contando com a presença dos professores e toda equipe pedagógica. Nos encontros foram discutidos temas na busca de uma maior colaboração e participação das famílias nas escolas. Os resultados demonstraram que as famílias valorizam o conhecimento escolar e estão cientes de suas responsabilidades, entretanto, os problemas do dia a dia, inclusive as ocupações no trabalho, impossibilitam o comparecimento dos pais à escola com mais frequência; foi observado que as mães dos alunos com problemas de aprendizagem ou indisciplina apresentaram maior participação. As pesquisadoras concluíram sua pesquisa afirmando que “devemos estar cientes de que esta relação não pode ser imposta ou forçada, mas deve ser construída com confiança, sendo a escola responsável pela idealização desta parceria” (p.14).

Maria Cláudia Santos (2015) escreveu um artigo intitulado “Escola e Família: a união entre a educação familiar e escolar, para formação do aluno”, buscando destacar estratégias para aproximar essas instituições. A autora analisou dois projetos aplicados em escolas da rede Estadual na cidade de Londrina-PR e um projeto aplicado em uma escola particular do Estado do Rio de Janeiro-RJ; os projetos nas escolas de Londrina são desenvolvidos no PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional, que é um programa específico das políticas públicas do Paraná, que visa o estabelecimento do diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, por meio de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como principal objetivo proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas que interfiram positivamente na sua prática pedagógica. A autora relata acerca de um plano de ação que foi aplicado em 2009 em uma grande escola paranaense, especificamente nas turmas de 5ª série diante de problemas comportamentais apresentados pelos alunos, sendo boa parte deles repetentes. O plano apresentou como proposta a busca da interação familiar de uma forma dialética, visando à conscientização dos alunos envolvidos no processo de formação humana. Após a apresentação do projeto aos professores, funcionários e pais desses alunos, uma pergunta investigativa foi encaminhada aos pais com o fim de conhecer a motivação dos mesmos acerca de manter os filhos na escola e qual a função da mesma. Após a resposta dos pais, sendo a maioria convergindo para o seu desejo na aprendizagem dos filhos, tendo a escola para eles a função de ensinar, foi construído o projeto, envolvendo outros profissionais: promotora da infância e da juventude, psicopedagoga e psicoterapeuta e marcada uma reunião com os pais e esses profissionais abordando diversos assuntos concernentes à criação de filhos. O projeto também disponibilizou atendimento pedagógico individualizado para os alunos com dificuldade, o que contribuiu para a melhora dos mesmos, inclusive de postura, todavia percebeu-se que a relação entre pais e filhos ainda era desafiante, fazendo-se necessário um encontro com a psicopedagoga, a qual propôs um trabalho de dinâmica entre pais e filhos, envolvendo música, dança, expressão facial e corporal, abraços, aperto de mão. Além disso, os pais participaram de uma palestra com a psicoterapeuta acerca dos limites e possibilidades na educação de filhos. Todas as ações planejadas resultaram numa significativa aproximação da família na escola de uma maneira comprometida com a educação dos filhos. O outro projeto investigado foi também num colégio estadual em Londrina, idealizado por uma professora da escola, participante do PDE, em 2010, cujo tema foi “A participação da família na escola: construindo caminhos para uma educação de qualidade”, tendo como demanda as muitas reprovações e aprovações pelo conselho de classe dos alunos das 5ª séries. O projeto foi desenvolvido em cinco encontros com

palestras, atividades individuais e em grupos, envolvendo pais e professores. Questionários foram entregues aos mesmos a partir dos temas debatidos, abrindo espaços para sugestões. Dos 40 pais que receberam os questionários, 21 responderam e dos 23 professores, 13 responderam individualmente e parte em grupos. Além dos questionários, foram feitas leituras, encontros, debates que possibilitaram identificar o envolvimento das famílias com a instituição escolar, com sugestões e organização de estratégias para a escola. O último relato diz respeito ao projeto aplicado numa escola particular do Rio de Janeiro, em 1996, tendo como título “família-possível”, teve como responsável uma psicóloga educacional, o qual surgiu de sua observação da aparente rejeição da comunidade à escola, buscando a representação dos avós das crianças, já que estes se fazem cada vez mais presentes nas escolas no lugar dos pais. Foi feito o convite aos avós para passar uma tarde na escola. No encontro ao qual compareceram 23 avós, sendo 6 homens e 17 mulheres, foram desenvolvidas atividades para entrosar o grupo, depois foi apresentado o motivo maior do encontro, tendo a aprovação dos avós. Após a reunião, eles receberam um questionário para que a escola melhor os conhecesse, facilitando a interação, marcando nesse mesmo dia a próxima reunião para juntos elaborarem ações específicas com vistas na melhoria do trabalho pedagógico a ser desenvolvido com as crianças. As reuniões continuaram durante as quais foram desenvolvidas diversas atividades em família, sendo uma delas a construção de álbum de fotos familiares, resgatando a importância de momentos juntos, na janta, na conversa em casa envolvendo as gerações. E cada vez mais os avós traziam para a escola ideias para serem discutidas em prol do desenvolvimento dos netos. Há relato de que o projeto foi tão bem sucedido que os pais passaram a participar dos encontros.

Após a análise desses projetos disponibilizados nos artigos que a pesquisadora analisou, a mesma elaborou questionários os quais foram aplicados para quatro pessoas, sendo elas a gestora e a professora da primeira escola estadual e a gestora e professora da segunda escola, ambas em Londrina-PR, com o intuito de investigar se os projetos aplicados pelo PDE-Programa de Desenvolvimento Educacional alcançaram os objetivos propostos a longo prazo e se os mesmos tiveram continuidade nas respectivas escolas. Os resultados da pesquisa apontaram que os projetos conseguiram impactar de alguma maneira na relação família-escola, todavia o que a pesquisadora pode observar com as respostas das gestoras e professoras aos questionários aplicados foi que esses projetos foram pontuais, sendo proveitosos durante sua aplicação, pois com a saída das professoras das unidades de ensino, não houve continuidade. Sendo assim, a pesquisadora conclui que “para uma parceria significativa da relação família e escola, ainda são muitos os desafios a serem vencidos, a começar pela relação dentro da própria escola[...]” (p.19).

Outro artigo tem como título “Encontros e (des)encontros no sistema família-escola”, no qual as pesquisadoras Lima e Chapadeiro (2015) analisaram sistematicamente a relação entre escola e famílias de crianças do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, apontadas pelos professores como tendo problemas de aprendizagem em uma escola da rede municipal da cidade Hortolândia-SP. As pesquisadoras aplicaram entrevistas semiestruturadas para as participantes da pesquisa: três professoras e cinco famílias dessas crianças. As professoras informantes foram selecionadas pela gestora e as famílias pelas professoras. Todas aceitaram voluntariamente e foram entrevistadas de acordo com o modelo de pesquisa para professores e famílias, a partir dos temas: caracterização do participante; caracterização da relação família-escola e caracterização da comunicação família-escola, criando categorias com as respostas a partir da análise de conteúdo chegando aos encontros e (des)encontros entre os relatos das professoras e das famílias, sendo os encontros compreendidos como concepções convergentes e (des)encontros as divergentes. Acerca da relação entre a escola e as famílias das crianças apontadas com problemas de aprendizagem, verificou-se que tanto as professoras como as famílias lidavam com o problema de forma linear, ou seja, uma relação de causalidade e não de interação entre eles, gerando assim acusações na relação família-escola.

Já Resende e Silva (2016) produziram um artigo intitulado “A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014)”. Por meio de uma pesquisa documental, as autoras analisaram a abordagem dessa relação na legislação brasileira nesse período, observando de que maneira a relação família-escola é contemplada nos documentos, a partir da análise dos níveis de regulamentação dessa relação, das dimensões políticas, sociais e ideológicas nela envolvidas e expressas pelos textos legais. As pesquisadoras iniciaram o mapeamento com a Constituição Federal (CF) de 1988; depois passaram ao estudo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 com suas alterações posteriores; examinaram também o Plano Nacional de Educação 2014-2024; também foram analisados os atos normativos do Conselho Nacional de Educação (CNE), a partir da atual LDB. Foram feitas também outras leituras em documentos legais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Decreto nº 6.094/2007 que implementa o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Foi realizado o rastreamento de todos os aspectos referentes à relação família-escola presentes na legislação analisada, por meio da leitura sistemática dos documentos e do uso de palavras-chave: família, pais ou responsáveis, comunidade, participação, gestão democrática. Foi obtido um mapeamento dos itens (artigos, parágrafos, etc.) relevantes para a pesquisa, possibilitando a posterior análise dos mesmos. Os resultados da pesquisa apontaram que estão previstos na legislação educacional brasileira quatro níveis de

relação família-escola, sendo o mais formal e superficial é o que corresponde à responsabilidade legal dos pais de matricular os filhos na escola e zelar pela sua frequência; o segundo nível diz respeito ao direito da família à recepção de informações a respeito da vida escolar dos filhos e do processo educacional da escola, estando a escola na obrigação de disponibilizar essas informações; o terceiro nível da relação família-escola presente na legislação brasileira corresponde às diversas formas de interação entre a família e a escola, sendo da responsabilidade dessa última, segundo a LDB, promover essa relação, incluindo os professores. O último nível mais profundo da relação família-escola previsto na legislação é a participação dos pais, como membros da comunidade educativa, na gestão democrática da escola. As pesquisas chegaram à conclusão que “embora incentivada pela legislação, a relação família-escola não é objeto de uma ‘forte regulamentação estatal’ em nosso país” (p.50).

Outros artigos foram publicados no mesmo ano, como o intitulado “A Participação da Família na Escola”, fruto da pesquisa de Francisca Botelho (2016), cujo objetivo foi investigar a relação de família e escola e a importância da parceria entre ambas. A pesquisa qualitativa foi desenvolvida numa escola municipal de Educação Básica, em Sinop-MT, tendo como participantes os pais e os professores dos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A pesquisadora usou como instrumentos, para a coleta de dados, referências bibliográficas, questionários com perguntas abertas e fechadas, os quais foram aplicados aos participantes da pesquisa: dois professores efetivos, dez pais e o coordenador. A configuração da pesquisa se deu baseada nas observações durante o estágio supervisionado do curso de pedagogia. Foram observados alguns alunos apresentando dificuldades para realizar atividades como participar de brincadeiras, ler livros, escrever, interagir com os colegas, organizar os seus materiais, dentre outras. Assim, a pesquisadora buscou compreender como acontece a participação dos pais no desenvolvimento escolar das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Após a análise e discussão dos resultados, a pesquisadora chegou à conclusão de que a participação da família é necessária para o desenvolvimento do ensino, no processo da aprendizagem do aluno, sendo a escola a responsável em promover a aproximação da família na escola.

Resende e Souza (2016) publicaram o artigo “Participação da Família no Contexto da Escola Ciclada”, objetivando analisar e discutir a participação da família no âmbito escolar. Os pesquisadores fizeram uso da pesquisa qualitativa exploratória numa escola pública do município de Canarana-MT, usando como técnica de coleta de dados o questionário semiestruturado que foi aplicado a 30 professores e 40 pais. Os pesquisadores constataram nos resultados que “a família, embora tenha um papel

fundamental no processo de ensino-aprendizagem, não participa de maneira satisfatória do cotidiano escolar do aluno” (p.3).

Já Casanova e Ferreira (2016) publicaram o artigo intitulado “A Produção do conhecimento sobre a Relação Escola e Família em 13 anos de ANPEd”, com o objetivo de analisar a produção do conhecimento acerca da relação escola e família a partir dos trabalhos comunicados nas reuniões anuais da ANPEd – associação que congrega programas, professores e estudantes de pós-graduação em educação – entre o período de 2000 a 2013. “Por meio da análise sobre um *corpus* de 44 trabalhos selecionados, as pesquisadoras apresentaram o movimento que os estudos sobre a relação escola e família vêm estabelecendo nas reuniões anuais da ANPEd desde o ano 2000” (p.4). As conclusões do trabalho permitiram as pesquisadoras conhecer de forma mais ampla as discussões acerca da relação escola e família nas reuniões anuais da ANPEd entre os anos 2000 e 2013.

E ainda nesse ano consta como publicação do tema o artigo de Luana Ferrarotto e Maria Márcia Malavasi (2016) intitulado “A relação família-escola como alvo das atuais políticas públicas educacionais: uma discussão necessária”. As autoras, mediante uma pesquisa bibliográfica, analisam o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Compromisso Todos pela Educação, percebendo que às famílias é atribuída apenas a função de acompanhar os eventos escolares e as tarefas de casa dos filhos. Na introdução, as autoras apresentam as passagens no PNE que abordam a importância da participação familiar e acompanhamento dos filhos. No capítulo 2 discutem a relação família-escola, sua complexidade que inclui a idealização do professor pelo aluno com predisposições desenvolvidas; a idealização da família esperando que esta tenha uma bagagem social e cultural compatível com o exigido pela escola. Consulta além do PNE, o site do Todos pela Educação identificando as reportagens que fazem referência a importância do acompanhamento familiar dos filhos, como forma de aumentar os resultados obtidos da sua formação. E no capítulo 3 as autoras mencionam o PPP da escola com seus registros, ações e metas.

Patrícia Arcega (2018) escreveu um artigo intitulado “Relação família e escola e sua influência na aprendizagem da criança: uma revisão de literatura integrativa”, baseando-se em artigos publicados e outras referências bibliográficas, a fim de investigar teoricamente como a relação família e escola influencia na aprendizagem da criança dos anos iniciais. A pesquisadora após definir o tema, consultou em bases de dados eletrônicos, como SciELO, LILACS e Periódicos CAPES, a partir das palavras descritoras: Escola, Família; Aprendizagem e Relação família-escola, buscando em

artigos publicados e outras referências bibliográficas, para investigar teoricamente como a relação família-escola influencia essas crianças, usando como critérios para a coleta de dados as questões: Quais as principais demandas e queixas da escola em relação à família? E quais as principais demandas e queixas da família em relação à escola? Os achados da pesquisadora contataram que “não há evidências concretas que validem a melhoria no processo de aprendizagem” (p.12).

Albuquerque e Aquino (2018) publicaram um artigo intitulado “Psicologia Escolar e Relação Família-Escola: Um Levantamento da Literatura”, com o objetivo de ampliar a compreensão do tema. As autoras fizeram um levantamento de literatura que foi desenvolvida a partir da leitura e identificação de artigos científicos, dissertações e teses na área da psicologia escolar ligadas à relação família-escola, usando como descritores: *family, school e psychology educational*, nas bases de dados *Web of Science*, Pubmed, SciELO, Lilacs, IndexPsi e Pepsic, além da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, usando como critérios de inclusão os estudos teóricos, de pesquisa empírica ou de pesquisa-intervenção que abordavam a temática da relação família-escola no âmbito da psicologia escolar; os artigos indexados sem restrição de idioma ou delineamento metodológico e os artigos, dissertações ou teses publicados entre os anos 2000 a 2016. Os achados das pesquisadoras apontam para “a necessidade de desenvolver estudos que explicitem, de forma mais detalhada, as estratégias que compõem as modalidades de atuação de psicólogos escolares junto a esses dois grupos (p.10).

Também Isaías Júnior (2018) publicou um artigo intitulado “A escola promotora de processos-chave de resiliência em famílias organizadas em modelos não convencionais”; baseado na Ecologia do Desenvolvimento Humano. O autor recorreu aos estudos de resiliência familiar para estabelecer a relação positiva entre família e escola na promoção da resiliência de famílias não convencionais, concluindo que a escola precisa adotar estratégias que promovam os processos-chave da resiliência, mediante inclusão de todas as formas de família em seus ritos, apontando alguns caminhos: “Acentuar as relações afetivas, promover atividades e formas de aprendizagem dos alunos; priorizar conexões positivas entre família não tradicional-escola; ofertar capacitação à comunidade escolar sobre estratégias e políticas escolares; promover a participação de alunos e suas famílias nessas políticas; atender às expectativas dos alunos; explorar conexões entre habilidades para a vida e sucesso acadêmico; oferecer capacitação em serviços/incentivos para ensinar habilidades para a vida; criar clima escolar de afeto; implementar processo de intervenção para alunos com dificuldades, sem buscar explicações em sua configuração familiar; enfatizar a cooperação; proporcionar reconhecimento/incentivo a todos os alunos; erradicar a rotulação de alunos e famílias; capacitar a comunidade escolar e os alunos a

encontrar resiliência em si mesmos e nos próximos – na família, por exemplo –; adotar filosofia de que todos os alunos podem ter êxito, desenvolver atividades de aprendizagem e programas de serviços entre os pares, ofertar atividades e currículo participativo para os alunos e para suas famílias organizadas em modelos não convencionais” (p.8).

Etiene Macedo (2018) escreveu sua tese de doutorado em Psicologia Clínica e Cultural, pela Universidade de Brasília (UnB) com o título “A relação entre família e escola na adolescência: vínculos e afetos como dispositivos”; a pesquisa foi realizada com mães e pais de adolescentes de uma escola pública, para compreender como eles percebem a relação da família com a escola e com os adolescentes. A pesquisadora fez uso da pesquisa qualitativa, usando como instrumentos para coleta de dados, questionários para mães e pais desses adolescentes, além de entrevistas e complementação de frases, e no espaço escolar foi realizado um sociodrama. Os dados colhidos foram analisados com o auxílio do *software Orange Canvas*, com base na análise de conteúdo de Bardin. Os resultados apontam que apesar do espaço escolar ser o palco para intervenções com os pais, a relação com a família visando apenas intervenções, torna-se insuficiente para criação de vínculos e, em algumas situações, frustrante para pais e educadores. “Antes de intervenções, as famílias precisam ser ouvidas e contempladas em suas necessidades” (p.7).

Nonília Oliveira (2018) escreveu seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com o título: “Interação entre escola e família no processo de ensino e aprendizagem da criança: análise da Revista Brasileira de Educação Especial”. O estudo teve como objetivo verificar como o tema interação família-escola aparece na revista no período entre 2007 e 2017, além da análise em outras fontes para complementar a abordagem do assunto. A pesquisadora fez uso da pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo constatando que durante dez anos de publicação, a Revista Brasileira de Educação Especial publicou apenas quatro artigos relacionados à família e escola, concluindo a pesquisadora que “a revista deve promover artigos de forma mais específica sobre este assunto, de modo a relatar as vivências das escolas sobre esta questão de integração, participação, colaboração e inclusão” (p.44).

Compreendemos que tanto a família como a escola devem trabalhar para o mesmo fim, conforme sua perspectiva, com amplo compromisso para com os educandos, tendo as suas práticas voltadas para o desenvolvimento pleno⁴ dos sujeitos em formação.

⁴ Termo usado nas leis educacionais com o fim de contemplar o sujeito em formação nas suas dimensões física, emocional e social. Na BNCC aparece como desenvolvimento integral.

Na contemporaneidade, a sociedade tem passado por transformações as quais vêm refletindo tanto no ambiente familiar como no ambiente escolar, necessitando a escola conhecer melhor as dinâmicas familiares e sua funcionalidade, pensando e planejando ações com os alunos e com as famílias que venham fortalecer a relação família-escola para melhores resultados naquilo a que ela se propõe.

A história da relação família-escola se inicia com a formalização do ensino e se estende na contemporaneidade, buscando caminhos para o enlaçamento desses ambientes de tamanha influência para o desenvolvimento dos sujeitos.

A relação família-escola não era comum no Brasil antes da criação das escolas públicas, no período republicano, quando a escola deixa de ter um caráter catequizador, moralizador para ter um caráter civilizatório e progressista, considerando a importância de educar as famílias dos alunos, com o fim de serem estabelecidos comportamentos de higiene, de saúde e de educação (CASTRO; REGATTIERI, 2009).

Segundo Castro e Regattieri (2009, p. 25), ao longo do século XX, a escola enquanto instituição especializada, exercia a função de promover o ensino, sendo que tanto a família como a escola compartilhavam do compromisso de oferecer condições favoráveis à aprendizagem do aluno, entretanto, no período do regime militar, o diálogo entre escola, família e comunidade foi fragilizado.

Na segunda metade do século XX, sob o regime político democrático e o avanço do capitalismo, as consequentes transformações políticas, econômicas e culturais contribuíram para a mudança do modelo de família patriarcal, surgindo novas configurações familiares, principalmente com a entrada da mulher no mercado de trabalho e a lei do divórcio. Essas alterações ainda no presente vêm repercutindo no ambiente escolar. Todavia, como afirmam Castro e Regattieri (2009, p. 26), não são esses novos modelos que determinam as dificuldades escolares, como baixo desempenho e/ou problemas comportamentais, pois dentro de qualquer modelo familiar é possível encontrar pais negligentes, bem como situação de vulnerabilidade, entretanto, faz-se necessário que a escola busque conhecer para compreender as novas dinâmicas familiares dentro de seus contextos sociais, buscando meios de interação que contribuam para o desenvolvimento pleno do aluno.

Nas últimas décadas do século XX, uma das mudanças que vem transformando a sociedade e, conseqüentemente, as famílias, foi o avanço da tecnologia, possibilitando a globalização e a comunicação mundial, resultando em novos costumes e demandas. Nesse período, houve, também, o crescimento do índice da violência e dos conflitos sociais, especialmente nas capitais do Brasil, o que vem a repercutir na rotina das escolas,

principalmente as públicas, cujos alunos estão mais desassistidos e desprotegidos, pois nem sempre as famílias contam com redes de apoio que as ajudem no acompanhamento dos filhos no seu processo de desenvolvimento, numa sociedade em constante mudança. Sendo assim, a condição se torna necessária e oportuna para o diálogo entre a escola e a família, enquanto principais redes protetivas do aluno (CASTRO; REGATTIERI, 2009; DESSEN; POLÔNIA, 2007).

A escola precisa estar atenta a essas mudanças sociais para traçar, em parceria com as famílias e a comunidade, seu plano de ação que atenda as demandas do seu contexto. Para isso, faz-se necessário encontrar caminhos que aproximem uma da outra, em confiança mútua.

De acordo com Dessen e Polônia (2007, p. 22), a estrutura familiar é de grande influência para a permanência do aluno na escola, por isso quando a escola aciona outras redes de apoio capazes de influenciar positivamente este aluno, é possível a reversão da situação de evasão e/ou insucesso escolar.

Para o acionamento das redes de apoio, faz-se necessário um diagnóstico preciso da condição do aluno, por meio de escuta e observação que indiquem a necessidade vigente. A escola precisa estar atenta ao comportamento recorrente do aluno que implica no seu aparente descompromisso com os estudos, pois nem sempre será fácil uma compreensão do que se passa com ele, havendo a necessidade de um olhar menos crítico e mais sensível, bem como uma tentativa de aproximação da família para melhor conhecer o contexto.

Para Ribeiro e Andrade (2006), a escola precisa ter metas esclarecidas, considerando importante “promover na escola um diálogo reflexivo entre a prática cotidiana e as bases norteadoras de sua ação. Esta prática cotidiana, se refletida, pode lançar luz às ações efetivas e às não efetivas” (p. 388). Afirmam Dessen e Polônia:

[...] as práticas educativas escolares têm também um cunho eminentemente social, uma vez que permitem a ampliação e inserção dos indivíduos como cidadãos e protagonistas da história e da sociedade. A educação em seu sentido amplo torna-se um instrumento importantíssimo para enfrentar os desafios do mundo globalizado e tecnológico (DESSSEN; POLÔNIA, 2007, p. 29).

O papel da escola é atrelar a sua prática pedagógica à luz das questões sociais e culturais que envolvem a comunidade na qual está inserida, ampliando para outras esferas da sociedade e do mundo. Para isso, a escola precisará traçar o perfil do seu aluno, contextualizando com a sua família e a sua comunidade, pois a partir daí será possível compreender para acolher situações específicas que surgem no cotidiano da sala de aula.

Ribeiro e Andrade (2006, p. 388) comentam sobre sua pesquisa concluindo que a escola precisa conhecer o que está por trás da ausência dos pais na vida escolar dos filhos que apresentam dificuldade, antes de criticar a postura dos mesmos, que muitas vezes até gostariam de acompanhá-los, entretanto não se sentem capazes.

Quando se trata de escola pública, há de se ter por parte da gestão e do professor um olhar sensível, sem pré-julgamento, pois geralmente as dinâmicas das famílias dos alunos refletem sobremodo na vida dos filhos, repercutindo de diferentes maneiras no comportamento do aluno desde a sua dificuldade no acompanhamento dos assuntos até no seu modo de interagir com seus professores e colegas. Sendo que cada um responderá aos desafios cotidianos de acordo com sua subjetividade e seu repertório familiar.

A escola precisa estar preparada para acolher todos os alunos, estimulando seu potencial, validando o que eles trazem de bagagem cultural, não lhes privando de outros conhecimentos que venham cada vez mais enriquecê-los sócio e culturalmente.

O ambiente escolar deve ser o palco da formação integral do sujeito. Além desse desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, a escola precisa estimular a formação da sua consciência cidadã, com capacidade de intervir no seu contexto social, bem como propiciar uma aprendizagem continuada, oportunizando ao aluno diversas formas de conhecimento e capacidade de ingressar no mercado de trabalho, numa junção de competências cognitivas e socioemocionais, relacionadas à sua história de vida, de acordo com sua vivência familiar (MARQUES, 2001 *apud* DESSEN; POLÔNIA, 2007, p. 26).

O estudo da relação família-escola ao longo do tempo, nos leva a refletir nessa relação na contemporaneidade. Observamos que quanto mais o tempo passa, maiores são as transformações em todas as esferas da sociedade, repercutindo na família e na escola, por serem partes da mesma. Entretanto, consideramos que a escola tem ou deveria ter mais recursos socioculturais para lidar com as transformações sociais, buscando acolher as famílias, estabelecendo uma parceria na formação integral dos alunos.

Como temos visto até aqui, a relação família-escola tem sido apontada como essencial desde a formalização do ensino; embora seja uma relação antiga estabelecida desde a criação da instituição escolar, o seu tipo se constitui de acordo com o tempo vigente, por isso, na contemporaneidade, devido as mudanças sociais refletidas em todos os espaços de interação, manter o vínculo dessas instâncias se torna cada vez mais desafiante e imprescindível.

2.1 DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA FAMÍLIA-ESCOLA

Nas últimas décadas do século XX, novas dinâmicas sociais vêm influenciando tanto a família como a escola, suscitando no aparecimento de novas demandas nessa relação (NOGUEIRA, 2006, p.155).

Na busca de caminhos que favoreçam o enlaçamento das famílias com a escola, o professor tem um papel fundamental, pois o vínculo que ele estabelece com o aluno poderá facilitar ou dificultar na relação família-escola. De acordo com Almeida e Arantes (2014), “os professores antes de tudo devem conhecer as características da criança com a qual se vai trabalhar, tentando aliar os conhecimentos que se tem a respeito do seu desenvolvimento cognitivo e socioafetivo à sua contextualização e história de vida e experiência” (p. 24).

O diagnóstico inicial é a base que o professor estabelece para nortear sua prática. Dentre as condições cognitivas levantadas nesse parecer inicial, com o fim de melhor conduzir seu trabalho, o professor deve fazer o levantamento de tudo o que diz respeito ao aluno e muitas dessas informações ele conseguirá com a família e/ou com o próprio educando.

Para Dessen e Polônia (2007, p. 27), faz-se importante, também, que o profissional de educação tome conhecimento da dinâmica familiar do aluno, o que o facilitará a utilizar as experiências de casa para construir as competências necessárias para a alfabetização na perspectiva do letramento⁵.

A partir de uma relação de proximidade com a família, a escola terá a capacidade de conhecer as suas dinâmicas e funcionalidade. Nesse contexto, o papel do professor é estabelecer um diálogo com os familiares que cuidam do aluno, aproximando-se da mesma linguagem, respeitando e sendo sensível às lutas diárias dos pais no enfrentamento das dificuldades econômicas, impedindo o seu comparecimento à escola, aparentando uma negligência familiar. A abertura para o diálogo esclarecerá tais condições para mudança de atitudes por parte do professor em busca de soluções possíveis.

Afirma Acega (2018) que um educador precisa estar constantemente se reorganizando tanto como pessoa quanto como profissional, com o fim de transmitir aquilo que é. Semelhantemente, os pais na condição de educadores informais, sendo que ambos são responsáveis na construção de aprendizagens fundamentais para o

⁵ Referente ao ensino da leitura e escrita no contexto das práticas sociais, ou seja, o uso social da leitura e escrita.

desenvolvimento integral da criança, considerando sua dimensão intelectual, emocional e social (p. 37).

As famílias e os professores na proporção que vão reconhecendo suas competências educacionais necessárias para o bem-estar do educando, serão capazes de estabelecer parcerias, como verdadeiros colaboradores, sempre aprendendo uns com os outros (MARCONDES; SIGOLO, 2012, p. 93). Daí a importância de a escola ser palco de encontros formativos que cumpram com objetivos estabelecidos conforme as demandas da comunidade escolar, dando lugar à expressão criativa proposta pela ludicidade.

Além do professor, alguns estudos apontam que o aluno também pode contribuir para o enlace família-escola, atuando como causa ou efeito de alterações nessas relações (MARCONDES; SIGOLO, 2012, p. 94). De acordo com Faria Filho (2002), baseando-se nas pesquisas analisadas, para se chegar aos pais, o aluno pode ser o intermediário junto à família com o fim de conseguir a colaboração dela, sendo esta estratégia utilizada por outras instituições como a Igreja para atrair os pais à religião. Para isso, o professor precisará estabelecer uma boa relação com o aluno.

Afirma Faria Filho (2002) que “a ação da criança, aspecto dos mais centrais da escola ativa [...] extrapola a própria escola e as atividades de ensino e aprendizagem para incidir diretamente sobre os pais, sobre suas famílias” (p. 92). Tal assunto, continua o autor, faz-se pertinente à investigação para que se conheça os diferentes modos e intensidade dessas relações entre família e escola tendo o aluno como mediador dessa relação.

A boa relação que o educando estabelece com a escola, mais precisamente com a sala de aula, acaba por fortalecer a confiança dos pais. Por isso, uma boa forma de ter a família como parceira é acolher o aluno no ambiente escolar.

Para Soares (2010, p.16), o trabalho pedagógico que é desenvolvido com o aluno pode repercutir positivamente na relação que a família estabelece com a escola.

Em alguns casos, a falta de manejo do profissional da educação diante de alunos com comportamento inadequado, leva a família a se colocar na defensiva, acreditando que o filho está sendo alvo de perseguição.

A escola, enquanto espaço produtor de conhecimento, precisa enxergar o aluno para além do seu comportamento, evitando sanções que servirão apenas para punir e não para

instruir. Com o exercício da inteligência emocional⁶, o educador pode levar o aluno à reflexão dos seus atos, tendo maior compreensão da situação.

Vasconcelos (1989) *apud* Soares (2010, p.16) concorda que uma boa estratégia para se aproximar dos pais é por meio dos filhos, por isso é importante o desenvolvimento de práticas educativas nas quais o aluno seja implicado, entendendo o sentido proposto pelas mesmas, pois estas facilitarão o seu papel de mediador entre a escola e sua família, levando aos pais uma melhor compreensão da função da escola, como afirma Carvalho (2017):

[...] quando o aluno se vê como uma pessoa que contribui, este começa a conquistar seu espaço em consonância com o que a escola propõe, se enxergando como imbricado da situação e levando isso para casa, convencendo os pais também a uma compreensão e entendimento do que a escola almeja (CARVALHO, 2017, p. 10).

É função da escola incentivar os alunos, elaborando atividades mediante as quais eles se sintam atraídos, valorizados como verdadeiros protagonistas e assim, despertados a envolver suas famílias (CARVALHO, 2017). Quando o aluno se sente sujeito do conhecimento, a sua participação nas atividades escolares se torna ativa tanto na escola como em casa.

Sendo assim, o papel da gestão é de extrema importância nesse caminho do enlace entre a família e a escola, organizando com a equipe pedagógica ações educativas e acionando as redes de apoio que deem suporte às famílias, como por exemplo as instituições especializadas para tratamento de deficiências.

Segundo Dessen e Polônia (2007, p. 28), cabe à escola inserir no seu projeto pedagógico práticas educativas familiares, valorizando-as, utilizando-as como ferramenta necessária nos processos de aprendizagem dos alunos, investindo na organização e fortalecimento das associações de pais e mestres, bem como no conselho escolar e outras ações que envolvam os pais, trazendo-os para mais perto da escola.

O Projeto Político Pedagógico, como documento necessário para o andamento das ações educativas, deve ser construído em parceria com as famílias e a comunidade escolar, como está previsto na lei. É obrigação da escola abrir espaço para as famílias e a comunidade, atentando para as suas sugestões, conhecendo o seu contexto sociocultural, com foco nas suas demandas. Entretanto, quando não há uma busca dessa parceria de forma acolhedora, acaba por afastar os pais do ambiente escolar.

⁶ Conceito usado pela psicologia para descrever a capacidade de reconhecer e gerenciar seus próprios sentimentos.

É dever da escola promover estratégias adaptadas à realidade dos alunos, professores, comunidade, com o fim de atrair as famílias, respeitando-as e valorizando-as, aceitando as suas ideias e opiniões (SANTOS, 2015, p. 6). Entretanto, como afirmam Marcondes e Sigolo (2012) “para que os pais possam sentir-se membros participativos da escola, é necessário primeiramente que tenham informações sobre esse contexto, compreendam seu funcionamento, suas funções e políticas educacionais” (p. 96).

De acordo com Santos (2015, p. 7), todos os pais devem ser oportunizados a participarem e se envolverem com a escola, cabendo a esta o preparo para recebê-los, aproveitando a participação familiar para um melhor conhecimento dos alunos, planejando ações que beneficiem a todos.

Considerando a dinâmica familiar dos alunos, quando necessário, a gestão escolar deve estabelecer parcerias com outras redes de apoio que auxiliem as famílias na compreensão e criação dos filhos nas fases do seu desenvolvimento.

Brito e Koller (1999, p. 116) dão ênfase à importância do apoio social e afetivo para o desenvolvimento humano e bem-estar do indivíduo; a presença desses suportes previne o indivíduo de doenças e de características desadaptativas. Quando estas redes são eficientes, podem prevenir em caso de abuso e negligência familiar, levando o aluno a um maior sucesso escolar, fortalecendo sua autoestima e autoconceito.

O apoio social propicia o aumento da competência, reforçando o senso de pertencimento, dignidade, fortalecendo a imagem pessoal e promovendo o senso de auto eficácia. Esses aspectos, certamente melhoram a capacidade de adaptação das pessoas ao seu ambiente e a qualidade de seus relacionamentos, protegendo a pessoa de situações de risco (BRITO; KOLLER, 1999, p. 117-118).

Sendo a família a primeira instituição da criança, espera-se dela o investimento emocional necessário para a formação de vínculo que constitui o sujeito. Quando a mesma falha, faz-se necessário que outras instituições assumam esse papel, funcionando como rede de apoio que dê o suporte necessário para que o sujeito se adapte aos ambientes, seguindo o curso do seu desenvolvimento.

Dessen e Polônia (2007, p. 29) consideram que uma das funções da escola é o acionamento das redes sociais promotoras de saúde, juntamente com a comunidade escolar e os profissionais da escola, para necessárias intervenções coletivas. Afirma Nogueira (2006, p. 162) que a demanda atual da escola, além de cuidar do desenvolvimento cognitivo do aluno, é zelar pelo seu bem-estar psicológico e desenvolvimento emocional, levando em consideração a aproximação da família, numa

comunicação efetiva e permanente, para que em casa o aluno obtenha a continuidade das ações educativas vivenciadas no ambiente escolar.

Sendo assim, a escola não pode ignorar o contexto sociocultural dos seus alunos, antes precisa se instrumentalizar com práticas educativas que fortaleçam sua autoestima e, também, impliquem e auxiliem as famílias no acompanhamento e permanência dos filhos no ambiente escolar, garantindo seu desenvolvimento.

As práticas educativas propostas pela escola precisam estar alinhadas às leis educacionais tanto as federais como as municipais, sempre com vistas no desenvolvimento do aluno.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, DCNs (BRASIL, 2013) afirmam que “a educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças” (p. 4).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) traz nos seus escritos as dez competências gerais da Educação Básica com o fim de assegurar uma formação humana integral, no seu processo de aprendizagem, que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, defendendo a complexidade do desenvolvimento humano, considerando a aquisição dessas competências para a formação integral, indo de encontro à linearidade, como acreditam os reducionistas, que privilegiam ou a dimensão cognitiva ou a afetiva.

Para isso, a escola precisa compreender e se apropriar da contextualização sociocultural dos seus alunos, sendo capaz de responder às necessidades de seu tempo, respeitando as individualidades, possibilitando os processos de ensino e aprendizagem que sejam includentes, envolvendo as famílias.

Castro e Regattieri (2009), analisando as teorias e pesquisas sobre o tema família-escola no Brasil, constataram que “quando a escola melhora seu conhecimento e compreensão sobre os alunos, sua capacidade de comunicação e adequação das estratégias didáticas aumenta e, em consequência, aumentam as chances de um trabalho escolar bem-sucedido” (p. 7).

Entretanto, a presença voluntária das famílias na escola nem sempre é vista como positiva, pois em muitas situações, estas procuram a escola para fazer queixas referentes a assuntos mais diversos, tendo o filho como vítima. Por outro lado, a escola quando solicita a presença da família, fora das datas previstas, geralmente também é para expor alguma situação delicada, envolvendo o aluno.

Geralmente o plano de ação das escolas reserva algumas datas específicas para envolver a família, entretanto, a sua participação se limita a assistir o que é preparado em sua homenagem, o que não chega a ser negativo, porém se faz necessária a participação ativa e colaborativa.

A parceria família-escola precisa ser alvo de discussão na rede municipal de ensino de Salvador, na sua instância maior, incluindo no seu calendário ações específicas que fortaleçam essa relação. Planejar ações lúdicas que atraiam as famílias ao ambiente escolar, tanto presencial como no acompanhamento do filho, proporcionando momentos relaxantes, pode ser o caminho de um enlace necessário, diante dos desafios cotidianos que boa parte atravessa tendo que organizar seu tempo com trabalho e cuidado de filhos.

2.2 DESFAZENDO NÓS E CRIANDO LAÇOS

A compreensão do lúdico possibilitando o enlace entre a família e a escola pode ser a ponte para a construção de ações no ambiente escolar que envolvam os alunos no seu processo formativo e despertem as famílias para uma participação mais efetiva, que não se limita à presença física e sim no acompanhamento do desenvolvimento integral do aluno em consonância com a escola.

A ludicidade tem sido uma ferramenta muito presente no ambiente escolar, além de contextos como hospitais, clínicas psicológicas, dentre outros. Por meio do lúdico a criança é capaz de se expressar, interagir e aprender, aguçando seu raciocínio lógico e abstrato. O acesso ao brincar favorece o desenvolvimento de aspectos cognitivos, bem como a simbolização do seu mundo interno, possibilitando a externalização dos seus afetos, desejos e conflitos, elaborando os seus sentimentos inconscientes (SALDANHA, 2017, p. 75).

Em consulta ao banco de dados eletrônico do Google Acadêmico, da SciElo e LILACS, tendo como palavras-chave ludicidade, lúdico, práticas lúdicas, observou-se nos artigos publicados que as pesquisas nos últimos cinco anos apontam para a importância da ludicidade em clínicas e hospitais, ressignificando as vivências da internação, como os estudos desenvolvidos por Leila Pires e Rosa Maria Fonseca (2017) intitulado “Recriar-se lúdico no desenvolvimento de jogos na saúde”; Alan Silva *et al.* (2017), intitulado “Atividade Lúdica e Fisioterapia em Pediatria”; Maria Iracema Araújo *et al.* (2017), intitulado “O Olhar de Criança do CAPSi sobre as Relações do Cuidar e do

Brincar”; Tailah de Paula *et al.* (2017), intitulado “Potencialidade do Lúdico como Promoção de Bem-Estar Psicológico de Pacientes em Hemodiálise”.

Outros estudos teóricos publicados têm sido voltados para a importância do lúdico na educação, inclusive as publicações dos professores Cipriano Luckesi e Cristina D’Ávila que tratam da formação do educador para ensinar de modo lúdico.

Embora a ludicidade seja importante em todas as fases da vida, no que diz respeito ao contexto escolar, o assunto é muito mais explorado na educação infantil, necessitando um olhar mais amplo para as suas possibilidades no Ensino Fundamental Anos Iniciais, visando o desenvolvimento integral do aluno. Além disso, as ações lúdicas podem facilitar as interações que envolvem sujeitos da família e da escola convergindo para um mesmo propósito.

Winnicott (1983, p. 63) afirma que o processo de crescimento não é possível sem um ambiente facilitador que deve primar por uma qualidade humana e não uma perfeição mecânica. Sendo assim, a ludicidade deve servir de elo no contexto escolar, levando os seus atores a uma relação mais humanizada.

O ingresso na escola é sempre cheio de expectativas tanto para pais como para os alunos. Na contemporaneidade, a criança inicia cada vez mais cedo sua vida escolar, devido à ocupação dos pais e por entenderem que a escola proporciona não apenas a educação formal, mas a interação social. Todavia, parece que não está muito bem entendido que a formação do aluno na escola não pode estar desvinculada da formação que ele recebe da sua família. Ou seja, o encontro desses ambientes refletirá positivamente no desenvolvimento integral do aluno. Porém, a realidade da escola pública, especificamente do Ensino Fundamental Anos Iniciais tem provado que quanto mais o aluno vai crescendo, mais a família vai se distanciando do ambiente escolar. Entretanto, a escola tem a responsabilidade de chamá-la para si, não apenas para atender às exigências das leis educacionais que apontam a importância da parceria, mas para fortalecer as ações em prol do desenvolvimento integral do aluno.

Durante muito tempo, o papel tanto da família como da escola era considerado bem definido. À primeira caberia a educação dos bons costumes e à segunda a educação escolar. Sendo a família responsável pela educação informal e a escola pela educação formal, a relação de ambas tendia a se complementar. Entretanto, como já vimos, com as mudanças contemporâneas, tanto na sociedade como nas famílias, está cada vez mais complexo o limite da educação escolar.

Numa sociedade globalizada, onde as informações circulam com muita velocidade e se renovam em um curto espaço de tempo, tendo a mídia o poder da influência e formação de opinião, a família e a escola se veem desafiadas na formação das crianças e adolescentes. Sobram informações e falta tempo e manejo para a criação de filhos.

Apesar dessas mudanças, a família continua sendo a responsável por disciplinar os seus filhos e criá-los com os seus valores de acordo com a sua microcultura, muitas vezes desconsiderada pela escola. Afirmam Oliveira e Marinho-Araújo (2010) que cabe à família a responsabilidade da educação primária.

A responsabilidade familiar junto à criança em termos de modelo que a criança terá e do desempenho de seus papéis sociais é tradicionalmente chamada de educação primária, uma vez que tem como tarefa principal orientar o desenvolvimento e aquisição de comportamentos considerados adequados, em termos dos padrões sociais vigentes em determinada cultura (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 101).

Esta educação primária é necessária à criança antes mesmo de sua entrada em outra instituição, como por exemplo a escola. Todavia, com as aceleradas mudanças sociais, está cada vez mais difícil estabelecer as fronteiras da educação familiar e escolar.

O papel da escola é se unir às famílias, já que ambas têm suas especificidades e se completam para o curso do desenvolvimento do aluno, fazendo-se necessário o estabelecimento e fortalecimento de vínculos.

Os estudos sobre desenvolvimento humano apontam que há em todas as sociedades um reconhecimento do brincar como parte integrante da infância e é imprescindível para o desenvolvimento infantil (BERNARDES, 2005, p. 46).

Todavia, ao longo dos séculos, o sentimento de infância passou por modificações nas diversas sociedades, assim como o brincar no transcorrer da história.

Na contemporaneidade, a criança ocupa lugar de destaque na estrutura familiar e na sociedade, sendo o brincar entendido como um dos recursos disponíveis para entender e explicar a categoria infantil, como defendem diferentes profissionais que lidam com a infância.

Hoje, a consciência sobre o valor do ato de brincar constitui objeto de estudo de historiadores, psicólogos, sociólogos, antropólogos, educadores que asseveram ocorrer, por intermédio de brincadeiras e jogos, a construção da cultura infantil, do arcabouço psíquico, sensorial e social das crianças (BERNARDES, 2005, p. 46).

Diferentes profissionais têm feito uso de práticas lúdicas para interagir com o mundo infantil, o que tem tornado a ludicidade cada vez mais alvo de estudos e ferramenta para a multidisciplinaridade.

De acordo com Bernardes (2005), a ideia que a criança necessita ter momentos para atividades lúdicas é bastante defendida, por ser o lúdico essencial para o processo de maturação do sujeito em desenvolvimento. Afirmar a autora que “brincando e jogando, a criança estabelece vínculos sociais, ajustando-se ao grupo e aceita a participação de outras crianças com os mesmos direitos” (p. 46). Por isso torna-se imprescindível as práticas lúdicas no ambiente escolar por favorecer tanto as competências cognitivas como as socioemocionais no processo do desenvolvimento infantil.

Desde os tempos antigos que os jogos e brincadeiras eram usados para estabelecer os vínculos afetivos. Nos tempos atuais, além desse fim, os jogos são usados nas escolas e clínicas psicológicas, com fins educacionais e terapêuticos respectivamente.

No trabalho pedagógico, o brincar tem diversas funções: auxilia no desenvolvimento da segurança, na coordenação motora, na estimulação da oralidade, além de favorecer o estabelecimento de vínculos.

Para o desenvolvimento integral da criança, o ambiente onde ela está inserida, bem como as brincadeiras espontâneas e dirigidas, podem contribuir de forma significativa, ensinando os hábitos necessários ao seu crescimento, como persistência, perseverança, raciocínio, companheirismo, entre outros.

A ludicidade deve se fazer presente no ambiente escolar pelas suas muitas funções, como o brincar, favorecendo a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal e sociocultural, colaborando para uma boa saúde mental, facilitando os processos de socialização, comunicação, expressão, resolução de problemas e construção do conhecimento, ampliando seus conceitos.

Além disso, as atividades lúdicas podem ser um estilo de vida, uma experiência interna, como defende Luckesi (2014, p. 17) quando afirma que as práticas lúdicas possibilitam ao sujeito que as vivencia um estado de plenitude e liberdade.

Por isso, o uso de jogos e brincadeiras no Ensino Fundamental Anos Iniciais pode ajudar na adaptação das crianças aos novos desafios que vão surgindo no avanço das séries, diminuindo o nível de ansiedade e estresse.

De acordo com Kishimoto (2014), “o jogo e a criança caminham juntos desde o momento em que se fixa a imagem da criança como um ser que brinca” (p. 12). Assim, afirma a autora que o jogo, tanto o tradicional, passado pela transmissão oral, quanto o

jogo educativo que favorece o ensino de regras e conteúdos escolares, bem como habilidades sociais, são essenciais para o desenvolvimento infantil.

Já o brinquedo, segundo Brougère (2010, p. 9), é um objeto que sua complexidade diz respeito ao seu funcionamento social, de acordo com a cultura, e simbólico remetendo a elementos do real ou do imaginário infantil.

O brinquedo, diferente do jogo, pode ser manipulado livremente, sem precisar estar sujeito às regras. Além disso, está sempre vinculado à infância, ao contrário do jogo que não se restringe a uma faixa etária (BROUGÈRE, 2010, p. 13).

Brougère (2010) afirma que “a função do brinquedo é a brincadeira” (p. 13), não tendo esta uma função precisa, sendo uma atividade livre, não se limitando ao agir, sendo “a lógica do fazer de conta e de tudo o que Piaget chama de brincadeira simbólica (ou semiótica)” (p. 14).

As brincadeiras tradicionais podem ser uma boa oportunidade para serem vivenciadas no ambiente escolar. Além da valorização cultural, a escola pode envolver a família no resgate dessas tradições, fortalecendo o vínculo família-escola.

As práticas lúdicas no contexto escolar possibilitam aos alunos a superarem seus medos e frustrações, facilitando o conhecimento dos seus sentimentos e do outro, por isso os educadores devem fazer da ludicidade uma ferramenta pedagógica, considerando sempre os conhecimentos que os alunos trazem das suas vivências.

O capítulo ora apresentado pretendeu discorrer acerca da relação família-escola para o conhecimento dos nós e laços que envolvem essa relação.

Buscou-se por meio de uma revisão de literatura dos últimos cinco anos, fazer um levantamento das produções voltadas para esta relação, mediante pesquisas bibliográficas e aplicadas. Um percurso histórico foi traçado com o fim de conhecer os nós da relação família-escola desde o Brasil República até a contemporaneidade, na busca dos laços, com suas transformações sociais repercutindo tanto na família como na escola.

A partir desses conhecimentos foram levantadas questões acerca da relação família-escola para que se conheçam os desafios a serem vencidos desfazendo-se os obstáculos, estando com a escola as ferramentas, considerando a ludicidade um instrumento capaz de mover as ações educativas em prol desse enlace família-escola.

Pesquisas acerca dos benefícios da ludicidade em diferentes ambientes foram apresentadas nesse capítulo, além de um breve conceito de brincadeiras, jogos e brinquedos, podendo ser úteis no contexto escolar.

No próximo capítulo trataremos separadamente dos temas família, escola e ludicidade com o fim de apresentar cada um de uma maneira mais aprofundada para, em seguida, tratar da visão bioecológica, trazendo-a como um marco teórico para a discussão dos resultados da pesquisa.

3 FAMÍLIA, ESCOLA E LUDICIDADE: O ENTRELAÇAMENTO PARA PRODUÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

*O contexto...
E além disso, de não estar sozinhas,
são pessoas que compartilham
uma experiência de vida entre elas.
(Rogério Dias de Arruda)*

Família e escola são sistemas interconectados que influenciam no curso de vida da criança. Por se influenciarem mutuamente, faz-se necessário que o vínculo entre elas seja favorável, contribuindo para o bom andamento do ambiente escolar.

Neste capítulo será apresentada a revisão de literatura selecionada para o estudo dos temas família, escola e ludicidade. Os autores escolhidos vão dos clássicos aos contemporâneos, buscando um diálogo entre eles, com o fim de formar um enlace que possibilite o desenvolvimento integral do sujeito em formação.

3.1 FAMÍLIA – (TRANS)FORMAÇÕES E REPERCUSSÕES NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

O objetivo desta sessão é discorrer acerca do estudo da família sob a ótica das ciências sociais e humanas ao longo do tempo, com o fim de situarmos nos dias atuais acerca deste ambiente de extrema importância para o desenvolvimento humano.

O estudo da família na perspectiva da sociologia e da antropologia parte de um aprofundamento por meio da investigação de povos de diferentes culturas e épocas.

Segundo Lévi-Strauss (1980), os antropólogos concordam que a vida familiar faz parte de praticamente todas as sociedades humanas, ainda que nem sempre com os mesmos costumes sexuais e educacionais que os das sociedades modernas.

Os estudos antropológicos suscitam questões polêmicas como o incesto, o mito do amor materno, a paternidade, a poligamia e outros baseados em pesquisas etnográficas de diferentes povos e lugares (SARTI, 1992; LEVI-STRAUSS, 1980).

Embora as variações de modelos familiares se façam presentes em diferentes espaços e tempos, e que quase não se vê registros da organização social nas primeiras etapas da humanidade, conforme os estudos antropológicos de cunho etnográfico, desde a antiguidade até os nossos dias, a família conjugal e monogâmica é a mais frequente, embora a poligamia também exista em muitos tipos de sociedades (LEVI-STRAUSS, 1980).

Sarti (1992, p. 69) traz uma reflexão sobre a importância da Antropologia, a partir dos estudos de Lévi-Strauss, para desnaturalizar e desuniversalizar a família na sociedade contemporânea, partindo dos estudos de sociedades organizadas distintas da nossa, além de estudar, também, as diferenças na nossa própria sociedade.

Afirma Sarti (1992) que “os laços de parentesco são o elo fundamental das sociedades tribais, o que rege suas relações sociais” (p. 70). Diferenciando-se da família, que é um grupo social concreto, o parentesco é uma abstração, uma estrutura formal, que vai além da família.

Segundo Sarti (1992), para a Antropologia, os sistemas de parentesco resultam da combinação de três tipos de relações básicas: a relação de descendência entre mãe e filho e pai e filho; a relação de consanguinidade entre irmãos e a relação de afinidade que se estabelece pelo casamento. Assim, qualquer sociedade se forma por meio dessa combinação; o que muda é o modo como se faz essa combinação.

A filiação do pai e da mãe podem ser diferentes, elas podem coincidir com a descendência, ou seja, se há sociedades onde você descende tanto do seu pai quanto da sua mãe, como a nossa, isto não é verdade para todas as sociedades. Nós temos uma descendência bilateral, mas em sociedade onde há descendência matrilinear, o pai não é parente. O filho está fora da linha de descendência do pai. O pai é o marido da mãe, logo se diferencia filiação de descendência (SARTI, 1992, p. 71).

Para esse grupo, o pai é considerado uma figura social construída pelo casamento que existe para legitimar a relação com os filhos e não com a mulher.

Oliveira (2009) escrevendo sobre contexto da família, afirma que “a concepção de família que historicamente foi sendo construída é fruto da trajetória de sua existência na sociedade” (p. 23), baseando-se nos estudos de Lévi-Strauss, o qual assegura que a família não é instituição natural e sim cultural, fruto do “contexto social em cada sociedade e em cada época histórica” (OLIVEIRA, 2009, p. 23).

Segundo Oliveira (2009), a família em seu caráter dinâmico, passa por grandes transformações internas, no que tange à sua composição e relações entre seus componentes, como externas no que tange às suas normas de sociabilidade.

Baseada nos estudos de Engels, afirma Oliveira (2009) que a família pode possuir fases de desenvolvimento ocorrendo paralelamente às mudanças existentes na sociedade, por fazer parte do processo histórico construído e transformado conforme as mudanças da mesma.

De acordo com Philippe Ariès (1986), a família até o século XVII não tinha função afetiva, sendo que “o sentimento entre os cônjuges, entre os pais e os filhos, não era

necessário à existência nem ao equilíbrio da família” (p. 11). As trocas afetivas bem como as comunicações sociais aconteciam no meio de vizinhos, amigos, criados, crianças, idosos, homens, mulheres e dentro desse contexto estava a família.

No fim do século XVII, com a influência da Igreja, a família passou a valorizar a educação e contar com a escola para educar seus filhos. Nasce o sentimento de família, despertando afeição entre os cônjuges e entre pais e filhos. A família nuclear burguesa passou a se organizar, desenvolvendo a vida familiar, atingindo as demais classes. Entretanto, com o advento do capitalismo, a família sofreu as transformações ocorridas nas sociedades, experimentando suas graves consequências (OLIVEIRA, 2009; ARIÈS, 1986).

Como exemplos de transformações, podemos citar o trabalho da mulher, as mudanças nas relações de trabalho, como, na sociedade contemporânea, o crescente número de trabalhadores informais, que não possuem garantia de emprego, assim como o grande número de desempregados. Todo este contexto pode influenciar e modificar o cotidiano da vida em família (OLIVEIRA, 2009, p. 25).

Os avanços da modernidade podem se tornar nocivos quando não são bem dosados. Observamos no cotidiano da escola que cada vez mais tem aumentado o número de alunos que não contam com suas famílias para um acompanhamento escolar e desenvolvimento social, devido à falta de tempo dos pais ou ao desconhecimento sobre como administrar o tempo na presença dos filhos.

Oliveira (2009) pontua como consequências do capitalismo o individualismo e a competição, prevalecendo o interesse individual, que deveria ser contrário ao sentimento de família, quando se espera que o bem coletivo predomine.

Engelmann e Petrini (2016, p. 56) citam algumas mudanças de cunho antropológico emergentes a partir da modernidade, com a mudança do discurso religioso acerca do humano para o discurso científico, com foco na comprovação empírica, o que impossibilita compreender o fenômeno humano em sua totalidade. Nesse contexto, o incentivo ao sacrifício, à fidelidade e à doação como valores para a formação da identidade humana, é substituído pela busca da satisfação pessoal, o que passou a prevalecer nas relações familiares, influenciando o sentimento de gratuidade e generosidade nas relações cotidianas.

Conforme Lévis-Strauss (1956), *apud* Oliveira (2009), as características do modelo ideal de família seria primeiramente ter sua origem no casamento, ser formada pelo marido, esposa e filhos do casamento, seus membros serem unidos por laços legais, ter direitos e obrigações sejam econômicas, religiosas ou semelhantes, bem como proibições,

além de sentimentos como amor, respeito e outros. Porém não é o modelo familiar que determina os sentimentos que geram o compromisso entre os seus membros.

Segundo Oliveira (2009), o modelo de família nuclear idealizado no passado, ainda predomina, todavia outras configurações vêm surgindo na contemporaneidade, possuindo reconhecimento perante a sociedade, ganhando cada vez mais espaço.

Além da família nuclear, encontramos na atualidade a residência unipessoal, que é quando uma pessoa mora sozinha, embora preserve a relação familiar com seus entes; a família monoparental, formada pelos filhos com apenas o pai ou a mãe; a família reconstituída que é formada por um casal oriundo, ambos ou um dos membros, de outro casamento, cujos filhos podem ser das relações anteriores e/ou da união atual; a família ampliada ou extensa que é composta, além dos pais e filhos, por parentes como avós, tios, entre outros.

Sarti (2000) *apud* Oliveira (2009) afirma que a família não é totalmente igualitária, mas diferente em suas relações as quais são atingidas pelas mudanças de uma maneira diversa. Concorde Oliveira (2009) que “nesse sentido, podemos verificar a diversidade dos ritmos de mudanças na família, uma vez que tais mudanças dependem da situação na qual a família se encontra e também do contexto em que está inserida” (p. 32).

Donati (2008) comenta sobre a tarefa do sociólogo diante dos diversos tipos de família, considerando sua função esclarecedora:

Tarefa típica do sociólogo é clarificar em quais condições se pode verificar as diversas modalidades de “ser família” e, além disso, quais as vantagens e as desvantagens sociais de cada uma delas para as pessoas envolvidas e para toda a sociedade. Ao sociólogo compete, principalmente, a tarefa de esclarecer as possíveis implicações das escolhas e decisões que podem ser realizadas pelos indivíduos num determinado contexto social e cultural (DONATI, 2008, p. 113,114).

Para o bem-estar de uma relação familiar e social, o ideal seria o investimento de todos os envolvidos.

Engelmann e Petrini (2016) comentam que, no contexto atual de individualização e busca da satisfação pessoal, torna-se um desafio para as famílias manter o vínculo nas suas relações familiares cotidianas.

[...] a família é desafiada a, no cotidiano de suas relações, não perder do seu horizonte, o espaço da convivência que possibilita o encontro com o/a outro/a, a construção de vínculos duradouros que se estendem no tempo, o compartilhar de dificuldades e a convergência de desejos em prol da construção de projetos comuns (ENGELMANN; PETRINI, 2009, p. 57).

É no convívio familiar que o sujeito recebe a base para a formação do seu caráter, por isso a família não pode perder de vista a importância do diálogo, do estar juntos, da proteção emocional, dos ensinamentos.

Consideram Engelmann e Petrini (2016, p. 58) a alteridade fundante para a formação da pessoa; o amadurecimento do eu se dá quando há uma preocupação com questões referentes ao destino do outro, ao cuidado e convivência autêntica que só é possível por meio de encontros cotidianos.

Afirmam Engelmann e Petrini (2016, p. 62) que é no ambiente familiar que se aprende na prática sobre a dádiva, não de maneira imposta, mas mediante uma aprendizagem reflexiva e significativa em situações do cotidiano.

Sendo assim, comentam Engelmann e Petrini (2016) que é na família que o indivíduo se constitui numa pessoa humana, um ser em relação. A família se torna um espaço onde são produzidos os bens relacionais que satisfazem os desejos humanos mais profundos, imateriais, como “a paternidade, maternidade, fraternidade, filiação, cuja existência depende exclusivamente das pessoas estarem em relação” (p. 64).

De acordo com Donati (2008, p. 23), faz-se necessário adotar uma visão relacional da família, devido à complexidade e diferenciação da sociedade em suas constantes articulações, afastando-nos, assim, de analogias espaciais e biológicas. Sendo assim, o autor elaborou um novo paradigma, denominando-o de “relacional”, propondo analisar a família por meio da compreensão menos reducionista do modo de ser de uma relação social a qual ele tomou como base de interpretação da realidade social nos seus diversos aspectos e dimensões.

Donati (2008, p. 23) traz como abordagem relacional o privilégio das relações sociais as quais devem ser analisadas, além de determinadas e gerenciadas para uma melhor compreensão dos fenômenos sociais e apreensão dos mais importantes aspectos humanos presentes no social, percebendo o que o torna desumano.

Explica Donati (2008, p. 23) que a análise relacional foca sua atenção nas relações sociais estabelecidas entre os sujeitos durante suas interações nas diferentes circunstâncias da vida social, conceituando relação social como a capacidade que se tem de construir ou desfazer vínculos, cooperando ou conflitando-se com o outro, havendo sempre uma troca, uma ação recíproca entre sujeitos sociais, gerando vínculo, que pode ser percebido e experimentado como recurso ou como amarra.

Na sociedade contemporânea, os vínculos são muito fáceis de serem desfeitos. Para que aconteça uma vinculação, faz-se necessário o investimento de tempo, de cuidado, de

partilha, de escuta e isso deve começar no lar, entre os seus membros. As atividades lúdicas em família, como forma de expressão criativa, podem proporcionar essa vinculação, além de auxiliar no processo de educação das crianças.

Através de uma abordagem relacional, é possível avaliar e interpretar os aspectos invisíveis e reais que unem as pessoas à cooperação ou ao conflito em meio à sua convivência social, reconhecendo as características da família, mediante observação, para assim avaliar e compreender de acordo com sua realidade, fazendo uma intervenção relacional eficaz, oferecendo-lhe melhores oportunidades (DONATI, 2008, p. 24).

A intervenção proposta pela abordagem relacional consiste em uma orientação promocional levando as pessoas a se conscientizarem da possibilidade de serem mais felizes na medida em que se relacionarem de outra maneira, fortalecendo a solidariedade social, a colaboração entre os sexos e as gerações, em detrimento do individualismo (DONATI, 2008, p. 32).

Fazendo uso de uma abordagem relacional pode ser possível fortalecer as famílias, mediante suas técnicas de valorização da subjetividade, procurando encontrar e compreender a relação familiar a partir daquilo que constitui sua unicidade, favorecendo a intensificação das relações dos seus membros entre si, fazendo com que as famílias consigam se regenerar, aumentando a cooperação e as relações de confiança, revertendo processos desagregadores (DONATI, 2008, p. 28).

Para o estabelecimento e manutenção dos vínculos familiares, é importante manter uma rotina na qual o direito de ser ouvido e de ouvir seja estabelecido com prazer. Em muitos lares, a prática da escuta, da socialização tem sido substituída por atividades individuais que acabam por enfraquecer as relações. Possibilitar o lúdico nas relações familiares favorece a interação, despertando o interesse dos seus membros em estarem juntos.

As famílias contemporâneas são influenciadas pelo contexto atual da sociedade com seus complexos fatores, interagindo com muitos ambientes, participando de uma grande rede de comunicações, o que vem influenciar nas relações familiares, configurando num vazio que a teoria relacional procura preencher (DONATI, 2008).

O caráter *suprafuncional* da família dificulta a sua definição, por ser uma relação social plena, influenciando em todas as dimensões da existência humana. Ainda que ela seja modificada com maior ou menor número, com poucas ou muitas funções, com maior ou menor estabilidade, ela será caracterizada pela sociedade que a cerca (DONATI, 2008, p. 55).

A família sempre terá sua relevância na sociedade, mediando as ligações entre os indivíduos, independente da pluralização das constituições familiares e da sua formação histórico-social. Afirma Donati (2008) que “[...] quanto mais a sociedade se torna complexa, tanto mais a família se transforma num sistema de relações que, mesmo com limites variados, não diminui as suas funções de mediação; antes acentua-as” (p. 61).

Diante dos constantes desafios da sociedade contemporânea, cada vez mais as famílias precisam se estabilizar afetivamente para manter o vínculo entre os seus membros, sendo a ludicidade em suas muitas vertentes, uma ferramenta que pode favorecer essa vinculação.

Donati (2008) comenta que com as pressões da sociedade, gerando crises, a família tem sido levada a reorganizar-se constantemente, o que enfraquece o seu ciclo de vida próprio. A partir dessa realidade, surge o conceito de “curso de vida” que vem a ser o “entrelaçamento de cursos de vidas individuais, de indivíduos que se agregam e se desagregam com maior contingência” (p. 63).

Em algumas situações, as famílias recompostas surgem justamente desse enfraquecimento das relações que poderiam ser mantidas se houvesse um maior investimento nas relações.

A família, enquanto uma relação social, possui suas próprias características, tendo sua própria identidade, sendo única e insubstituível. Sendo assim, sem ela o ser humano apresenta mais dificuldades para desenvolver suas potencialidades.

Donati (2008, p. 65) faz uma reflexão sobre a diferença entre “ter uma família” e “construir uma família”, levando em consideração a discussão da pluralização da mesma, partindo do que se considera todos os modos de convivência, tendo como única condição o envolvimento dos indivíduos a partir das relações afetivas e dos cuidados recíprocos. O autor entende que constituir família requer requisitos especiais, qualidades necessárias que resultem em convivência estável entre as pessoas.

Pensar na construção familiar é comparar com a construção de um imóvel: precisa ter a base sólida para, a partir desta, fazer-se uma firme construção. Essa base familiar é que vai determinar o nível das relações que devem ser estabelecidas e mantidas.

3.1.1 Família – formação identitária do sujeito

A identidade familiar do indivíduo é uma união da identidade pessoal com a identidade social, onde a função da família seria justamente a de habilitá-lo, capacitando-o ao amadurecimento pessoal, o que torna a família necessária e desejável “[...] porque a família exerce uma mediação sem a qual não pode existir nem o indivíduo nem a sociedade” (DONATI, 2008, p. 91).

A primeira instituição formadora do ser humano é a família. É nela que o indivíduo se baseia para as suas demais relações. Uma boa base familiar ajuda o sujeito a adaptações ao mundo social com suas diversidades e desafios. Por meio do lúdico os pais podem ensinar aos filhos, por exemplo, a importância da organização do seu ambiente, o que ele levará para o contexto escolar e outros ambientes sociais.

Sendo assim, a importância da família está no seu caráter relacional, permanecendo como um bem comum relacional essencial, tanto para o indivíduo como para a sociedade, tornando-se cada vez mais *capital social primário*, ou seja, o que se investe de valor para viver em sociedade. Diante dessa realidade, Donati descreve os desafios da atualidade que ameaçam a família:

O desafio que ameaça a família é certamente global, em duplo sentido: primeiro, porque acontece hoje em escala planetária (a globalização solapa todas as culturas familiares); segundo, porque põe em causa o seu ser “fato social total”, na medida em que envolve todas as dimensões da vida humana (DONATI, 2008, p. 97).

Os desafios da modernidade precisam ser vencidos dentro dos lares por meio do resgate de valores simples e necessários para a manutenção das relações. Um gesto de carinho diante de conflitos, a acolhida diária, o diálogo sincero, o abrir mão do excesso de individualidade são atitudes possíveis, porém desafiantes para as famílias. As atividades lúdicas em família podem favorecer as relações e fortalecer o elo familiar.

Morais (2019, p. 5), no seu artigo “O brincar em família e o desenvolvimento do ensino e aprendizagem nas crianças”, afirma que a formação para a cidadania começa no lar, no ambiente familiar, na interação dos pais com os filhos, considerando as práticas lúdicas fundamentais para esse elo, sendo a família o primeiro meio social no qual a criança recebe o alicerce inicial para a vida social.

Chaves (2013, p. 136) desenvolveu uma pesquisa investigativa acerca da ludicidade no contexto familiar e constatou que os pais ou responsáveis ainda que desconheçam as culturas da infância, consideram a importância do lúdico no meio familiar, todavia a falta de tempo, de conhecimento e de interesse os impedem que se envolvam nos jogos e brincadeiras com as crianças.

Poleto (2005) publicou um artigo como resultado da pesquisa que fez, cujo objetivo foi investigar como o lúdico aparece no contexto diário da vida das crianças entre sete e dez anos de idade, em situação de pobreza econômica; ele cita em seu marco teórico Zamberlan e Biasoli-Alves, as quais comentam que uma das marcas das mudanças familiares é o menor tempo de contato entre o casal e seus filhos e uma maior exposição das crianças à TV e a outros grupos que orientam tarefas e lazer (ZAMBERLAN; BIASOLI-ALVES, 1997, *apud* POLETO, 2005, p. 69).

A abordagem relacional defendida por Donati (2008) propõe redefinir o conceito de família como uma abstração que capta uma realidade humana, feita de relações entre sujeitos-em-relação, sendo útil e significativo para descrever, observar e interpretar uma realidade. Afirma Donati (2008) que “[...] quando os seres humanos falam de família não se podem referir a ela fora da própria experiência e vivência pessoal. Essa experiência não se dá no vazio, porém se realiza no interior da concreta cultura na qual os sujeitos vivem” (p. 102). Para a Sociologia, o conceito serve para indicar algo que é tanto observado como experimentado concomitantemente.

A família como um bem relacional não pode ser descrita por meio de modelos formalizados que simulam a realidade. É necessário considerar o fato que a relação familiar é a mais envolvida na esfera da informalidade, diferenciando-se e individualizando-se cada vez mais, na realidade da complexidade das sociedades pós-modernas.

Comenta Donati (2008) que “[...] quando se fala de família operária, ou burguesa, ou aristocrática, ou então de família nuclear ou extensa, e assim por diante, esses conceitos devem ser percebidos como *tipos sociológicos*, não como modelos reificados” (p. 105).

Uma descrição interpretativa de família só faz sentido quando consegue captar as relações entre os sujeitos como fenômenos que emanam das interações entre as dimensões simbólicas e estruturais concretamente vividas por eles.

Afirma Donati (2008) que a relação entre os membros da família permanece sendo uma conexão densa de socialidade que é ao mesmo tempo empática e simbólica, comunicativa e estrutural, que não se estabelece numa unilateralidade, antes é feita de uma relação social plena, envolvendo todas as dimensões da vida.

Com a expressão “relação social plena” queremos entender que, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, a família é e permanece um vínculo simbólico que vai além da mera natureza biológica e instaura a ordem sociocultural entendida como “ordem significativa do mundo”, na qual os indivíduos – mesmo com dificuldades, distorções e fracassos – encontram

sua identidade e sua posição no espaço e no tempo sociais [...] (DONATI, 2008, p. 111).

O ambiente familiar é responsável pela formação da identidade do sujeito, influenciando-o por meio das práticas sociais nele estabelecidas.

Sendo assim, para o trabalho com as famílias se faz necessária uma interação movida pela empatia, auxiliando na ativação e sustento dos seus potenciais de rede. E assim se estabelece a relação do sistema observante com o sistema observado, numa abordagem relacional, como defende Donati (2008).

Ainda falando da importância do vínculo familiar, Winnicott (1983, p. 39) afirma que para o desenvolvimento emocional saudável, essa relação começa da interação que a mãe ou cuidadora estabelece com o filho nos primeiros meses de vida, além das influências da família e do ambiente.

Segundo Winnicott (1983, p. 44), o desenvolvimento emocional necessita de certas condições externas para que os potenciais de amadurecimento se tornem realidade. O autor postula que o início da vida psíquica do lactente ocorre quando o ego começa a se desenvolver, sendo este (o ego) parte da personalidade constituída pelo potencial herdado capaz de vivenciar uma *continuidade de ser*, tendendo a se integrar numa unidade, quando as condições são favoráveis. Neste momento, o lactente está num estado de fusão com a mãe, numa dependência absoluta da provisão física e emocional que a mãe proporciona. No início, o ego fraco do bebê amparado pelo ego materno se fortalece pela sustentação da mãe.

O autor usa os termos *holding* referindo ao cuidado cotidiano físico e psicológico da mãe para com o lactente, favorecendo a sua constituição, e o *handling* referindo ao manuseio do corpo da criança, como a oferta do colo, o olhar, o toque, favorecendo sua personalização por meio do afeto. O *holding* é considerado satisfatório quando a mãe é capaz de se identificar com o bebê e representar tudo aquilo que ela faz por ele nesse período de dependência absoluta.

Afirma Winnicott (1983, p. 51) que quando o cuidado materno se revela suficientemente bom, o ego do bebê em desenvolvimento não sofre perturbações excessivas, quer no aspecto emocional, quer no físico, levando-o à capacidade de uma existência pessoal, começando a construir a *continuidade do ser*, seguindo o curso do seu desenvolvimento; a esta mãe, o autor chama de mãe suficientemente boa.

Por outro lado, uma mãe é considerada insuficientemente boa quando o seu cuidado materno não é suficiente, provocando perturbações fundamentais de adaptação, como

mudanças repetidas de técnica de maternagem, ruídos altos, falta de apoio para cabeça, abandono do bebê, comportamento irregular e não previsível da mãe, fazendo com que a continuidade do ser seja interrompida por reações em consequências dessas falhas, promovendo um enfraquecimento do ego. Sendo assim, a personalidade começa a se construir baseada em reações a irritações do meio, interferindo na maturidade do ego, ocorrendo o seu desenvolvimento de forma distorcida em aspectos relevantes.

Segundo o autor, são as condições suficientemente boas que favorecem o desenvolvimento emocional, enquanto as condições insuficientes provocam destruição.

O desenvolvimento emocional ocorre na criança se se provêm condições suficientemente boas, vindo o impulso para o desenvolvimento de dentro da própria criança. As forças no sentido da vida, da integração da personalidade e da independência são tremendamente fortes, e com condições suficientemente boas a criança progride; quando as condições não são suficientemente boas essas forças ficam contidas dentro da criança e de uma forma ou de outra tendem a destruí-la (WINNICOTT, 1983, p. 63).

As relações inadequadas entre mãe e filho podem conduzir a uma série de distúrbios na criança, pois a personalidade da mãe atua como um agente provocador de doença, como uma toxina psicológica. Estas doenças foram denominadas por Winnicott (1983) como doenças psicotóxicas da infância, as quais se manifestam devido a uma série de padrões prejudiciais de comportamento materno, tais como: rejeição primária manifesta; superpermissividade ansiosa primária; hostilidade disfarçada em ansiedade; oscilação entre mimo e hostilidade; oscilação cíclica de humor da mãe; hostilidade conscientemente compensada.

Winnicott (2000, p. 406) traz nos seus postulados a discussão sobre tendência antissocial em crianças e adolescentes, embora possa ser encontrada em todas as idades, relacionada às dificuldades que são inerentes ao desenvolvimento emocional, necessitando de um cuidado ambiental especializado para uma possível mudança.

O autor aponta como tratamento para a tendência antissocial o fornecimento de um ambiente que cuida, oferecendo uma estabilidade de nova provisão, o que poderá ser redescoberto pela criança, cabendo a este ambiente fornecer uma nova chance para a relacionabilidade do ego, pois a criança percebeu que foi uma falha ambiental relativa ao apoio egóico que provocou originalmente a tendência antissocial (WINNICOTT, 2000, p. 416).

Não podemos pensar numa sociedade sem a organização familiar, sem um ambiente favorável ao desenvolvimento humano. Temos visto nessa seção que em todas as épocas

e em várias culturas a família se faz presente, ainda que em estrutura e costumes diferentes, embora em muitos casos prevaleça o modelo de família conjugal e monogâmica.

Ao longo do tempo, com as transformações que a sociedade tem passado, foram surgindo outros modelos familiares. Entretanto, essas novas configurações trazem consigo demandas peculiares que quando não bem administradas são passíveis de repercussão negativa na dinâmica familiar, refletindo no seu desenvolvimento. Toda família, independente de sua constituição, não pode abrir mão do investimento de tempo e formação de valores que sustentam a base familiar, entretanto, as famílias precisam do suporte das redes de apoio, sendo uma delas a escola.

3.2 ESCOLA – FUNÇÃO SOCIAL REFLETIDA NAS AÇÕES FORMATIVAS

A construção dessa seção tem como objetivo trazer uma discussão da função da escola a partir da sociologia de Bourdieu e da filosofia foucaultiana, com o fim de se elencar alguns pontos críticos na educação que perduram no espaço e no tempo, refletindo na formação humanística a qual subsidiará as ações educativas, até se chegar às leis educacionais do Brasil, destacando as diretrizes pedagógicas da rede as do municipal de Salvador, ressaltando nas dez competências consideradas como fio condutor da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual determina os direitos de aprendizagem dos estudantes da Educação Básica, visando seu desenvolvimento integral.

A educação institucionalizada não pode ser pensada desconectada da realidade sociocultural dos seus educandos. Refletindo sobre a educação francesa, no final da década de 90, Pierre Bourdieu (1930-2002), importante sociólogo do século XX, fez seus escritos sobre educação com significativas pontuações que servem para se pensar a educação brasileira.

Segundo Bourdieu (2007, p. 41), o sistema escolar tende a funcionar como meio de prevalecer a conservação social de uma classe, longe de legitimar a mobilidade social, como prega a “escola libertadora”, confirmando a herança cultural, tratando o dom social como dom natural.

A escola comprometida com a formação do sujeito crítico e reflexivo não pode ser tendenciosa, antes oferecer aos seus alunos ferramentas de luta contra a injustiça social, mediante suas práticas pedagógicas.

Bourdieu (2007, p. 42) formulou o conceito de capital cultural, para comparar a desigualdade do desempenho escolar de crianças de classes sociais diferenciadas, relacionando o “sucesso escolar” com a distribuição desse capital específico entre as classes. Afirma o autor que a transmissão do capital cultural se dá mediante as hierarquias familiares.

Na realidade, cada família transmite a seus filhos mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar (BOURDIEU, 2007, p. 41,42).

A família precisa estar atenta para a formação que dá aos seus filhos, pois de uma maneira inconsciente pode empobrecer a sua capacidade de avanços, influenciando na conquista do seu capital cultural.

De acordo com Bourdieu (2007), o capital cultural influencia na relação estreita entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança, sendo que “os filhos das classes populares que chegam até o ensino superior parecem pertencer a famílias que diferem da média de sua categoria, tanto por seu nível cultural global como por seu tamanho” (p. 43).

A ascensão social pode ser uma conquista que começa pelo investimento que a família faz, tanto de valores como de visão de mundo, na formação dos filhos.

Afirma Bourdieu (2007) que o prestígio cultural é evidenciado quando há familiaridade com a arte, mediante frequência regular aos espaços onde a mesma se faz presente: teatros, museus, concertos e outros espaços culturais, sendo que quanto mais elevada a sua origem social, mais conhecimentos esses alunos terão.

Assim, observa-se que quanto mais o aluno se afasta dos conhecimentos dominantes da escola, maior será a diferença do seu conhecimento, quando comparado com o aluno de classe privilegiada, cujo capital cultural está em consonância com o que a escola apresenta como cultura dominante. Nessa perspectiva, cabe à escola oportunizar ao aluno, independente da sua classe, um leque de conhecimentos culturais, valorizando a arte nas suas diversas expressões.

Para Bourdieu (2007), “o capital cultural e o *ethos*, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais” (p. 50). Segundo o autor, tudo leva a crer que é a atitude da família a respeito do papel da escola que determinará no prosseguimento dos estudos.

As atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças, e, muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social (BOURDIEU, 2007, p. 46).

O envolvimento dos alunos no ambiente escolar, o valor que eles dão aos estudos, na maioria das vezes está condicionado ao valor que a família demonstra. Quando a mesma se empenha no acompanhamento dos filhos, mostrando interesse no seu progresso, o seu desempenho tende a ser cada vez melhor. Afirma Bourdieu que “as mesmas condições objetivas que definem as atitudes dos pais e dominam as escolhas importantes da carreira escolar regem também a atitude das crianças” (BOURDIEU, 2007, p. 47,48).

As crianças das classes populares são prejudicadas duas vezes, seja na assimilação da cultura dominante, como na possibilidade de adquiri-la, devido à falta de encorajamento familiar para o investimento nos estudos, como a falta de *ethos*² para a ascensão social (BOURDIEU, 2007).

O papel social da escola tem como alvo tanto o aluno como a sua família. As suas ações educativas devem visar o investimento nos alunos para a formação do sujeito integral e o fortalecimento na relação com as famílias, ajudando-as nas conquistas dos seus direitos na sociedade.

Bourdieu (2007, p. 49) se reporta a alguns estudos psicológicos para afirmar que o alto nível de motivação e autoconfiança das pessoas para realizações, é determinado, na maioria das vezes, partindo das chances de ocorrência no alcance do objetivo, sempre se reportando aos acertos e fracassos do passado recente. Entretanto, quando esse passado é marcado por uma derrota, o indivíduo pode ter duas atitudes extremas: ou estabelece o seu objetivo muito baixo ou acima das suas possibilidades.

A autoestima de uma pessoa pode ser fortalecida ou enfraquecida perante as experiências vivenciadas. Na realidade da escola, os educadores precisam estar atentos aos *feedbacks* que são dados aos seus alunos, pois o que pode por eles ser considerado intervenção pedagógica, pode soar para o aluno como impossibilidade de aprender, principalmente se este não tem no seu meio familiar adultos que o estimem.

² *ethos* – palavra grega que significa conjunto de hábitos ou crenças que definem uma comunidade ou nação.

Bourdieu (2007, p. 50) chama a atenção, ainda baseado em estudos psicológicos, que embora um ânimo baixo provoque uma perspectiva ruim, o grupo de pertença de uma pessoa e as expectativas que ele cria para com ela, é de extrema importância no alcance dos seus ideais e realização dos seus atos.

A família como primeiro grupo social do sujeito, precisa acreditar e investir nas suas potencialidades. Quando uma criança é estimulada pelos seus familiares, a sua tendência é ter um bom desenvolvimento em todas as áreas da sua vida.

Observa Bourdieu (2007, p. 50) que as crianças e sua família são orientadas pelas forças determinantes das condições objetivas de oportunidades de ascensão social, por meio do êxito da adesão dos valores e das normas da escola, ainda que suas escolhas pareçam obedecer ao seu gosto ou vocação e esperanças subjetivas.

A escola na sua mais nobre missão não pode aderir aos valores da classe dominante em detrimento das classes menos favorecidas. Antes, deve oportunizar aos alunos a todos os conhecimentos socioculturais, independente de classe social.

Acerca do funcionamento da escola, comenta Bourdieu (2007) que considerando as desigualdades sociais, “a equidade formal à qual obedece a todo o sistema escolar é injusta, de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios” (p. 53).

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 2007, p. 53).

O ambiente escolar deve oferecer mais a quem precisa de mais. Numa sala de aula nunca haverá uma homogeneidade em todos os sentidos, seja cognitivo e/ou afetivo. O professor precisa estar atento às necessidades de cada aluno e oferecer o que tiver de recursos para o seu desenvolvimento, podendo fazer uso da ludicidade, visando seus muitos benefícios.

De acordo com Bourdieu (2007, p. 53), os valores tradicionais pedagógicos vão ao encontro apenas dos alunos com condições de deter uma herança cultural, ainda que a escola defenda ideais de igualdade e universalidade. A proximidade da cultura elitizada com a cultura escolar leva os alunos de classes inferiores a adquirirem com dificuldade a

cultura dominante, cuja função objetiva é conservar os valores que estabelecem a ordem social.

Uma escola que preserva a cultura elitizada em menosprezo à cultura das classes populares, acaba por excluir o que os seus alunos trazem das suas vivências culturais.

Afirma Bourdieu (2007) que a escola valida as desigualdades quando “ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas sociais em ‘distinção de qualidade’, e legitima a transmissão da herança cultural” (p. 59). O papel da escola é o de validar o que os alunos trazem de experiência, acrescentando outros conhecimentos, sempre os levando a uma análise crítica da sociedade nas suas diferenças sociais.

Para Bourdieu (2007), a escola exerce uma função mistificadora levando as classes desfavorecidas a perceberem como “inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior, e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social [...] à sua natureza individual e à sua falta de dons” (p. 59). Ao contrário dessa postura, o papel da escola é investir na autoestima dos alunos, oferecendo condições destes se desenvolverem plenamente enquanto sujeitos de direito, independente da sua classe social.

Acerca da prática cultural na escola, Bourdieu (2007) comenta “que as desigualdades frente às obras da cultura erudita não são senão um aspecto e um efeito das desigualdades frente à escola, que cria a necessidade cultural ao mesmo tempo em que dá e define os meios de satisfazê-la” (p. 60).

Quando a escola deixa de oferecer a todos os alunos o conhecimento que alguns não obtêm no seu meio familiar, acaba por admitir as desigualdades que somente ela poderia diminuir.

Com efeito, somente uma instituição cuja função específica fosse transmitir ao maior número possível de pessoas, pelo aprendizado e pelo exercício, as atitudes e as aptidões que fazem o homem ‘culto’, poderia compensar (pelo menos parcialmente) as desvantagens daqueles que não encontram em seu meio familiar a incitação à prática cultural (BOURDIEU, 2007, p. 61).

A escola deve ter fins igualitários possibilitando a todos os seus alunos o acesso ao conhecimento, validando suas capacidades, potencializando suas habilidades.

Uma sociedade para ser considerada democrática deve oportunizar as diferentes classes sociais à ascensão social e cultural, ao invés de autorizar aos mais favorecidos a monopolizar a escola, estando a mesma na condição de detentora do monopólio de bens culturais (BOURDIEU, 2007).

Bourdieu limita o seu texto falando do papel da escola enquanto reprodutora da cultura dominante. Entretanto, cabe aos seus atores, ou seja, todos envolvidos com a educação no ambiente escolar, buscarem uma formação humanística e humanitária, na qual o direito do aluno a um desenvolvimento integral é respeitado e vivenciado nos espaços escolares.

3.2.1 Escola – formação humanística para as ações educativas

Quando se trata de formação humanística, destacamos o papel do professor por ser ele a pessoa mais próxima ao aluno, no ambiente escolar, responsável por passar os conteúdos programáticos, sendo mediador entre o conhecimento e o sujeito da aprendizagem, tornando-se agente da educação transformadora. Vale ressaltar que a aproximação com a família dos alunos é uma maneira ainda mais eficaz por possibilitar que os valores de ambas, família e escola, sejam respeitados e considerados no processo formativo do educando.

A relação com a família é indispensável em todos os aspectos referentes ao desenvolvimento do aluno, inclusive nas formas de exercer a disciplina.

A (in)disciplina no espaço escolar é um dos assuntos muito debatido devido a sua repercussão na aprendizagem dos alunos e qualidade dos relacionamentos que se estabelecem no ambiente. O filósofo francês Michel Foucault (1926-1984) traz, nos seus escritos, importantes reflexões para se pensar a disciplina do corpo e outros mecanismos de controle em diferentes espaços sociais, sendo um deles a escola, a qual prega no seu discurso a formação do sujeito, entretanto, em muitos casos esse sujeito não passa de um assujeitado.

Foucault (2013), no seu livro *Vigiar e Punir*, compara a punição da Idade Média com a da Idade Moderna, observando que nesta última, o instrumento utilizado para se obter a sujeição é variado, usando da violência ou da ideologia, fazendo uso da força ou sendo sutil, tendo como intenção política a sujeição do corpo à docilidade, à submissão das ideias morais, prevalecendo a relação de poder: corpo produtivo e submetido.

Pereira (2013), recorrendo às reflexões foucaultianas, critica a instituição escolar considerando-a “instrumento de manutenção do *status quo* social que visa formar um determinado tipo de sujeito assujeitado ao sistema social capitalista dominante por meio da educação” (p. 80).

A educação quando está a serviço da ideologia da classe dominante, tende a subjugar os seus alunos, limitando suas ações em nome da disciplina. O excesso de organização nada mais é do que o desejo de domínio dos corpos que resulta no domínio das mentes, com fim de reproduzir sujeitos acríticos. O uso das práticas lúdicas tem uma proposta contrária à opressora. A ludicidade proporciona liberdade, criatividade, sociabilidade.

A sala de aula não pode ser vista como um lugar inerte. O professor lúdico proporciona o aluno à criatividade e responsabilidade, conduzindo a turma de uma maneira que a leve a atitudes disciplinares reflexivas e não punitivas.

Foucault (2013) descreve os modos de disciplina⁸ trazendo o conceito de “corpos dóceis” que ele entende como um corpo submetido, podendo ser utilizado, transformado, aperfeiçoado. Na comparação da disciplina da Idade Média com a da Idade Moderna, a primeira fazia uso dos castigos corporais, enfraquecendo os recursos vitais. Já na Idade Moderna a disciplina acontece por meio do sistema de vigilância e controle onde o disciplinador não precisa ser visto, entretanto, é internalizada e naturalizada, tornando o corpo produtivo, docilizado, sendo que quanto mais obedientes, mais os corpos serão úteis. O autor desdobra o que se chama de disciplina em micropenalidades que abrange o sujeito que a sofre em diferentes espaços institucionalizados.

Na oficina, na escola, no Exército, domina toda uma micropenalidade de tempo (atrasos, faltas, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (falta de educação, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes «incorretas», gestos inconvenientes, desmazelo), da sexualidade (imodéstia, indecência) (FOUCAULT, 2013, p. 142).

No ambiente escolar, essas micropenalidades são executadas muitas vezes sem dar ao aluno o direito de justificativas. A escola precisa ouvir o aluno antes de julgá-lo e puni-lo por comportamentos tidos como inadequados.

Em algumas situações, o aluno é penalizado por ser de uma cultura considerada inferior, trazendo consigo alguns costumes não bem aceitos pela cultura dominante.

Santos (2016) não descarta a importância da disciplina no controle dos diferentes comportamentos na sala de aula, entretanto, diante do atual contexto educacional que comporta um grande número de aluno por sala, com realidades diversas, torna-se um desafio para o professor o exercício da disciplina que não prejudique o aluno.

⁸ Nesta sessão, disciplina refere-se à obediência às regras, aos superiores, a regulamentos.

Adequar as necessidades de um número elevado de alunos, provenientes de diversos contextos, parece ser um objetivo presunçoso à primeira vista, mas essa é uma realidade que precisa ser enfrentada pelos profissionais da Educação, para assim possibilitar um avanço no desempenho escolar dos alunos, pois a função da escola não é somente a aplicação dos “conteúdos clássicos”, como diria Saviani (1990), mas também procurar estabelecer relações com a realidade de vida social do aluno. Dessa forma, o envolvimento e aprendizado dos estudantes em sala de aula torna-se mais pertinente e adequado (SANTOS, 2016, p. 105).

A educação com proposta de desenvolvimento integral vê o sujeito dentro de um contexto social abrangente; ensinar não se limita a passar conteúdos desarticulados com a realidade do aluno; o educador precisa considerar o que o educando traz das suas vivências e a partir delas facilitar a construção de novos conhecimentos, considerando as práticas lúdicas.

Os conhecimentos são melhores construídos quando há interação entre os alunos, sendo mediada pelo professor, observando sempre a diversidade presente numa turma, seja no nível de aprendizagem e/ou no contexto socioemocional. O uso da ludicidade pode favorecer ao professor na construção de um planejamento que contemple seus alunos nas suas necessidades.

Comenta Santos (2016) que a escola na contemporaneidade não pode funcionar apenas para formar sujeitos para o mercado de trabalho; é importante, também, que o ambiente escolar seja um local prazeroso, no qual os alunos possam desenvolver suas potencialidades nas diversas áreas do conhecimento.

A aprendizagem prazerosa perpassa por caminhos metodológicos baseados nas práticas lúdicas. O professor lúdico preocupa-se em passar os conteúdos de uma forma criativa, entendendo que o processo de ensino deve estar articulado ao processo de aprendizagem.

A ludicidade não se limita a brincadeiras infantis, mas a tudo que traz prazer a quem ensina e a quem aprende, possibilitando a integração do grupo, potencializando a aprendizagem de uma forma mais leve e divertida.

A educação escolar não pode ser algo estanque, desvinculada da formação para a vida. Os conteúdos abordados precisam estar atrelados às vivências dos alunos; as aulas devem levar em consideração as suas experiências. O aluno não pode mais ser considerado objeto do conhecimento e sim o sujeito do saber que é construído nas interações, mediadas pelo educador que tem como função acrescentar novos saberes.

Explica Santos (2016, p. 108) que o papel do educador é ajudar o educando nas suas dificuldades científicas e morais, por isso a punição em forma de vigilância, como observa

Foucault, torna-se prejudicial, passível de traumas insuperáveis. Na visão do autor, ensinar o ideal comportamento pode ser mais eficaz do que a vigilância e punição.

Nos dias atuais o professor precisa ter o manejo em sala de aula para lidar com a (in)disciplina, canalizando a suposta inquietação do corpo para a criatividade na construção do conhecimento. O desejo inconsciente de dominar os corpos, fazendo o aluno calar, não sair do seu lugar, até mesmo demarcar o lugar do seu assento, além de desconsiderar o potencial do aluno tido como inquieto, são práticas autoritárias que reportam a um passado distante de acordo com o comentário de Foucault:

Os alunos das classes mais avançadas serão colocados nos bancos mais próximos da parede, e os outros de acordo com a ordem das classes, avançando para o meio da sala [...]. Cada aluno terá o seu lugar marcado e nenhum poderá deixar ou mudar esse lugar, salvo por ordem e consentimento do inspetor das escolas (FOUCAULT, 2013, p. 122-123).

Nada impede que o professor organize o espaço escolar da sala de aula, entretanto, é importante fazer o aluno participante das mudanças, por meio do discurso disciplinar reflexivo e não autoritário.

De acordo com Santos (2016) e Pereira (2013), a educação não pode ser estática, antes precisa sofrer as mudanças necessárias, inclusive no que diz respeito à disciplina do corpo que deve ser criticada rigorosamente.

O sujeito é modificado de tempo em tempo, conforme o contexto social e, em se tratando do sujeito da educação, deve-se atentar para todos os envolvidos no processo educativo, principalmente os professores, pois todos são sujeitos sociais que sofrem das influências coercitivas dos fatos históricos, econômicos e políticos do meio onde estão inseridos.

O papel do educador é sempre se atualizar em todas as esferas da vida, seja na área educacional, na área tecnológica, na área política e social, acompanhando as mudanças de valores, sendo capaz de intervir na busca de solução para os conflitos escolares, por isso é inquestionável que todo professor precisa ser um pesquisador.

É sabido que muitas práticas pedagógicas anulam a subjetividade do aluno, não despertando sua criticidade política, seu potencial transformador.

Diante dessa realidade, restam dois tipos de sujeitos oriundos da escola: o disciplinado, conformado com o sistema, sempre pronto a obedecer ou o insubordinado que não aceita as regras do sistema, sendo que se este se tornar um controverso, nunca a culpa será da sociedade. Sendo assim, as práticas pedagógicas devem ser sempre reflexivas, avaliadas, questionadas que sujeito se pretende formar e para qual sociedade.

A escola coloca os alunos em condição de assujeitamento, por meio da sua organização administrativa e pedagógica (PEREIRA, 2013, p. 84). Nessa conjunção, os alunos se tornam sujeitos a discursos, sem condições de fazer o seu próprio, pois não lhe é oferecido oportunidades de subjetivar-se, despertar-se criticamente para as transformações necessárias. Seus discursos são reproduzidos e com o passar do tempo, ele só faz repetir o que a escola tem como “verdades” com intenções já estabelecidas.

Uma escola transformadora deve justamente atentar para o tripé: a organização administrativa, representada pela gestão escolar, a organização pedagógica e a família, assim juntos poderão construir o projeto político pedagógico de acordo com a realidade e necessidade dos alunos.

Quando o professor se submete à ordem hierárquica, prendendo-se a burocracias do sistema, passa a repetir o processo de sujeição, punindo os alunos por meio de avaliações. Entretanto, o professor comprometido com a formação do sujeito crítico e transformador, faz uso da avaliação não para punir o aluno, mas para diagnosticá-lo e dar continuidade ao seu processo formativo, mesmo quando a avaliação é somativa.

Pereira (2013) chama a atenção para o perfil da escola no atual contexto globalizado da pós-modernidade. Segundo ele, a escola transformou-se “em empresa, sendo, de um lado, controlada pela ideologia neoliberal (liberalismo totalitário) do mercado e veiculadora dela e, por outro, regulada pelo sempre presente controle do aparelho estatal” (p. 87).

Por outro lado, a escola continua sendo o lugar da formação do sujeito crítico, quando ela consegue se libertar do sistema opressor, trazendo para seus espaços o diálogo com seus alunos, com as famílias e a comunidade em parcerias com outras redes de apoio, contribuindo para que os seus direitos de cidadãos sejam usufruídos.

É bem verdade que ainda que o poder de controle da escola continue a existir, na atualidade ele é relativizado, devido ao avanço dos meios virtuais, que difundem o conhecimento, não ficando este restrito à escola, cuja ideologia do neoliberalismo sustenta uma igualdade e liberdade, presentes no discurso e ausentes na prática.

A escola na qual o diálogo é valorizado, o aluno é incentivado a ser o sujeito do conhecimento, sendo possível trazer para os seus espaços a discussão sobre diversos assuntos circulados na mídia, os quais devem ser debatidos com o fim de promover a formação de sujeitos críticos e reflexivos.

Sendo assim, observa Pereira (2013), ainda que um indivíduo, uma instituição ou um grupo exerça o poder de uma maneira opressora e coercitiva, haverá possibilidade de

movimentos de resistência a esse poder. “No caso específico da escola, os próprios atores sociais envolvidos no processo educacional (professores, alunos etc.), poderiam agir no sentido de promover uma transformação no sistema [...]” (p. 93).

Pensar no papel da escola na contemporaneidade é refletir nas questões abordadas até aqui, com o fim de compreender de onde vem as disciplinas que ainda perduram no ambiente escolar, na tentativa de controle do corpo, o que termina por controlar a mente.

A organização do ambiente escolar precisa ser discutida e refletida com os alunos para que estes sejam transformados de sujeitos assujeitados a sujeitos críticos e construtivos, protagonistas da sua aprendizagem, com amplas condições para o livre curso do seu desenvolvimento integral, conforme aborda as leis educacionais, sobre as quais debruçaremos em seguida.

3.3 DESENVOLVIMENTO INTEGRAL – LEIS EDUCACIONAIS

A proposta de educação integral com vistas no desenvolvimento integral, considerando as dimensões cognitiva e socioemocional, apesar de ser uma proposta contemporânea, devido as demandas do século XXI, é contemplada pela Constituição Federal (CF) de 1988, quando no capítulo dedicado à educação trata da mesma como direito de todos e dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, com foco no pleno desenvolvimento da pessoa, seguindo os princípios da igualdade de condições para acessar e permanecer na escola e liberdade de aprender, conforme os artigos 205 e 206 (BRASIL, 1988). Este pleno desenvolvimento faz jus a todas as dimensões constitutivas do sujeito em formação.

A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, com o objetivo de proteção integral aos menores de dezoito anos, baseado na CF, traz garantia aos pais ou responsáveis em ter conhecimento do processo educacional, que deverá respeitar os valores culturais, artísticos e históricos do contexto social da criança e do adolescente, assim como a participação da definição das propostas pedagógicas (BRASIL, 1990).

A ênfase na realidade sociocultural e histórica do ser em desenvolvimento traz margens à formação integral e participativa, valorizando a parceria família-escola.

No final de 1996, foi sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), substituindo a anterior, de 1961, cuja “finalidade é o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, conforme está escrito no artigo 02 (BRASIL, 1996).

A lei ainda fala da formação do cidadão mediante o desenvolvimento da sua capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, além da compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores nos quais a sociedade está fundamentada, bem como o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, levando em consideração a aquisição de conhecimentos e habilidades, assim como, também, a formação de atitudes e valores, segundo o artigo 32 (BRASIL, 1996).

3.3.1 Diretrizes pedagógicas da Secretaria Municipal da Educação (SMED) e a BNCC

A Secretaria Municipal da Educação do Salvador (SMED), para a apropriação do conhecimento, respalda suas diretrizes pedagógicas na abordagem epistemológica sociointeracionista, assumindo no seu currículo um compromisso histórico-cultural de posicionamento interétnico, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e as normas legais locais, com pressupostos que garantem a equidade e a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, por meio de ações que visam garantir a permanência do aluno na escola e o sucesso de sua formação escolar, contribuindo para a inclusão social e o exercício da cidadania em situações de igualdade com alunos de condições sociais e econômicas mais favoráveis.

As diretrizes⁹ da SMED têm como um dos eixos a Educação Interétnica, envolvendo a diversidade e a cidadania no currículo dos alunos, transversalizando estudos e intervenções com alicerces na memória, na ancestralidade, na cultura plural, no pertencimento, na formação sócio-histórica, na inclusão, no antirracismo e na antidiscriminação, tendo como principais concepções embasando suas diretrizes curriculares da educação básica, a construção do conhecimento, por meio da apropriação das problematizações sobre as experiências vividas no seu meio social e familiar e nos desafios cognitivos no contexto escolar; a gestão de ensino através da mediação de situações didáticas; o foco na aprendizagem, elegendo como prioridade a construção de situações didáticas que envolvem os saberes locais; a economia solidária, envolvendo as escolhas de arranjos e práticas produtivas sintonizadas com formas responsáveis e eficazes de produção de riquezas; o empreendedorismo como um movimento proativo de participação social, envolvendo as crianças e os jovens como protagonistas reflexivos

⁹ Informações retiradas do site da Secretaria Municipal da Educação do Salvador (SMED).

acerca da construção de uma sociedade mais justa, consciente e competente para atuar no futuro, cuidando do presente.

Desde 2015, a SMED segue com o novo referencial curricular, articulando suas concepções à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a qual estava em construção quando a Secretaria formulou, juntamente com as equipes pedagógicas das suas escolas, os cadernos Nossa Rede para dar suporte à prática educacional dos professores.

A BNCC foi homologada no final de 2017, definindo que as aprendizagens essenciais devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais que consolidam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

A competência para a BNCC se define como a mobilização de conhecimentos, isto é, conceitos e procedimentos; habilidades, ou seja, práticas cognitivas e socioemocionais; atitudes e valores para resolução de demandas complexas do cotidiano, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017).

As competências gerais inter-relacionam-se e estendem-se no tratamento didático proposto para todas as etapas da Educação Básica, articulando-se na construção de conhecimentos e no desenvolvimento de habilidades, bem como na formação de atitudes e valores como está proposto na LDB.

Neste compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando as dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica, a BNCC contempla as orientações da LDB e das DCNs, focando na educação integral com proposta de superação da divisão e hierarquização entre o desenvolvimento intelectual e emocional. Assim, cada uma das dez competências gerais integra aspectos cognitivos e socioemocionais.

As dez competências gerais da BNCC visam acompanhar o desenvolvimento dos alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio.

A primeira competência é o Conhecimento cujos objetivos são ajudar o estudante a valorizar e utilizar os conhecimentos do mundo físico, social, cultural e digital, historicamente construídos, para a compreensão e explicação da realidade, dando continuidade da aprendizagem e colaborando para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A segunda é o Pensamento científico, crítico e criativo cujo objetivo é incentivar ao estudante o exercício da curiosidade intelectual, recorrendo à abordagem científica, a reflexão, a imaginação, a criticidade e a criatividade na investigação das causas,

elaborando e testando hipóteses, formulando e resolvendo problemas, criando soluções, inclusive tecnológicas, com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

Encontramos na terceira o Repertório Cultural oportunizando ao estudante a valorizar e fruir das diversas manifestações artísticas e culturais, locais e mundiais, além de participar de práticas diversas de produção artístico-cultural.

Ja a quarta diz respeito à Comunicação que visa o uso de diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital –, assim como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, por meio das quais o estudante poderá se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.

A quinta competência é a Cultura Digital cujo propósito é levar o estudante a compreender, bem como utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de uma maneira crítica, significativa e reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzindo conhecimentos, resolvendo problemas e exercendo protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

A sexta foi denominada de Trabalho e projeto de vida a qual visa valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, levando o estudante a apropriar-se de conhecimentos e experiências que o possibilitem a entender as relações próprias do mundo do trabalho, fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

A sétima é a Argumentação que tem por objetivo levar o estudante a argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que levem ao respeito e promoção dos direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, do seu semelhante e do planeta.

Já a oitava é o Autoconhecimento e Autocuidado cuja proposta é levar o estudante a conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções, bem como as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

Temos na nona a Empatia e Cooperação cujo objetivo é exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, acolhendo e valorizando a diversidade de

indivíduos e grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem nenhum tipo de preconceito.

A décima e última competência é a Responsabilidade e Cidadania, cujo propósito é possibilitar ao estudante a desenvolver sua autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação nas suas ações pessoais e coletivas, tomando decisões baseado em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

As dez competências propostas na BNCC apontam para a importância da formação do educando, visando o pleno desenvolvimento das suas potencialidades, considerando o seu contexto sociocultural, investindo numa educação de qualidade.

As escolas precisam se apropriar desses conhecimentos para respaldar suas ações formativas que considerem seus alunos como sujeitos da aprendizagem, respeitando as suas condições cognitivas e emocionais, buscando a parceria das famílias e as possibilidades da ludicidade, sobre a qual me debruçarei no próximo tópico.

3.4 LUDICIDADE – HISTÓRIA E CONTEXTOS AO LONGO DO TEMPO

A ludicidade sempre esteve presente na história da humanidade, entrelaçando-se com a cultura dos povos, acompanhando as mudanças sociais e tecnológicas das civilizações (SÁ *et al.*, 2016, p. 5).

Os jogos físicos com bola e regras definidas, as pinturas nas paredes das tumbas egípcias são algumas manifestações da ludicidade dos povos milenares. Afirmam Sá *et al.* (2016) que “uma miríade de práticas de natureza lúdica disseminou-se através dos tempos, demonstrando sua forte imbricação com a experiência humana” (p. 5).

Ao longo do tempo, considerando a importância da relação do lúdico com o ser humano, diferentes atividades ligadas ao lúdico, de diversos campos do conhecimento, têm sido aprofundadas na busca da sua compreensão teórica (SÁ *et al.*, 2016, p. 5).

No passado, nas sociedades mais primitivas conhecidas, as crianças brincavam muito pouco, pois desde muito pequenas se viam envolvidas com as atividades laborais dos adultos. As poucas brincadeiras observadas eram como uma imitação da atividade adulta, como um treinamento (ARIÈS, 1986, p. 87, 89).

Entretanto, na contemporaneidade, cada vez mais o uso do lúdico tem permeado diversos contextos com diferentes finalidades.

A palavra “ludicidade” não é encontrada nos dicionários de língua portuguesa e sim a palavra lúdico, cujo conceito presente nos estudos sobre o assunto, reporta a definição de Huizinga no seu clássico *Homo ludens*: o jogo como elemento da cultura, escrito em 1938. Segundo Huizinga, lúdico deriva do termo *ludus* – palavra latina usada para descrever jogos infantis, recreação e as mais diversas formas de representações, como as ligadas aos atos litúrgicos ou às encenações teatrais (HUIZINGA, 2000, p. 34).

Algumas palavras da língua portuguesa são consideradas sinônimos de ludicidade, como divertimento, diversão, lazer, dentre outras, entretanto, nos dicionários aparece a palavra lúdico, relativo a jogo, brinquedo.

Observa-se que o lúdico ou a ludicidade traz consigo vários sinônimos que convergem para o mesmo sentimento: de alegria, de prazer, todavia Luckesi (2002) a considera um fenômeno complexo e múltiplo em suas manifestações.

Segundo Luckesi (2002, p. 2), a ludicidade é caracterizada pela experiência interna que proporciona ao que a vivencia, podendo ou não ser divertida. Nessa vivência, cada um torna-se pleno, inteiro, cuja dimensão interior individual o leva a uma experiência dentro de si mesmo, do Eu, na dimensão espiritual e estética, produzindo crescimento interno. A experiência lúdica também proporciona a dimensão interior coletiva, a dimensão do Nós, na qual o ser humano vivencia sua experiência de comunidade, de valor da convivência com o outro, fazendo-se presente a vivência da ética e da moral.

A literatura aponta para diversas finalidades da ludicidade dentro das suas abordagens teóricas. Na visão sócio-histórica, o brincar se dá num contexto cultural, estando associado ao afeto e à cognição. Tendo Vygotsky como precursor, essa teoria defende que a partir de atividades interacionais o ser humano se relaciona com a realidade objetiva, formando processos mentais superiores e complexos que são as funções psicológicas superiores. “Instrumentos e símbolos construídos socialmente definem quais das inúmeras possibilidades de funcionamento cerebral serão efetivamente concretizadas ao longo do desenvolvimento e mobilizadas na realização de diferentes tarefas” (OLIVEIRA, 2016, p. 26).

Vygotsky considera a brincadeira de faz-de-conta, o jogo simbólico ou de papéis como um lugar de desenvolvimento, onde a aprendizagem acontece de acordo com o estágio de desenvolvimento do sujeito, transitando pelo mundo da imaginação, regido sempre por regras (VYGOTSKY, 1991, p. 69).

Na visão cognitiva, tanto o brinquedo como o ato de brincar contribuem para que o sujeito internalize sua realidade mediante a simbolização (LIMA, 2010, p. 2). Piaget, com

sua epistemologia genética, trouxe grande contribuição para a psicologia cognitiva; para ele, o indivíduo busca semelhanças entre elementos conhecidos em um novo elemento, “assemelhando-os” para depois fazer a apreensão dos elementos desconhecidos, “acomodando-os” num novo nível para uma nova assimilação (COLL *et al.*, 2004, p. 28).

Assim, o autor atrelou os tipos de jogos aos estágios de desenvolvimento infantil, sendo eles: os jogos de exercícios, jogo simbólico, jogos de regras, jogos de criação (LIMA, 2010, p. 2). Piaget concebeu o ato de brincar como recurso usado pelo sujeito para desenvolver a cognição e a afetividade.

Na visão psicanalítica, as crianças brincam para dominar suas angústias, comunicando, assim, seus sentimentos, acessando seu inconsciente. “Segundo Freud, o brinquedo e o brincar são os melhores representantes psíquicos dos processos interiores da criança” (KISHIMOTO, 2019, p. 163).

Para Winnicott (1975, p. 70), a psicoterapia deve ser começada pelo brincar, por ser uma forma de comunicação, pois é no brincar que a criança tem contato com seu verdadeiro eu. De acordo com a Psicanálise, o brincar como um mecanismo psicológico possibilita o sujeito a distanciar-se do mundo real, na busca do princípio do prazer em oposição ao princípio da realidade.

Para Bettelheim (1989, p. 141), a brincadeira é uma ponte para a realidade, propiciando à criança a compreensão de como o mundo funciona, devendo ser considerada uma ocupação séria e significativa.

Observando os escritos sobre ludicidade, percebe-se que a sua presença coincide com a história da humanidade, manifestando-se de diferentes maneiras, fazendo sempre parte da experiência humana no espaço e no tempo.

Com o passar do tempo, devido aos seus muitos benefícios para o ser humano, a ludicidade passou a ser estudada com mais profundidade por diferentes campos da ciência, para usos específicos e não somente para diversão.

Por meio das abordagens teóricas, o lúdico pode ser útil para muitas finalidades em prol do desenvolvimento humano.

3.4.1 Ludicidade – jogos, brinquedos e brincadeiras no contexto escolar

Das muitas possibilidades do uso da ludicidade em diferentes contextos, inclusive no escolar, os jogos, brinquedos e brincadeiras se tornam favoráveis ao desenvolvimento.

A ludicidade na perspectiva do jogo proporciona vários benefícios, estendendo-se para qualquer faixa etária, sendo capaz de promover o crescimento infantil e a aprendizagem, além de facilitar a socialização (KISHIMOTO, 2014, p. 11).

Segundo Kishimoto (2014), “o jogo tradicional infantil assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade” (p. 13). Afirma a autora que povos antigos como da Grécia e Oriente brincavam de amarelinha, empinavam papagaios, jogavam pedrinhas, sendo que na atualidade as crianças brincam dos mesmos jogos, por terem sido transmitidos de geração em geração, por conhecimentos empíricos, ficando na memória infantil. Entretanto, “muitos jogos preservam sua estrutura inicial, outros modificam-se, recebendo novos conteúdos” (KISHIMOTO, 2014, p. 13).

O jogo tradicional traz consigo uma memória afetiva coletiva, valorizando as tradições, facilitando o encontro de gerações e desejo de ser sempre passado adiante, embora com algumas alterações, mas não perdendo sua essência. As práticas familiares quando consideram o lúdico podem ser mais passíveis de formação de vínculos.

No que diz respeito aos jogos tradicionais no Brasil, os estudos clássicos apontam para a mistura dos três povos: indígenas, africanos e europeus; com a mistura dessas populações trazendo seus folclores, surge o folclore brasileiro com nova cor e novos aspectos. Temos como exemplo, o folclore do papão ou jogo do papão, da cultura portuguesa, que “consiste em fazer três buracos no chão, formando um triângulo de uns três metros de lado. O jogador que conseguir dar as três voltas será o papão, dispondo de poderes para matar seus adversários e tendo vantagem de possuir ainda todas as imunidades” (KISHIMOTO, 2014, p. 20). Este jogo foi transformado no Brasil em jogo de bolinhas de gude, transformando o papão em figura temida, “capaz de matar todos apenas com um toque” (p. 21).

Com a possibilidade de alterações reflexivas, o jogo tradicional até hoje pode ser aproveitado dentro do contexto que será utilizado, pensando na sua finalidade.

Cascudo (1984) *apud* Kishimoto (2014) afirma ser de procedência europeia o jogo pião, objeto feito de madeira, com prego na ponta. Entretanto, completa Kishimoto, outros estudos apontam a sua origem entre os gregos e romanos, concluindo que “a maioria dos jogos tradicionais infantis incorporados à lúdica brasileira chegou ao país por intermédio dos portugueses, mas já carregavam uma antiga tradição europeia, vinda de tempos remotos” (KISHIMOTO, 2014, p. 24-25).

Embora a origem do jogo deva ser considerada, a criatividade no seu uso pode tirar a sua integralidade, porém, oferecer aos diferentes espaços maior proveito do mesmo.

Acerca dos registros dos jogos africanos infantis, Kishimoto (2014, p. 27) afirma que são quase inexistentes, tudo levando a crer que as crianças africanas no Brasil, logo aceitavam a lúdica que o ambiente lhe permitia, entretanto, a literatura oral, ou seja, as histórias, os contos, as lendas transmitidas pelos mais velhos, deixava a sua marca, embora juntando a outros elementos, mas permanecendo o traço marcante da cultura africana.

No que concerne aos jogos tradicionais infantis dos indígenas, afirma Kishimoto (2014) que “seus jogos representam os movimentos e características dos animais. De tradição indígena ficou no brasileiro o gosto pelos jogos e brinquedos imitando animais” (p. 64).

Devido à ludicidade fazer parte da essência humana, facilmente a criança se adapta à possibilidade lúdica que lhe é oferecida e usa da criatividade quando não existe a possibilidade. O triunfo da transmissão oral está na memória afetiva que é passada de geração em geração, na relação familiar.

Acerca da relação dos jogos com a educação, Kishimoto (2014) traz nos seus escritos que é possível entender a função dos jogos na educação de crianças a partir das teorias pedagógicas que se inspiraram nos estudos do filósofo Froebel (1782-1852), criador do Jardim da infância, e dos escolanovistas como Claparède (1873-1940), Dewey (1859-1952), Decroly (1871-1932) e Montessori (1870-1952).

Esses estudos foram fundamentais para a iniciação do uso dos jogos com propósitos educacionais, relacionados aos conteúdos escolares. A partir destes, outros estudos foram surgindo no decorrer do tempo, ampliando cada vez mais os conhecimentos correlacionando os jogos aos diferentes componentes curriculares.

Segundo Kishimoto (2019, p. 59), para Froebel não é possível separar os estágios do desenvolvimento – infância, juventude e maturidade, como se fossem coisas diferentes. Antes, o filósofo, que ficou reconhecido como psicólogo da infância, sugere que a educação formal inicial seja com fins protetivos e não prescritivos, pois para o seu desenvolvimento, faz-se necessária a liberdade de ação.

A educação infantil, como base para as demais etapas, precisa oferecer à criança um ambiente acolhedor, protetivo, respeitando a sua fase de desenvolvimento, dando liberdade para a sua criatividade.

Afirma Kishimoto (2019, p. 61) que antes de Froebel, os jogos na educação infantil eram divulgados a partir de três concepções: para recreação, para favorecer o ensino dos conteúdos escolares e para diagnosticar a personalidade infantil. Na perspectiva da recreação, o jogo desde os tempos remotos, representados por Sócrates, Aristóteles, Sêneca e Tomás de Aquino, são vistos como relaxamento após atividades de esforço físico, intelectual e escolar.

Na contemporaneidade, principalmente nas séries maiores, os jogos nas escolas são priorizados na recreação, entretanto, usá-los nos diferentes componentes curriculares favorece a aprendizagem prazerosa, facilitando a assimilação dos conteúdos.

Montaigne (1522-1592), escritor francês, considera o jogo um instrumento de desenvolvimento da linguagem e do imaginário, priorizando jogos que valorizam a escrita. Entretanto, é Juan Luis Vives (1492-1540), considerado o primeiro estudioso a analisar diretamente a psique, que complementa o sentido do jogo, difundido nos tempos atuais, “como um meio de expressão de qualidades espontâneas ou naturais da criança, como re-criação, momento adequado para observar a criança, que expressa através dele sua natureza psicológica e inclinações” (KISHIMOTO, 2019, p. 63).

Na perspectiva do brinquedo ou da brincadeira, o lúdico possibilita o acesso ao mundo imaginário, sendo muito útil para a criança lidar com suas questões afetivas, além de possibilitar qualquer faixa etária ao contato com a cultura.

Tanto o brinquedo como a brincadeira pode ser utilizado em espaços diferentes: casa, clínica, escola, prevalecendo os brinquedos mais no universo infantil. Já as brincadeiras independem de faixa etária, pois além de dar prazer, é um auxílio no desenvolvimento físico, mental, social e emocional. Tanto as famílias como as escolas devem fazer proveito dos seus benefícios nos seus contextos.

O brinquedo é considerado um objeto distinto e específico, tridimensional, que a criança explora com liberdade, sem intencionalidade, ou seja, sem estar presa a regras. Afirma Brougère (2010) que “uma das funções sociais do brinquedo é a de ser o presente destinado à criança, de forma relativamente independente do uso que se fará dele” (p. 8). Outra característica do brinquedo é sua capacidade de remeter a quem o usa a elementos legíveis da sua realidade ou do seu imaginário, sendo dotado de um forte valor cultural.

Explica Brougère (2010) que quando o brinquedo reproduz a realidade, essa realidade é selecionada, isolada e, em muitos casos, adaptada e transformada pelo menos no seu tamanho. “A partir de uma modificação, o brinquedo deixa o realismo para entrar na esfera da produção de um universo específico” (p. 44).

Muitas crianças em suas brincadeiras reproduzem a sua realidade social. É muito comum no espaço escolar, a brincadeira “polícia e ladrão”, dentre outras, o que não deve ser impedido, porém observado como se dá o desenvolvimento da brincadeira, para perceber se há conteúdos que precisam ser trabalhados no contexto emocional.

Segundo Brougère (2010, p. 66), existem duas maneiras de definir o brinquedo: para uso de uma brincadeira e como representação social. Como suporte para uma brincadeira, o brinquedo pode ser um objeto manual ou mecânico, ou construído pelo sujeito brincante, o qual lhe atribui um sentido enquanto perdura a brincadeira. Como representação social, o brinquedo enquanto um objeto industrial ou artesanal é reconhecido pelo usuário como tal, conservando seu caráter de brinquedo.

Diferente do brinquedo industrial, que é feito com uma finalidade específica, a construção de brinquedo com material de sucata no ambiente escolar possibilita a criatividade em qualquer faixa etária, além de trabalhar com a educação ambiental, o que a escola pode fazer uso, envolvendo as famílias.

Além de brinquedos, o uso de jogos e brincadeiras no Ensino Fundamental pode ajudar na rotina de escolas públicas cujos recursos físicos e tecnológicos nem sempre são favoráveis a um ambiente educacional prazeroso. Todavia, conforme afirma Luckesi (2014, p. 13), é indispensável que o educador adquira habilidades necessárias para conduzir o ensino de forma lúdica, além de cuidar das suas próprias emoções.

A rotina das salas de aula das escolas públicas do Ensino Fundamental tem sido um desafio para professores que se limitam ao uso de metodologia voltada para o ensino tradicional, durante o qual o aluno deve permanecer a maior parte do tempo sentado, copiando do quadro ou usando o livro didático. Diante da realidade vivida fora da sala de aula, com facilidade de informações disponíveis pela mídia, o aluno muitas vezes não encontra na escola o ambiente favorável a novos conhecimentos ou a metodologia que facilite a transmissão de novos saberes, tornando, assim, a escola desinteressante.

Sem espaço para a ludicidade, a sala de aula torna-se monótona dando lugar à “indisciplina” que geralmente suscita na relação aluno-aluno e professor-aluno. O levantar da cadeira, a interrupção da aula com a conversa paralela são algumas manifestações da quebra de monotonia de algumas aulas, sendo interpretadas por alguns professores como mera indisciplina. Sem voz e sem vez, o aluno é obrigado a aceitar a disciplina do professor, sem ao menos ser percebido o que lhe inquieta.

De acordo com Luckesi (2014, p. 14), o educador além de orientador precisa ser um acompanhante do aprendiz, conhecendo as suas necessidades, compreendendo-o enquanto estiver trabalhando com ele.

O uso de jogos com finalidade educativa é passível da boa aceitação, levando os alunos a participarem mais das aulas, facilitando a aprendizagem, inclusive para os que apresentam mais dificuldades na aquisição dos conteúdos, além de favorecer a interação, entretanto, o educador deve atentar para a subjetividade dos seus alunos no preparo da sua aula e na sua condução, sendo sensível ao estado interno do sujeito.

Além disso, o jogo pode ser considerado uma estratégia de ensino e de aprendizagem em sala de aula por favorecer ao aluno na construção do conhecimento escolar, proporcionando a vivência de situações reais ou imaginárias, propondo desafios e instigando-o a buscar soluções para as situações que se apresentam durante o jogo, levando-o a raciocinar, trocar ideias e tomar decisões.

O jogo também é capaz de estimular o desenvolvimento intelectual do aprendente, ensinando os hábitos mais necessários ao seu crescimento, como persistência, perseverança, raciocínio, companheirismo, entre outros.

Para o ensino tanto da língua portuguesa como da matemática e outras disciplinas, o professor pode fazer uso de diferentes jogos e/ou criar novos. Partindo de um conhecimento prévio da turma e dos níveis dos alunos, por não existir turma homogênea, o professor poderá unir as teorias pedagógicas de aprendizagem às práticas lúdicas, buscando uma parceria familiar que dê continuidade a essas práticas nas suas casas.

Vimos até aqui que o brincar é a essência da infância e sua prática em sala de aula é capaz de possibilitar a produção do conhecimento e, também, estimular a afetividade na criança. A função educativa da brincadeira oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão do mundo. Portanto, os conteúdos dos componentes curriculares apresentados por meio de atividades lúdicas tornam-se envolventes e favorecem a construção de significados de conhecimentos próprios do mundo da criança. As dinâmicas envolvendo diferentes temáticas são exemplos de brincadeiras possíveis no contexto escolar.

Uma prática que as escolas podem adotar com o fim de amenizar a indisciplina em forma de violência e fortalecer os vínculos afetivos entre os alunos é o uso dos brinquedos e brincadeiras durante o recreio, sendo dirigido por profissionais da educação.

Os recreios com brincadeiras livres, sem um direcionamento, geralmente resultam em violência e/ou quedas, pois as crianças menores gostam de correr aleatoriamente e as

maiores são mais passíveis em se envolver em confusão. Direcionar o recreio com brincadeiras e uso de brinquedos poderá ser uma boa oportunidade para trabalhar com os alunos o respeito às regras, a si mesmo e aos outros, valorizando a interação social.

Afirmam Marini e Teixeira (2014, p. 9-10) que os jogos tradicionais, os quais são oriundos de jogos e brincadeiras, estão ligados à cultura de um povo ou de uma região, sendo passado de geração a geração, sendo classificado como jogo popular, folclórico ou tradicional, sofrendo alteração no decorrer do tempo, adequando-se ao contexto cultural do momento.

O resgate das brincadeiras tradicionais possibilita a escola a envolver a família, por meio dos alunos, fazendo o levantamento de brincadeiras que as antigas gerações brincavam, promovendo esse tempo de aprendizagem lúdica e prazerosa, fortalecendo a relação família-escola, mediante a valorização sociocultural e intergeracional.

Outros tipos de jogos bem presentes na realidade das crianças contemporâneas são os jogos digitais: de celular, de console, de PC, oportunos principalmente para esse tempo de pandemia, quando os alunos estão ausentes das aulas presenciais ou participando do ensino híbrido. Esses jogos precisam ser bem direcionados para que seus conteúdos sejam adequados à faixa etária.

Os jogos são capazes de oferecer a cada sujeito a oportunidade de vivenciar experiências de aprendizagem personalizadas, favorecendo a revisão e memorização de conteúdos, ajudando na lembrança de informações-chave (BOLLER; KAPP, 2018, p. 7).

Enfim, são várias as possibilidades oferecidas mediante o uso dos jogos e brincadeiras no ambiente escolar, envolvendo as famílias, independente da faixa etária, todavia o lúdico no ambiente escolar perpassa pela formação e experiência do educador, o qual da sua experiência interna poderá proporcionar aos estudantes vivências lúdicas.

Na realidade atual, quando as escolas precisarão explorar ainda mais suas áreas externas, devido a incerteza da pandemia, torna-se necessário que os educadores se apropriarem de práticas lúdicas, tanto para as aulas presenciais como para as remotas, além de buscar uma maior aproximação com as famílias para auxiliá-las na formação integral do aluno.

As mudanças sociais na contemporaneidade têm influenciado sobremaneira a relação família-escola, entretanto, a busca dessa interação é imprescindível na promoção do desenvolvimento integral do aluno-sujeito.

Para mediar essa relação, a ludicidade, nas suas múltiplas expressões, pode auxiliar, criando um enlace que venha repercutir no aluno. Todavia, faz-se necessário conhecer os

contextos e ambientes nos quais essas instâncias estão inseridas, além das peculiaridades concernentes aos estudantes em desenvolvimento no curso do tempo.

A teoria do desenvolvimento humano que será apresentada no próximo capítulo chama a atenção para o ambiente, o contexto, as características biopsicológicas e o tempo histórico na trajetória do desenvolvimento. Esses conceitos postulados servirão de marco teórico para a discussão do enlace família, escola e ludicidade.

4 A TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

*O processo...
E que essa experiência se desenvolve
de uma maneira na qual o caminho
planta e replanta novos
significados para viver.
(Rogério Dias de Arruda)*

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano foi escolhida como marco teórico desta pesquisa pelo fato de a mesma favorecer a investigação que gira em torno do conhecimento das práticas lúdicas em favor do desenvolvimento integral do aluno no contexto escolar dos anos iniciais do ensino fundamental, considerando os *processos proximais* oferecidos por essas práticas; as *características* dos estudantes conforme sua faixa etária; os *contextos* que envolvem a relação família-escola e o *tempo*, principalmente refletindo o tempo histórico vivenciado pela pandemia do coronavírus. Veremos esses conceitos em destaque nessa teoria ora adotada.

De acordo com Urie Bronfenbrenner (1917-2005), psicólogo e professor russo, o desenvolvimento é considerado um fenômeno de continuidade e de mudanças das características biopsicológicas dos seres humanos enquanto indivíduos e grupos.

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, postulada pelo autor, considera tanto o ambiente, como o contexto e as características biopsicológicas, além da temporalidade histórica, fundamentais para o curso do desenvolvimento do sujeito, criando um modelo que denominou de PPCT (Processo, Pessoa, Contexto e Tempo), com o fim de investigar a relação desses conceitos no desenvolvimento do indivíduo (BRONFENBRENNER, 2011, p. 43). Os quatro conceitos desse modelo serão apresentados a seguir.

4.1 PROCESSO

O primeiro conceito do modelo PPCT é chamado de Processo. Por fazer a ponte entre o organismo e o ambiente é denominado Processo Proximal, considerado, assim, a força motriz primária, fundamental no desenvolvimento humano; este se dá por meio de processos interacionais progressivamente mais complexos entre um organismo humano biopsicológico e as pessoas, objetos e símbolos, estimulantes e convidativos à exploração, em seu ambiente externo imediato, em processo evolutivo, isto é, para a garantia do

desenvolvimento, as atividades precisam ser feitas em períodos longos e com consistência, evoluindo em complexidade (TUDGE, 2012, p. 214-215; BRONFENBRENNER, 2011, p. 46, 201-202).

Temos como exemplos as brincadeiras entre crianças, a aprendizagem de novas habilidades, o cuidado de pessoas doentes, dentre outros, sendo que a forma, o poder, o conteúdo e a direção dos processos proximais produzem o desenvolvimento, havendo variância conforme a característica da pessoa em desenvolvimento, inclusive sua herança genética, seu contexto onde os processos ocorrem, bem como as continuidades e mudanças que surgem ao longo do tempo, tanto durante o ciclo da vida como o tempo histórico em que a pessoa está vivendo, podendo levar a resultados desenvolvimentais opostos: competência ou disfunção (TUDGE, 2012, p. 214-215).

Os resultados do desenvolvimento dos processos proximais podem variar de acordo com os contextos, ou seja, crianças que vivem em contextos precários, privados de condições mínimas para o desenvolvimento saudável, provavelmente tenham maior disfunção no seu desenvolvimento, em razão das dificuldades enfrentadas, por isso se faz necessária uma maior atenção e envolvimento dos pais e/ou profissionais (BHERING; SARKIS, 2009, p. 11).

No contexto escolar, o diagnóstico inicial contribui para um conhecimento prévio da condição da criança, sendo a participação da família indispensável para tal. O papel da escola é desenvolver uma escuta sensível e fazer intervenções assertivas, estabelecendo parcerias, começando com as famílias.

4.2 PESSOA

Em se tratando do conceito Pessoa, o segundo do modelo PPCT, são considerados pelo autor os fatores biológicos e genéticos no desenvolvimento; sendo que tanto as forças subjetivas como as objetivas influenciam fortemente no desenvolvimento, desde a tenra idade até a adultez, estando elas situadas principalmente dentro da família no cuidado dos pais servindo como fonte de apoio emocional aos filhos, além de outros membros adultos da família, ou até mesmo parentes e vizinhos.

O autor enfatiza as características pessoais do sujeito as quais podem funcionar como instigadoras de desenvolvimento, podendo afetar os processos proximais no curso da vida, sendo elas as características de demanda, de recurso e de força (TUDGE, 2012, p. 216; BRONFENBRENNER, 2011, p. 130).

As características de *demanda* correspondem ao estímulo pessoal, como podendo influenciar as interações iniciais, convidando ou desencorajando reações do contexto social, nutrindo ou rompendo a operação de processos proximais, como por exemplo, idade, gênero, cor da pele, aparência física, entre outras. As de *recurso* estão parcialmente relacionadas com os recursos cognitivos, emocionais, sociais e materiais, favorecendo os processos proximais a serem efetivos em determinada fase do desenvolvimento. Já as de *força* dizem respeito às características do sujeito, como as diferenças de temperamento, a motivação, a persistência, podendo colocar os processos proximais em movimento, repercutindo no seu desenvolvimento (TUDGE, 2012, p. 216).

Segundo a teoria proposta por Bronfenbrenner, os indivíduos podem mudar o seu contexto de uma forma passiva, pelo que eles representam para os outros por meio da sua cor de pele, idade, gênero, etc., ou ativa, mediante seus recursos físicos, mentais e emocionais (TUDGE, 2012, p. 216-217).

Considerar essas singularidades defendidas pelo autor oportunizam o curso do desenvolvimento do sujeito, investindo nessas características mencionadas, dentro de um contexto favorável.

4.3 CONTEXTO

Concernente ao conceito Contexto, o terceiro do modelo PPCT, este é caracterizado por qualquer condição fora do organismo que é capaz de influenciar ou mesmo de ser influenciada pelo sujeito em desenvolvimento.

De acordo com a teoria, o contexto desse desenvolvimento é definido como níveis ou sistemas entrelaçados. Bronfenbrenner (2011) compara o ambiente a uma série de estruturas encaixadas uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas, sendo essas estruturas denominadas de micro-, meso-, exo- e macrossistema.

O microssistema trata-se de um complexo de interrelações no ambiente imediato que contém a pessoa em desenvolvimento, como casa, escola, clube etc., passando ela boa parte do tempo em atividades e interações e vai ampliando com o passar do tempo e a faixa etária.

Já o mesossistema diz respeito à interconectividade entre dois ou mais ambientes nos quais o sujeito participa ativamente, como a relação entre a casa e a escola, a escola e o trabalho etc. O mesossistema é um sistema formado por microssistemas.

Em se tratando do exossistema, refere-se aos ambientes que influenciam o sujeito em desenvolvimento, tomando decisões que modifiquem as condições de vida familiar, como, por exemplo, o trabalho dos pais, podendo ser, também, a escola do irmão, a diretoria da escola, dentre outros, ainda que este sujeito não faça parte diretamente como participante ativo, trazendo o autor como hipótese que “o desenvolvimento da pessoa é profundamente influenciado pelos eventos que ocorrem em ambientes nos quais ela não está presente” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 87).

E o macrossistema é o conjunto que envolve os demais sistemas, encaixados e interconectados, sendo definido pelo autor como padrão global de ideologia e organização das instituições sociais comuns em uma determinada cultura ou subcultura. O macrossistema forma uma rede de interconexões que se diferenciam de uma cultura para outra, sofrendo transformações, devido às novas gerações que vão surgindo não imitarem fielmente os valores e crenças que lhes foram transmitidas pela geração anterior. Em outras palavras, podemos dizer que o macrossistema é a união das características do micro, do meso e do exossistema que existem em uma determinada cultura, subcultura ou outra extensão da estrutura social, com suas peculiaridades de crenças, recursos, riscos, estilo de vida, oportunidades estruturais dentre outras particularidades que estão encaixadas nesses sistemas globais (BRONFENBRENNER, 2011, p. 90).

Concluimos que o enlaçamento dessas estruturas se torna determinante no curso do desenvolvimento do sujeito, por se influenciarem mutuamente.

4.4 TEMPO

O último conceito do modelo PPCT, considerado pelo autor, é o Tempo, tendo um papel importante por ser entendido como o desenvolvimento no sentido histórico no qual ocorrem as mudanças no decorrer dos tempos, sendo capaz de alterar o curso do desenvolvimento humano. A estrutura do tempo foi dividida pelo autor em micro-, meso- e macrotempo.

O microtempo diz respeito ao que está ocorrendo durante determinada atividade ou interação, sendo analisado pela continuidade e descontinuidade dos episódios relativos ao processo proximal.

Já o mesotempo se refere à periodicidade dos episódios referentes ao processo proximal, por meio de intervalos amplos como os dias e as semanas, ou seja, em que

medida atividades e interações ocorrem com frequência no ambiente imediato do sujeito em desenvolvimento.

E o macrotempo centra na história de vida do indivíduo, das pessoas e contextos nos quais ele interage, e nas expectativas de mudanças, de ocorrência de eventos históricos singulares que possam ter influência no desenvolvimento durante o curso vital (BRONFENBRENNER, 2011, p. 27).

Este último conceito do modelo postulado pelo autor é capaz de alterar o curso do desenvolvimento por ter o controle das ações do indivíduo, sujeito às circunstâncias do tempo.

4.5 TEORIA BIOECOLÓGICA NA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA-PRÁTICAS LÚDICAS

Fazendo uma correlação da teoria ora estudada e o contexto familiar e educacional, visando o desenvolvimento integral do sujeito em formação, consideramos que as práticas lúdicas são capazes de favorecer os processos proximais com vistas na interação recíproca, com complexidade progressiva.

Referente ao contexto escolar, foco da pesquisa, esses processos precisam ser estimulantes e atrativos, além de constantes e consistentes com vista no desenvolvimento do estudante, sejam por meio das brincadeiras entre os alunos, mediante o uso de objetos, dentre outros recursos lúdicos.

Quando os processos proximais no contexto escolar são caracterizados por uma duração e frequência de contatos interativos, desafiantes, envolventes, o sujeito adquire as competências que são demonstradas por meio das habilidades socioemocionais, cognitivas e físicas, como é a proposta do desenvolvimento integral.

Acerca do conceito Pessoa desenvolvido pelo autor, baseado nas características biopsicológicas do sujeito, bem como as adquiridas nas interações com o ambiente, é possível notar no contexto escolar como as heranças genéticas e os contextos nos quais ocorrem os processos, com suas inconstâncias e mudanças não normativas, são capazes de influenciar negativamente no curso do desenvolvimento do sujeito em formação.

Conhecer essas características, tanto as que dizem respeito à faixa etária das crianças como as adquiridas pelo seu meio, torna-se importante para que os profissionais

da educação saibam como fazer as intervenções construtivas, as quais podem ser por meio de recursos lúdicos.

Atentar para suas características de *força*, de *recursos* e *demandas* se torna importante para uma melhor compreensão do sujeito em formação, pois essas características biopsicológicas podem ser passivas ou ativas, o que vem a influenciar nos processos proximais ao longo do seu desenvolvimento.

Os alunos cujos *recursos* são delimitados por deficiências físicas, mentais, alterações genéticas, acabarão por comprometer os bons resultados desses processos. Em se tratando das *demandas*, que fazem parte das características pessoais, estimulando ou desencorajando as reações do ambiente social, podem contribuir ou não para o aumento dos processos proximais. Temos como exemplo a aparência física, a idade, o gênero, a etnia, que são influenciados pelos valores culturais, estimulando ou desestimulando os referidos processos.

O conceito Contexto trazido pela teoria, referindo-se ao ambiente no qual se dá o desenvolvimento do sujeito, precisa ser entendido na escola para que não haja o equívoco de apontar supostos erros em um ambiente, desconsiderando os demais com suas influências e interrelações.

A proposta dessa pesquisa é justamente conhecer as ações educativas que visam o desenvolvimento integral do estudante, a partir da relação família-escola, entendendo serem esses os ambientes mais presentes nessa faixa etária, considerando, também, os contextos remotos, os exossistemas, e os macrossistemas que por estarem interligados, influenciam-se mutuamente, pois se faz necessário, além de atentar para as influências dos demais contextos no desenvolvimento integral dos estudantes, investir as ações que fortaleçam o mesossistema família-escola, influenciando positivamente nos processos proximais do ser em desenvolvimento.

O Tempo para a teoria bioecológica influencia no desenvolvimento do sujeito tanto no seu sentido micro que se refere à continuidade das interações como no sentido meso que fala da periodicidade, e, também, no sentido macro referente à história de vida do indivíduo, pois o desenvolvimento se dá ao longo do tempo, dentro de um período histórico.

O tempo de aprendizagem para a criança ocorre ao longo do seu desenvolvimento, sendo que na escola esse conhecimento é sistematizado, através de processos contínuos, devendo ser sempre atrativos e gradativos em desafios, o que se torna totalmente

favorável ao lúdico. Porém, não podemos invalidar a história de vida do aluno dentro desse macrotempo.

Durante a construção desse trabalho, a pandemia do coronavírus mudou totalmente o curso do mesmo, além de transformar o curso do tempo de aprendizagem dos alunos os quais tinham os seus pares e a professora, dentro de um contexto de sala de aula, e nesse período de isolamento só pode contar com as atividades impressas e as aulas televisivas, as quais não podem garantir essa continuidade esperada para o fortalecimento dos processos proximais.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

*O tempo...
O tempo? Creio que seja um rico aliado,
porém também é um controlador sem
complacência. Portanto,
não duvide do tempo.
(Rogério Dias de Arruda)*

O tempo embora seja um controlador incompaciente, não deixa de ser um aliado que permite chegarmos ao porto desejado. Sendo assim, o caminho foi traçado, percorrido e finalizado, entretanto, deixando a certeza de que ainda há muito a se percorrer no período pós mestrado.

5.1 DELINEAMENTO

O caminho metodológico é fundamental para a realização de uma pesquisa, pois o pesquisador deverá ter clareza do que pretende pesquisar para a escolha certa dos instrumentos que o levarão a alcançar os seus objetivos, sendo o método responsável pela escolha dos meios técnicos para a investigação.

O objetivo de uma pesquisa é a busca da solução de um problema ou resposta a uma dúvida, empregando um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. A questão que suscitou esta pesquisa diz respeito à investigação das ações educativas no contexto do Ensino Fundamental dos anos iniciais com proposta de desenvolvimento integral, considerando a importância da parceria familiar e da ludicidade. A investigação gira em torno do conhecimento das ações educativas propostas pelos educadores dos anos iniciais que envolvem a família com vistas ao desenvolvimento integral do aluno, contemplando sua dimensão cognitiva, emocional e social, sempre em parceria com as famílias, imbricada de práticas lúdicas. A hipótese levantada é que as ações favoráveis a esse desenvolvimento devem ser pensadas a partir da ludicidade, buscando um conceito amplo para o termo.

A pesquisa qualitativa de natureza exploratória foi a selecionada por esta buscar a compreensão da realidade de determinados fenômenos, a partir da percepção de diversos atores sociais, respondendo questões particulares, preocupando-se com o universo de significados, dos valores, das crenças, das atitudes, dos processos profundos que não são quantificados (MINAYO, 2012, p. 22).

Este tipo de pesquisa, segundo Gil (2016) “proporciona uma maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (p. 27). As pesquisas qualitativas focam na situação investigada, na apresentação de diagnósticos, mas não na resolução de problemas, entretanto nada impede que o pesquisador aponte caminhos para possíveis soluções. Buscou-se nessa pesquisa investigar a concepção dos educadores acerca das ações educativas para o desenvolvimento integral do aluno, por meio dos seus relatos do cotidiano escolar, considerando a importância da interação familiar e da ludicidade.

Inicialmente houve o levantamento bibliográfico a partir dos assuntos pertinentes ao trabalho, na tentativa de uma apropriação dos estudos e pesquisas que foram desenvolvidas nos últimos cinco anos. As pesquisas giraram em torno de duas temáticas: a relação família-escola e a ludicidade. Alguns trabalhos foram encontrados abordando a ludicidade na família e maior número voltados para as práticas lúdicas na educação infantil, entretanto, o foco na tríade família-escola-ludicidade/práticas lúdicas, em prol do desenvolvimento integral do aluno das séries iniciais, carecem de mais pesquisas.

5.2 LÓCUS DA PESQUISA E PARTICIPANTES

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública que oferece o Ensino Fundamental Anos Iniciais, da rede municipal de ensino da cidade de Salvador, localizada em um bairro central da cidade, funcionando dentro de um tradicional colégio católico, da rede privada. Nomearemos aqui a escola lócus de Escola Alegria. Esta escola atende a um público proveniente de diferentes bairros do entorno, considerados menos favorecidos. A escola funciona apenas no turno matutino, tendo cinco turmas, uma de cada segmento (1º ao 5º ano).

Esta escola foi selecionada a princípio por ser um espaço em que a pesquisadora tem livre acesso, mas, também, pela sua localização e pelas características da comunidade escolar, pois embora sejam de classes populares, alguns conseguem ter um padrão de vida razoável, fazendo questão de manter os filhos na mesma por estar num espaço físico particular, pagando transporte escolar, mesmo com escolas mais próximas das suas casas. Por outro lado, a Escola Alegria atende, também, a uma comunidade carente e vulnerável, próxima à sua localização, cujos alunos geralmente necessitam de outras redes de apoio que lhes deem o suporte para uma melhor inclusão no ambiente escolar.

A Escola Alegria teve início de suas atividades em 03 de maio de 1935, fundada por uma freira do colégio particular onde ela foi instalada, para fins filantrópicos. Inicialmente funcionava numa pequena casa que depois foi demolida, passando a funcionar até os dias atuais no térreo do Auditório deste referido colégio, com salas apropriadas para aula. Em 2003 passou a ser dirigida pela Secretaria Municipal da Educação do Salvador (SMED), mediante contrato de comodato.

A Escola Alegria possui cinco salas de aula, uma sala de leitura com biblioteca, refeitório, sala de professores, secretaria e diretoria, além de uma área aberta para recreação. As salas anexas à secretaria não possuem muito espaço e a ventilação é precária, acolhendo aos alunos menores. As salas que acolhem as turmas maiores são de tamanho razoável, com pouca ventilação. Apesar das limitações nas suas estruturas, são bem zeladas, limpas diariamente e com seu mobiliário preservado.

Embora seja dirigida pelo município, a Escola Alegria conta com a parceria do já citado colégio particular, mediante aulas de Religião ministradas por professoras contratadas pelo mesmo.

No final de cada ano o colégio oferece uma bolsa de estudos para alunos do 5º ano, cuja seleção para concorrência é feita pela Escola Alegria, observando alguns critérios, principalmente o bom desempenho escolar.

Outros suportes são oferecidos à Escola Alegria como liberação dos seus espaços a serviço dos alunos da rede particular para atender aos alunos da rede pública: auditório, parque, quadra e piscina na semana da criança. Esses espaços são ocupados geralmente pelo professor de Educação Física ou pela professora de Dança.

Observa-se que as áreas externas, tanto do colégio particular como da própria escola, não são regularmente aproveitadas pelas professoras primeiras regentes, ou seja, as docentes que ensinam as disciplinas consideradas críticas, língua portuguesa e matemática, entretanto, após a pandemia do coronavírus que estamos vivenciando, será de grande importância a saída das salas de aulas convencionais, para os espaços abertos que proporcionam melhor ventilação e contato com a natureza.

Diante desse “novo normal” estabelecido devido à pandemia do coronavírus, as aulas precisarão ser adequadas, planejadas com suporte lúdico, de uma maneira que envolva os alunos, de forma prazerosa e ordeira. Vale ressaltar que a escola não possui sala de informática, o que seria um suporte tanto para os professores como para os alunos.

Por causa da parceria com o colégio particular, a Escola Alegria observa o calendário religioso durante todo o ano, orientado pelas professoras de Religião, cuja aula é ministrada semanalmente.

O contato com os alunos da escola particular quase não existe, salvo quando há alguma visitação, seja destes à escola foco da pesquisa ou dos alunos da escola aos do colégio particular, para atender a algum projeto da mesma. A entrada e horários do início e final de aula dos alunos da escola são diferentes daqueles dos alunos do colégio particular, o que dificulta o encontro de ambos.

Os projetos da Escola Alegria geralmente são pensados pela equipe a partir de uma temática, com duração semestral. Costumam prevalecer os que intensifiquem o gosto dos alunos pela leitura. Além disso, algumas professoras costumam fazer projetos específicos com suas turmas com bons resultados, como, por exemplo, uma professora (atualmente aposentada) fez dois projetos em 2017 e 2018, submetidos ao Prêmio CEAP (Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica) de um colégio particular renomado, obtendo duas premiações consecutivas. A Escola Alegria costuma manter uma boa média no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), todavia, nos últimos anos houve queda nas pontuações das disciplinas críticas, o que poderá influenciar no alcance da média proposta pela SMED.

Atualmente a Escola Alegria conta com nove professores da Rede Municipal, duas professoras de Religião do colégio particular no qual a mesma está situada, uma professora para suporte na biblioteca, dois assistentes administrativos, um porteiro, dois auxiliares de serviços gerais, uma coordenadora pedagógica e uma diretora, com 133 alunos matriculados.

A participação dos pais na escola se limita às reuniões de pais que acontecem no final de cada unidade, durante as quais nem todos comparecem, e a festas das datas comemorativas, quando convidados.

A Escola Alegria observa a semana da família, dentro do calendário religioso, e busca sempre contato com os pais quando precisa tratar de algum assunto concernente ao aluno. Entretanto, a implicação das famílias parece não corresponder para o desenvolvimento integral do aluno, salvo uma minoria.

As ações educativas da Escola Alegria parecem divergir com as ações educativas familiares, quando o ideal seria convergir para o objetivo comum. É neste contexto que este trabalho buscará analisar quais as ações educativas na percepção dos educadores são

favoráveis para o desenvolvimento integral do aluno que se dá nos ambientes nos quais ele está inserido, sendo um deles a escola.

Foram participantes da pesquisa a *gestora e as docentes* das turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Alegria, buscando, por meio dessa representatividade, investigar o objetivo proposto no tema da pesquisa.

As turmas do 1º ao 3º ano foram escolhidas como amostra por fazer parte do primeiro ciclo das séries iniciais, o qual é destinado à alfabetização, tendo como faixa etária os estudantes de seis a oito anos. Espera-se das professoras desse ciclo um maior envolvimento com as práticas lúdicas, embora a ludicidade seja útil para qualquer fase da vida.

5.3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Para ter acesso aos dados necessários à proposta da pesquisa, os instrumentos selecionados no início da construção do trabalho, em 2019, seriam entrevistas semiestruturadas, questionários aos pais e observação do ambiente escolar, todavia, devido à pandemia do coronavírus, que impôs a suspensão das aulas presenciais sem previsão para o retorno, foi necessário reduzir o número de instrumentos para a coleta de dados, bem como o número de informantes.

Assim, de acordo com os objetivos da pesquisa, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com a gestora e docentes das turmas alvos da pesquisa, com o fim de conhecer as práticas educativas envolvendo as famílias, identificando a ludicidade nas ações planejadas.

Os instrumentos elaborados para a coleta e análise de dados foram baseados em estudos sobre Família, de acordo com os escritos de Levi-Strauss (1956), Ariès (1986), Winnicott (2000), Donati (2008), dentre outros; sobre Escola, de acordo com os estudos de Boudieu (2007), Foucault (2013) e as leis educacionais com foco na BNCC e sobre a Ludicidade conforme os estudos de Kishimoto (2019), Brougère (2010) e Luckesi (2014) que serviram de referencial para esta pesquisa.

Baseada nos estudos de Weber e Dessen (2009) com foco nas pesquisas em família, foram consultados os modelos de entrevistas, considerando as devidas alterações, com o fim de atingir os objetivos da pesquisa, através dos relatos das participantes.

As perguntas que nortearam as entrevistas semiestruturadas (Apêndices B e C) foram elaboradas a partir do referencial teórico já citado, selecionado para cada tópico, começando por perguntas do âmbito pessoal da formação docente e atuação para, em seguida, entrar nos principais pontos que a posteriori ajudaram a analisar as práticas lúdicas no contexto educacional dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a relação família-escola como mesossistema no desenvolvimento do sujeito.

5.4 PROCEDIMENTOS

Durante a organização da pesquisa, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Católica do Salvador (UCSal), o qual é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, que tem como finalidade salvaguardar os direitos e a dignidade dos sujeitos da pesquisa conforme res. nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). A aprovação do mesmo se deu em 28 de outubro de 2020 sob parecer nº 4.367.916 e CAAE nº 38638920.2.0000.5628 (Anexo A).

O projeto foi apresentado via e-mail à gestora e as docentes com os objetivos explicados, bem como a metodologia e os instrumentos a serem utilizados. Havendo as mesmas confirmado a participação, as entrevistas foram agendadas de acordo com o dia e hora disponibilizados pelas participantes.

No dia da coleta de dados, foram respeitados os protocolos de segurança necessários, frente à necessidade de distanciamento social imposto pela pandemia.

As informações das participantes da pesquisa foram obtidas após a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A), que é o documento mais importante na análise ética de um projeto de pesquisa. Pela resolução CNS nº 466/2012 o termo é o documento que garante ao participante da pesquisa o respeito aos seus direitos, sendo um documento obrigatório em pesquisas nas quais serão realizadas intervenções diretas ao sujeito, como uso de entrevistas.

As entrevistas foram gravadas e transcritas, preservando a identidades das participantes para a análise e discussão dos resultados.

5.5 ANÁLISE DOS DADOS

A técnica escolhida para a análise dos dados da pesquisa foi a Análise de Conteúdo (AC), proposta por Bardin (1977), pois de acordo com Weber e Dessen (2011), essa é a mais amplamente empregada, por “não somente fornecer meios para estudar os processos que ocorrem ao longo do tempo, como também é retrospectiva e útil para estudos descritivos e exploratórios, em especial, para estudos sobre processos familiares” (p. 27).

A AC é um conjunto de instrumentos metodológicos que podem ser aplicados a discursos muito diversificados, oscilando entre dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade (BARDIN, 1977, p. 31). É uma técnica possível de fazer descrições numéricas de algumas características do texto, possibilitando a identificação de qualidades, distinções e padrões de comunicação, ligando o formalismo estatístico à análise qualitativa dos materiais, facilitando a formulação de inferências e hipóteses, além da replicação da análise, quando necessário.

A análise de dados utilizando o método da AC é feita cumprindo alguns passos, além do domínio de algumas técnicas, trilhando um caminho iniciado pela realização de operações qualitativas e terminando com a aplicação de modelos estatísticos, sem rigidez na execução.

Para analisar as entrevistas de um mesmo grupo de participantes, é feita a seleção e exploração do material, ou seja, a pré-análise. Em seguida, a categorização, agrupando os temas, identificando aqueles que possuem semelhança ou que se relacionam, envolvendo o maior número possível de temas, resultando cada um desses agrupamentos em uma categoria, obedecendo aos critérios de exclusão mútua, ou seja, cada elemento não pode existir em mais de uma divisão; homogeneidade, isto é, o princípio de exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias, sendo que cada categoria deve incluir todas as particularidades possíveis de um conjunto de temas; e pertinência a qual trata da categoria adaptada do material de análise escolhido e quando pertence ao quadro teórico definido, isto é, requer que a análise realizada corresponda ao que melhor explique ou caracterize o objeto de pesquisa (BARDIN, 1977).

Com a finalidade de manter os dados em sigilo, usou-se as seguintes nomeações para cada informante:

G – Gestora.

D1 – Primeira docente a ser entrevistada.

D2 – Segunda docente a ser entrevistada.

D3 – Terceira docente a ser entrevistada.

Quadro 1 – Dados de identificação das participantes. Salvador/Bahia, 2020

| Participantes | Idade (em anos) | Formação | Tempo de gestão | Tempo de docência | Tempo na escola lócus |
|----------------------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------|------------------------------|----------------------------------|
| G | 55 | Superior com especialização | 8 | ----- | 4 Obs.: na gestão |
| D1 | 50 | Superior com especialização | ----- | 20 | 3 |
| D2 | 53 | Superior com especialização | ----- | 15 | 15 |
| D3 | 50 | Superior com especialização | ----- | 13 | 1 |

Assim formou-se uma amostra de gestora e docentes do gênero feminino, duas com 50 anos, uma com 53 anos e a outra com 55 anos; todas com formação em pedagogia e especialização na área de educação. G tem 8 anos na gestão, atuando há 4 anos na gestão da escola lócus. D1 tem 20 anos de docência, atuando há 3 anos na escola lócus. D2 tem 15 anos de docência atuando esse tempo na escola lócus e D3 tem 13 anos, atuando na escola lócus há 1 ano.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

*A vida...
Ah! A vida é tudo isso...
(Rogério Dias de Arruda)*

Discutir resultados de uma coleta nos faz chegar à conclusão de que muito ficou por dizer, pois os discursos não se esgotam numa pesquisa, entretanto, o que conseguimos ouvir e escutar¹¹ é o tudo que trazemos como conclusão de um trabalho que pode servir de mola propulsora para muitos outros.

Visando desvelar aspectos não ditos a partir da leitura flutuante, isto é, o primeiro contato com o material colhido, observou-se, principalmente, a descrição da turma pelo docente, sua relação com a mesma e suas famílias, sua dinâmica em sala de aula concernente às práticas lúdicas voltadas para o desenvolvimento integral do aluno.

O primeiro ponto abordado, considerando as temáticas da pesquisa, foi a concepção sobre *família* e mais precisamente sobre as famílias dos alunos, a educação familiar e sua importância no desenvolvimento integral.

O segundo ponto foi sobre *escola* o qual teve como objetivo suscitar as concepções da gestora e das docentes acerca do conceito e função da escola, do seu currículo, da sua importância para o aluno, focando na escola lócus, levantando seus pontos positivos e críticos, bem como suas intervenções.

O terceiro ponto foi acerca da *relação família-escola* abrangendo o maior número de perguntas, por ser esta relação importante para a construção de ações educativas mais efetivas para o desenvolvimento integral do aluno enquanto sujeito em formação.

O último ponto abordou o tema *ludicidade* com o fim de conhecer suas concepções sobre as práticas lúdicas e analisar de que maneira elas aparecem no contexto escolar, visando o desenvolvimento integral do aluno em parceria com as famílias.

6.1 CONCEPÇÕES DE FAMÍLIA E FAMÍLIA DOS ALUNOS

¹¹ Escutar nesse sentido se difere do ouvir por possibilitar um entendimento além daquilo que é aparente, diante do que ouvimos objetivamente.

Para adentrar no objetivo maior dessa pesquisa que é conhecer as práticas lúdicas da escola lócus com propósito de desenvolvimento integral dos estudantes, envolvendo as famílias nessas ações, a entrevista foi iniciada focando em parte de um dos objetivos específicos, buscando saber das informantes suas concepções de família(s).

A literatura aponta as mudanças do modelo familiar patriarcal ocorridas na segunda metade do século XX, com o avanço do capitalismo, emergindo novos modelos familiares, embora estes não sejam os preponderantes das dificuldades escolares apresentadas pelos alunos (CASTRO; REGATTIERI, 2009). No segundo bloco da entrevista, após o primeiro que contemplou os dados de identificação, buscou-se conhecer das participantes suas concepções de família, avançando para a leitura que as mesmas fazem das famílias da escola lócus.

G considera família a instituição mais importante, sendo o primeiro vínculo com o qual a criança se estabelece. Para D1, família são pessoas reunidas em prol do desenvolvimento dos seus entes queridos. Já D2 afirma que família é construção de valores e união entre as pessoas que a compõem. E D3 usa a palavra “laço” para conceituar família: laço de amor, laço de compreensão, laço de integração entre as pessoas da própria família.

Tanto G como D1 apresentam uma visão antropológica quando consideram o caráter dinâmico da família, concernente à sua composição e legitimação. Oliveira (2009) baseou-se nas obras de Friedrich Engels (1820-1895), o qual estudou sobre a origem da família, para afirmar que as fases de desenvolvimento da família se dão em paralelo com as transformações da sociedade, dentro de um processo histórico e temporal. O conhecimento desses processos ajuda na compreensão dessas dinâmicas familiares para melhor poder trabalhar a relação família-escola.

G descreve as famílias dos alunos da escola lócus considerando-as como quaisquer outras da sociedade atual, formadas de várias maneiras, com vários modelos. D1 embora tenha reconhecido a diversificação nas famílias de seus alunos, identificou um perfil no qual prevalece a figura feminina, representada por uma mãe ou uma avó, sendo a figura paterna presente em menos de 50% da turma. Essas famílias conhecidas como monoparentais muitas vezes enfrentam o desafio de sustentar o lar e dividir o curto tempo que resta para acompanhar o desenvolvimento dos filhos. Em algumas situações, as mesmas buscam ajuda de terceiros como uma vizinha, uma madrinha, quando não pode, por algum motivo, contar com os parentes. O Programa Mais Educação, criado pelo governo federal em 2007, com proposta de ampliação da jornada pedagógica, durante o tempo que foi implementado na rede municipal de ensino de Salvador, conseguiu dar esse

suporte às famílias, oferecendo no turno oposto oficinas de língua portuguesa, matemática, meio ambiente, artes, além das refeições e higiene necessárias, permanecendo o aluno o dia todo na escola.

Já D2 apresenta uma prevalência de famílias extensas na realidade de seus alunos; ainda que ela não tenha certeza se moram numa mesma residência, acredita que a participação de avós e outros parentes na formação familiar parece grande. Os membros dessas famílias extensas em muitas situações conseguem dar o suporte aos pais na criação dos seus filhos, todavia, observamos que a criança parece perder a referência de autoridade quando não há uma continuidade desse acompanhamento pelas mesmas pessoas, fragmentando a criação.

D3 também apresenta a família dos seus alunos falando da importante presença dos avós que ainda que não morem na mesma casa, por morarem perto, participam ativamente da criação dos netos. Consideramos importante essa participação dos avós, pois na ausência dos pais, devido às ocupações trabalhistas, são eles que tentam, dentro das suas possibilidades, dar esse suporte educacional e emocional às crianças no contexto familiar e escolar, fazendo-se presente sempre que há solicitação por parte da escola. Matsukura e Yamashiro (2012) na sua pesquisa sobre relacionamento intergeracional, considera o valor da intergeracionalidade¹² constatando nos resultados que no relacionamento de netos e avós há benefícios mútuos: tanto avós ajudam seus netos assumindo periódica e frequentemente as responsabilidades dos pais com os cuidados da rotina diária, como também os netos se tornam uma fonte de apoio e influência para os avós (p. 648).

Quando questionadas sobre os modelos familiares e o impacto no desenvolvimento dos filhos, a maioria delas atribuiu a baixa participação da família não devido ao modelo e sim à dinâmica familiar.

Eu acho que independe de modelo; essa família tradicional [...] eu não acho porque é formada de pai, mãe e filhos que é aquela família perfeita. Uma criança pode ser adotada por um casal homoafetivo e ser uma família feliz, ou morar só com os avós e ser uma família feliz (G).

Independe do modelo, porque temos famílias também que têm a figura masculina, mas que o pai trabalha o dia todo, a mãe complementa também a economia da casa, também trabalhando o dia todo, e continua a criança sendo relegada ou a avó, ou a tia ou o irmão mais velho; então assim esse acompanhamento ainda não é um acompanhamento ideal que a gente precisa mesmo para o desenvolvimento dessa criança (D1).

Acho mais a questão social, não o tipo de modelo de família porque às vezes você tem o modelo tradicional, mas não tá em harmonia,

¹² Interação entre membros de diferentes gerações.

entendeu? Às vezes você tem aquela família que convive, por exemplo, os pais separados, mas se dão bem, são acolhidos, tratam melhor do que o outro e às vezes tem aquela família toda montadinha, mas não tá harmônica, não tá com carinho, não tá com assistência, não tá com isso [...] (D2).

Baseando-se nos achados de Cyntia Sarti que escreveu sobre a família como ordem simbólica, Oliveira (2009, p. 17) afirma que as famílias longe de serem igualitárias, diferem-se uma da outra por serem atingidas pelas mudanças sociais de diferentes formas.

Segundo a teoria bioecológica, a família e a escola funcionam como um mesossistema para o sujeito em desenvolvimento, cujos processos proximais precisam promover aprendizagens para formação de habilidades. Por isso, a escola necessita conhecer os contextos familiares dos seus alunos para uma maior aproximação, buscando o estabelecimento de uma parceria em prol do desenvolvimento integral. Sendo assim, as ações planejadas precisam ser pensadas nessa perspectiva interativa e esse planejamento deve ser baseado na escuta e observação do comportamento das famílias perante a escola.

No bloco seguinte, as participantes tiveram a oportunidade de discorrer sobre suas concepções de escola, sua função, avançando para as suas vivências com a escola lócus.

6.2 CONCEPÇÕES DE ESCOLA E ESCOLA LÓCUS

A função da escola contemporânea é contribuir para a formação do sujeito integral, trazendo para suas práticas pedagógicas conteúdos atrelados às vivências do aluno, acrescentando sempre novos saberes que o levem a cada vez mais participar do mundo social com criatividade e criticidade. O terceiro bloco da entrevista teve como objetivo ouvir as educadoras acerca das suas concepções de escola e suas percepções da escola lócus.

G considera que a escola não tem hoje apenas função pedagógica; devido as mudanças da sociedade, afirma ela que “a escola tem abarcado muitas outras situações que não seria papel da escola” (G). D1 compartilha da mesma visão afirmando que “a escola tem uma função social enorme [...]” (D1). Já D2 acredita que “a escola é o local de formação, de aprendizado mais formal [...]” (D2). Para D3 a escola “é um lugar não só de ensinar e aprender [...] é um lugar que você aprende tanto a vivência pedagógica de ensino-aprendizagem, como a vivência com o colega [...]” (D3).

Considerando as falas de G e de D1 acerca da função social da escola, devemos estar atentos para que o sistema escolar não funcione como um instrumento para que prevaleça a conservação social das classes privilegiadas, como afirma Bourdieu (2007).

Se a família e a escola se constituem num mesossistema no qual uma influencia a outra, o ambiente escolar deve ser esse palco em que a família seja valorizada e contribua ou seja estimulada a contribuir com a escola, podendo as ações lúdicas auxiliar nessa interação. Criar espaços interativos no ambiente escolar, nos quais as famílias possam participar de maneira ativa são possíveis caminhos. O primeiro passo seria a apresentação do Plano de Ação da escola, incluindo a participação familiar. Ouvir os pais e responsáveis é o começo da parceria.

D3 fala da vivência dos alunos com seus pares, podendo a ludicidade fortalecer nos processos proximais. O professor pode envolver o lúdico na sua rotina diária, tanto no acolhimento da turma que pode contemplar as dinâmicas de socialização, como na ministração dos conteúdos curriculares, fazendo uso de jogos e brincadeiras, além de tantas outras possibilidades que a arte oferece nas suas múltiplas linguagens. Todas essas ferramentas fortalecem os processos proximais. Acerca desses processos com vistas no desenvolvimento integral do estudante, além de perguntar às docentes sobre a compreensão do termo, reportando à BNCC, foi perguntado, também, sobre os desafios desse desenvolvimento na realidade escolar das séries iniciais. D1 compreende que “o desenvolvimento integral do aluno não é somente o desenvolvimento cognitivo; ele perpassa por todas as áreas do ser humano” (D1). Na concepção de D2, para o desenvolvimento integral no ambiente escolar “tem que ver como é que tá esse aluno, as habilidades que ele já tem adquirido, ver o contexto que ele tá inserido” (D2). Para D3 “a escola tem que trabalhar toda concepção do aluno; tanto o lado educacional, como o lado de convivência com o outro [...]” (D3).

D1 mostra uma visão integral da educação que perpassa por todas as áreas que envolvem o ser humano. Além do trabalho no ambiente escolar que favoreça essa formação integral, interagir com outros ambientes nos quais esse desenvolvimento acontece se torna imprescindível, principalmente o ambiente familiar. Auxiliar as famílias na busca de outras redes de apoio, conforme a necessidade do aluno, também se torna papel da escola. D2 fala do contexto do aluno o que só é possível com a aproximação da família. D3 fala do trabalho educacional separando da convivência com o outro, sendo que essa convivência faz parte desse trabalho educacional. A nona competência da BNCC trata do exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação. A prática escolar cotidiana deve favorecer ações que promovam o respeito entre os alunos e aos direitos humanos, levando-os a acolher e valorizar a diversidade de indivíduos e grupos sociais, com seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, desprovidos de preconceito.

Acerca dos desafios para o desenvolvimento integral dos estudantes nas séries iniciais, D1 considera que o maior desafio é o bem estar da criança dentro e fora de casa, explicando que as questões sociais interferem muito diretamente nesse desenvolvimento. D2 considera que o maior desafio é o aluno conseguir a base alfabética ao sair da educação infantil. Para D3 “é conseguir fazer com que o menino entenda que ele tá num ambiente [...] que ele não tá em casa, ele tá na escola e que na escola existem regras, a hora de estudar, a hora de brincar, a hora de merendar” (D3).

Os desafios apontados pelas docentes mostram o que a BNCC discute acerca da aquisição das competências gerais, visando o desenvolvimento das habilidades. Para tal, devem ser consideradas as dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Não se pode pensar no aluno desconsiderando os seus ambientes que estão interrelacionados. Como traz a teoria bioecológica no modelo PPCT, tudo está interligado e deve ser considerado, pensado durante a elaboração das ações educativas.

D1 fala das questões sociais parecendo desconsiderar que a escola e a família estabelecem um mesossistema, no qual um ambiente influencia o outro, por isso as ações devem ser pensadas de maneira que a escola influencie positivamente a família, trazendo-a para perto mediante práticas prazerosas nas quais ela se sinta acolhida, valorizada e ativa no ambiente escolar, repercutindo, assim, nos estudantes, fortalecendo os processos proximais. A aquisição da base alfabética, comentada por D2, não deve ser pensada desarticulada das outras dimensões, principalmente a afetiva. A alfabetização na perspectiva do letramento tem esse objetivo de trazer para a sala de aula conteúdos do contexto social do aluno, o que facilita sua compreensão na construção da leitura e da escrita e tudo isso perpassa pelas vivências, pelas emoções. Quando o professor conseguir essa compreensão, verá que tudo acontece sincronicamente.

O comentário de D3 acerca das regras, que fala da disciplina do corpo tal qual discutiu Foucault (2013) em *Vigiar e Punir*, precisa ser analisado com muito cuidado, pois o que o professor às vezes chama de organização para alfabetização pode tolher a expressão criativa e as interações com seus pares tão úteis nos processos proximais. A organização do espaço escolar, bem como do tempo pedagógico, precisa ser discutida com a turma na construção da rotina diária, levando-a a refletir nas suas ações e consequências quando os combinados construídos por todos não forem cumpridos.

6.3 CONCEPÇÕES DA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E ESCOLA LÓCUS

A relação família-escola é um assunto estudado desde a formalização do ensino, ampliando sua discussão na atualidade devido aos desafios que envolvem a sociedade contemporânea. O quarto bloco da entrevista pretendeu conhecer as concepções das participantes acerca da relação família-escola a partir da realidade da escola lócus. G considera uma relação positiva, embora reconheça que alguns pais às vezes não querem se aproximar da escola. Entretanto, quando lhe foi perguntado acerca das ações que convidam os familiares a comparecerem regularmente à escola, prevaleceram as reuniões pedagógicas e algumas festas esporádicas, como a da família, ficando claro que não existe um planejamento que conste no documento maior da escola, o Projeto Político Pedagógico, ações que envolvam e oportunizem às famílias a participação no ambiente escolar, contribuindo com seus saberes e experiências.

Buscou-se saber, também, como estava acontecendo essa relação família-escola durante a pandemia do coronavírus, já que as tecnologias de informação e comunicação estão sendo um recurso amplamente utilizado e de alguma maneira têm chegado às classes menos favorecidas. G informou que foi criado grupos de WhatsApp para se comunicar com os pais de cada turma. Por meio desses grupos, a gestora passa os informes da escola, da Secretaria de Educação e os vídeos e cards preparados pelas professoras semanalmente para acompanhar os blocos de atividades semanais que os pais pegam na escola. Vale ressaltar que os grupos são fechados para as mensagens dos pais. Havendo as mesmas necessidades de se colocar, faz contato no privado com a gestora ou coordenadora.

Ainda falando das concepções das docentes acerca da relação família-escola, sua importância na aprendizagem da criança, seu impacto na formação de valores, assim como a relação estabelecida pela escola lócus, D1 considera a importância básica e primária; D2 acredita que escola e família precisam estar juntas e D3 afirma que é uma parceria fundamental.

[...] a escola não pode viver sem a família e a família sem a escola; têm que estar sempre em parceria de mãos dadas, discutindo, refletindo, promovendo ações de integração constante entre elas (D1).

[...] sem a escola e sem a família não tem condição de ter educação né, se a família não tá ali junto com o aluno, não tá ali acompanhando o aluno, fica uma coisa quebrada, entendeu? Só a escola fazendo o trabalho, então tem que tá em comunhão mesmo, a família e a escola, a gente tem que sempre tá chamando mesmo a mãe, o pai, quando a gente vê que o aluno não tá acompanhando, não tá seguindo o andamento escolar [...] (D3).

D1 acredita que família e escola devem viver em parceria, considerando a importância da promoção de ações constantes de integração entre elas.

A família e escola enquanto microsistemas que formam um mesossistema, por estarem interligadas, devem se influenciar positivamente, por meio de ações planejadas para esse fim. E isso só será possível se a escola compreender os desafios que envolvem essa relação, numa ampla visão bioecológica na qual o ambiente, o contexto, as características biopsicológicas e o tempo estão interrelacionados. Sendo assim, faz-se necessário compreender a dinâmica familiar dentro de um contexto social, marcado por um tempo histórico, bem como as singularidades humanas, com influências internas e externas.

D2 acredita que a família precisa confiar na escola, estabelecendo uma relação harmônica em prol do desenvolvimento do aluno. Entretanto, a escola precisa se fazer confiável, cumprindo com o seu papel, inclusive de envolver as famílias nas suas ações educativas, acionando redes de apoio quando for preciso, fortalecendo de todas as maneiras os processos proximais.

Ribeiro e Andrade (2006, p. 388) falam sobre a importância de a escola estabelecer metas claras, promovendo um diálogo reflexivo, atrelando sua prática pedagógica às questões sociais e culturais, envolvendo toda comunidade escolar. A visão de D3 é que a relação família-escola se estabelece quando cada uma faz a sua parte separadamente, o que não deixa de ser uma verdade, todavia, para além desse papel que cada uma tem que exercer, a aproximação desses ambientes precisa se dar por meio de ações nas quais as famílias se sintam ouvidas e acolhidas pela equipe escolar.

Buscou-se na entrevista conhecer das informantes a relação que as famílias estabelecem com a escola e vice-versa, como, também, a relação que as docentes estabelecem com as famílias dos seus alunos. D1 considera que devido ao baixo nível de escolaridade das famílias, as mesmas têm características difíceis de lidar, citando como exemplo a difícil compreensão na comunicação. Devido a visão de mundo desses pais ou responsáveis, por serem analfabetos, eles não conseguem interpretar o que lhes é passado pela escola, salvo os que têm a humildade de buscar a compreensão. D1 completa sua fala dizendo que a escola tem que trabalhar a família, além do aluno. Já D2 considera uma boa parceria por parte da maioria, a qual a família por prezar pela escola lócus, evita confusão, embora não desconsidere que em alguns casos há crítica e atrito. D3 também considera uma boa parceria tomando como exemplo as famílias da sua antiga turma que sempre compareciam quando eram chamadas. Além disso, ela afirma que existe uma boa escuta de ambos os lados, o que facilita a resolução dos problemas. Observemos algumas das falas:

[...] é uma clientela que tem um nível de escolaridade baixo... características às vezes difíceis de lidar [...] são pais ou responsáveis

que são analfabetos [...] têm também complexo de inferioridade [...] alguns têm a humildade [...], mas a maioria reage de forma um pouco truculenta e aí a gente tem que trabalhar a família também, além de trabalhar a criança [...] (D1).

Eu acho que a parceria é boa [...] um ou outro caso que vai ter crítica que vai ter algum “atritozinho”, mas num modo geral [...] eu vejo mais ponto positivo, mais parceria do que atrito. Sempre a pessoa preza muito pela escola [...] tem aquela troca, aquela consideração, eu acho que é uma relação boa (D2).

A fala da D1 nos reporta ao período do Brasil República, quando a escola passa a ter um caráter civilizatório e progressista, compreendendo que deveria educar as famílias dos alunos para que fossem estabelecidos comportamentos padronizados de higiene, saúde e educação, como encontramos no estudo da história do nascimento das escolas públicas, resgatado por Castro e Regattieri (2009, p. 21). Entretanto, a relação família-escola antes de qualquer coisa precisa ser pautada pelo respeito à cultura, ao estilo de vida, despojada de preconceitos e superioridade, não desconstruindo as histórias familiares com suas dificuldades e conquistas, mas contribuindo com o que for necessário para os avanços desejados pelas mesmas.

O diálogo entre família e escola precisa ser respeitoso e compreensível. A escola tem por obrigação se fazer entendida desde a sua proposta pedagógica, como no dia a dia, por meio dos seus comunicados e intervenções, buscando sempre envolver as famílias no contexto escolar, compreendendo o mesossistema no qual há influência mútua para que as mesmas sejam construtivas.

D2 considera positiva a relação família-escola, quando afirma que “um ou outro caso que vai ter crítica”, vale atentar que a escola precisa estar aberta às críticas familiares, acolhendo as queixas e buscando melhorias com a participação das famílias. As ações lúdicas podem criar um clima confortável entre esse mesossistema, em prol dos processos proximais. Trazemos como exemplo o aproveitamento de algumas datas comemorativas e/ou projetos específicos para solicitar a presença da família, contribuindo com sua participação ativa. Algumas ações já foram pensadas e executadas por algumas escolas municipais de Salvador como construção de oficinas no mês da consciência negra, contando com a participação de mães à frente da oficina de trançado; o dia dos pais, trazendo os pais ou quem exerce a figura paterna para o pátio da escola para brincarem com seus filhos; oficina de brinquedos recicláveis, contando com a participação dos pais/mães e seus filhos na construção, dentre outras.

D3, que também considera a relação família-escola positiva, limita-se a falar da presença das famílias na escola de forma espontânea ou quando são chamadas, entretanto,

essa relação precisa ir além de presença física, pois as famílias podem ser envolvidas com a escola, mesmo sem se fazer presentes regularmente, pois, na maioria das vezes, quando é chamada pela escola é devido a queixas escolares.

Para saber mais sobre a relação que as docentes estabelecem com as famílias dos seus alunos, foi perguntado por quais motivos elas costumam solicitar a presença dessas famílias na escola, descrevendo a sua relação com as mesmas. D1 afirma que na maioria das vezes é por valores comportamentais que a escola costuma trabalhar. D2 diz ser por indisciplina ou baixo rendimento e D3 confessa que é mais por comportamento do que qualquer outro motivo. Vejamos as falas:

Maior parte na área dos valores comportamentais; valores sociais que em casa, nas comunidades diferem um pouquinho dos valores que a escola tá acostumada a trabalhar [...] valores mais direcionados [...] concentração, disciplina, tranquilidade na hora do saber fazer; eles chegam com a energia muito desfocada da aprendizagem [...] aí gera esse conflito [...] algumas vezes também esses conflitos são permitidos e até endossados pela família [...] (D1).

Eu costumo chamar às vezes por indisciplina; às vezes porque o rendimento do aluno naquela unidade, naquela avaliação não foi bom [...] (D2).

Pelo comportamento; é mais pelo comportamento do que qualquer outra coisa; comportamento leve mesmo: bateu no outro, xingou o outro [...] eles vêm do grupo 5 [...] quando [...] vê um monte de meninos, de livros, cadernos que eles não tão acostumados, então eles ficam meio desorientados e acaba descontando com agressividade com outros [...] (D3).

Os estudos de Engelmann e Petrini (2016), assim como de Castro e Regattieri (2009) afirmam que as transformações sociais a partir das últimas décadas do século XX vêm repercutindo nas famílias. O trabalho dos pais competindo com a criação dos filhos, devido ao excesso de carga horária, as relações familiares muitas vezes conflituosas, o avanço das tecnologias que nem sempre contribuem para o fortalecimento dos vínculos, pois em alguns contextos familiares geralmente serve para o isolamento dos seus membros, quando poderiam cultivar o diálogo e a dádiva¹³; essas são algumas situações dentre outras do cotidiano contemporâneo que se tornam desafios a serem compreendidos e vencidos no ambiente escolar.

E tudo isso se torna ainda mais agravante nas classes populares quando estas não conseguem ser redes de apoio funcional tão importantes para o desenvolvimento, como

¹³ Introduzida no campo das Ciências Sociais pelo estudo clássico de Marcel Mauss, *Ensaio sobre a Dádiva* (2001), a temática do dom salienta o fenômeno das trocas dádivas como fundamento de toda sociabilidade e comunicação humanas (Engelmann e Petrini, 2016, p. 59-60).

afirmam Dessen e Polônia (2007, p. 25), necessitando de uma rede de apoio social que lhe auxilie no reestabelecimento da dinâmica familiar. O que D1 chama de valores: concentração, disciplina, tranquilidade, não passam de inquietude muitas vezes gerada pelo próprio contexto escolar, pois algumas didáticas tradicionais que exigem que crianças fiquem muito tempo sentadas, caladas, concentradas, geram o que alguns chamam de indisciplina.

O uso de práticas lúdicas no ambiente escolar contribui para a formação de vínculos sociais, levando o aluno a se ajustar ao grupo e aceitar a participação de outras crianças (BERNARDES, 2005). O professor precisa pensar na formação integral do aluno que contemple sua dimensão não apenas cognitiva, mas social e emocional. A avaliação dessa formação integral precisa ser contínua, fazendo uso de diferentes instrumentos. Quando D2 cita a sua preocupação com o rendimento escolar de uma unidade, vale pontuar que o professor não pode se limitar a uma única avaliação e dimensão para medir o rendimento do aluno.

O comportamento de bater e xingar citado por D3 precisa ser trabalhado no próprio ambiente escolar, com regras não de mera imposição, mas de aprendizagem, compreendidas pelos alunos no decorrer do seu desenvolvimento, cujos processos proximais sejam progressivos e contínuos. Todas as ações escolares devem ser discutidas pelas famílias não simplesmente na sua ida à escola atendendo ao chamado do professor para as queixas, mas em encontros regulares envolvendo o lúdico, o diálogo, as construções de ações coletivas. Assim, a família se sentirá parte da escola e não a procurará apenas para tratar de queixas levadas pelo filho ou de avaliações pontuais, como aparece nas respostas das docentes quando questionadas com que finalidade as famílias as procuram.

6.4 CONCEPÇÕES DE PRÁTICAS LÚDICAS E AÇÕES EDUCATIVAS

Considerando que a ludicidade faz parte da história da humanidade, acompanhando seu desenvolvimento, o seu uso se faz presente em diferentes contextos com diversas finalidades. No ambiente escolar, o lúdico facilita a expressão oral, a interação, o raciocínio lógico e abstrato, a criatividade, dentre outras habilidades (SÁ, 2016; KISHIMOTO, 2014).

O último bloco de perguntas tanto para a gestora como para as docentes pretendeu conhecer as concepções que essas profissionais têm acerca da ludicidade no contexto

escolar com o fim de identificar as ações educativas lúdicas propostas pela escola com vistas no desenvolvimento integral do aluno, buscando a parceria familiar. Quando perguntado à gestora em que momentos no cotidiano escolar as atividades lúdicas são realizadas e com quais objetivos, ela responde que percebe mais práticas lúdicas nas aulas de Artes, Dança e Educação Física as quais são ministradas por professores de cada área, entretanto, nos demais componentes curriculares ela vê menos dessas práticas, embora considere que a ludicidade pode estar presente em qualquer disciplina, por não se limitar apenas a brincadeiras.

G está em consonância com os estudos que comprovam que a ludicidade, como o uso de jogos, possibilita o desenvolvimento da criatividade, assim como as brincadeiras favorecem o desenvolvimento de aspectos cognitivos, além dos emocionais, acessando seu mundo interno, auxiliando na externalização dos seus afetos, possibilitando a elaboração dos seus sentimentos mais inconscientes, como Saldanha (2017, p. 94) reporta aos estudos de Winnicott voltados para pais e professores.

Além das práticas em sala de aula, a ludicidade entendida como expressão criativa deve permear todo contexto escolar, envolvendo todos os seus atores, incluindo as famílias. Quando foi perguntado a G em quais ocasiões durante o ano letivo as famílias são convidadas para eventos prazerosos na escola, ela relata algumas ações pontuais que são realizadas em determinados espaços da escola, como eventos no auditório, algumas festas tradicionais, citando o São João, algumas oficinas e a observação do acolhimento semanal dos alunos no pátio. G explica que na sua percepção, quando os pais vão levar os filhos para a escola, eles sentem prazer em acompanhar o acolhimento no pátio para vê-los cantando o hino nacional e acompanhando a oração, antes de se dirigirem para a sala de aula.

Embora G tenha compartilhado algumas práticas do cotidiano que levam as famílias a comparecerem com prazer, as ações da escola envolvendo as famílias precisam ser pensadas e planejadas, além de registradas e documentadas. No planejamento anual da escola, bem como no plano diário do professor, seria interessante adotar as ações lúdicas, já que a ludicidade oferece possibilidades de desenvolvimento tanto cognitivo como socioemocionais, capazes de fortalecer os processos proximais em prol do desenvolvimento integral do sujeito em formação.

Quando foi perguntado às docentes o que elas entendiam por práticas lúdicas no contexto escolar, D1 afirma que é uma forma diferenciada de aprender, por meio de estratégias de contextos infantis, utilizando a imaginação da criança. D2 considera as

atividades brincantes e interativas, de acordo com a série da criança e para D3 é aprender brincando.

A teoria bioecológica traz a importância dos processos proximais estimulantes e convidativos, além de períodos longos e consistentes para que o desenvolvimento siga seu curso, por isso as práticas lúdicas são fundamentais nesse contexto escolar. D1 enfatiza a aprendizagem diferenciada, fazendo uso de estratégias que alcance o universo infantil, conseguindo ir além quando vê a criança como protagonista das suas ações desenvolvimentais, modificando sua realidade, elaborando seus sentimentos inconscientes. Estar atento às características pessoais da criança, de demanda, recurso e força é fundamental para fortalecer os processos proximais.

D2 fala de desenvolvimento de conhecimentos de acordo com a série da criança, todavia o uso do lúdico independe da faixa etária. A teoria bioecológica considera importante o uso dos processos proximais interativos e convidativos para o desenvolvimento do sujeito em formação.

D3 fala do lúdico reportando-se ao uso de jogos e brincadeiras para desenvolver conceitos de matemática; o seu uso ajuda, também, as crianças a se adaptarem a desafios que surgem com o avanço das séries, podendo diminuir o nível de ansiedade e estresse.

Para avançar mais no assunto, foi perguntado para as docentes acerca dos benefícios da ludicidade para o desenvolvimento integral do aluno. D1 afirma que a ludicidade ajuda a desprender a criança dos seus medos, facilitando a sua compreensão de mundo e possibilitando a sua aprendizagem prazerosa. D2 aponta para várias possibilidades, além da alegria e aprendizagem, desenvolve várias competências. Na compreensão de D3, além de possibilitar a aprendizagem propriamente dita, a ludicidade prepara a criança para o ensino mais tradicional, envolvendo o livro didático, embora considere que a aprendizagem mais rápida é quando o aluno manuseia material concreto, como as tampinhas de garrafa no ensino de quantidade na matemática.

Destruir a criança dos seus medos, dos seus preconceitos, do que já está enraizado, através de formações externas [...] traz uma forma mais fácil de entender o mundo [...] aprender com prazer [...] de uma forma mais leve, mais tranquila e se permitindo a isso [...] colocar o que ela (a criança) é e o que ela quer [...] a visão dela de mundo [...] a aprendizagem fica mais fácil quando é assim [...] direcionada [...] misturada com a ludicidade [...] a gente tem como entender mais o universo de cada criança (D1).

[...] alegria, diversão aprendendo ao mesmo tempo [...] atividade lúdica diferenciada e ao mesmo tempo construindo seus conhecimentos em cima daquela atividade brincante, lúdica [...] desenvolve tudo: coordenação motora, o raciocínio, a fala, a oralidade [...] através da

brincadeira você desenvolve várias competências, habilidades [...] (D2).

Ah! O menino pode aprender brincando [...] jogo de dominó [...] bola de gude [...] tampinha de garrafas [...] os benefícios são ótimos, a gente só tem a ganhar [...] brincar antes pra depois a gente fazer atividade do livro didático [...] eles pegam muito mais rápido do que a gente ir pro quadro [...] pegando objeto, manuseando, ele tem a aprendizagem mais rápida (D3).

D1 traz na sua fala a importância da ludicidade para que a criança compreenda o mundo que a cerca. Entretanto, quando ela inicia falando que ajuda a destravar a criança dos seus medos e preconceitos, deixa claro que a compreensão do mundo interno é de extremo valor, pois tanto as forças objetivas como as subjetivas influenciam no seu desenvolvimento.

As práticas lúdicas podem fortalecer positivamente suas características de demanda, estimulando-a, influenciado nas suas interações; as suas características de recursos tanto cognitivos como socioemocionais e as características de força trabalhando em prol da sua motivação e persistência.

D2 quando aponta para as várias possibilidades da aprendizagem para o desenvolvimento de competências, está de acordo com a BNCC quando afirma que as competências gerais se interrelacionam, pois são desenvolvidas dentro de ambientes que estão interligados.

D3 comenta que brincar antes de fazer atividade no livro didático é lucrativo. Os processos proximais devem ser estimulantes e convidativos, por isso o uso do lúdico pode ser capaz de despertar na criança o interesse, facilitando as aprendizagens.

Quando questionadas se nos seus planejamentos as práticas lúdicas eram contempladas e com quais finalidades, D1 respondeu positivamente, informando que aplicava para compreender melhor a subjetividade infantil. Já D2 confessou usar poucas atividades lúdicas devido ao tempo limitado para dar os conteúdos das suas disciplinas e D3 ratificou o que havia respondido na pergunta anterior, focando no uso de estratégias lúdicas para o ensino da matemática e da língua portuguesa.

A preocupação de D1 em conhecer a subjetividade da criança está condizente com a teoria bioecológica quando traz no seu modelo PPCT o conceito Pessoa, considerando os fatores biológicos e genéticos influenciadores no desenvolvimento, enfatizando nas características pessoais do sujeito. O uso do lúdico pode auxiliar o professor tanto no ensino dos conteúdos programáticos, fazendo uso de jogos e brincadeiras que facilitem a aprendizagem como em dinâmicas interativas que auxiliem os processos proximais,

fortalecendo positivamente as características dos alunos de demanda (estímulo pessoal), de recurso (cognitivo, emocional, social) e de força (motivação, persistência).

D2 apresenta uma preocupação com o cumprimento dos conteúdos programáticos dentro do tempo pedagógico, parecendo não saber como fazer uso do lúdico para ensinar os componentes curriculares como por exemplo os jogos no ensino da matemática e até mesmo da língua portuguesa; a expressão criativa nas produções literárias, dentre outras possibilidades. Quando ela traz acerca do tempo pedagógico, parece considerar que o uso do lúdico irá atrapalhar o cumprimento da carga horária das disciplinas. A visão bioecológica traz a importância de dar continuidade aos processos proximais no microtempo, mantendo a periodicidade desses processos, no mesotempo, não desconsiderando o macrotempo, pois situações não normativas, geralmente traumáticas, podem ocorrer no curso da vida trazendo mudanças desenvolvimentais. A pandemia do coronavírus é um exemplo dessa mudança não esperada no cronossistema que provavelmente repercutirá no desenvolvimento dos alunos.

Faz-se necessário investir no fortalecimento da relação família-escola, principalmente nesse período pandêmico, pois se esses ambientes conseguirem sustentar esses processos proximais, com os recursos pedagógicos que estão sendo possíveis à distância, provavelmente haverá possibilidades de superação por parte dos alunos das lacunas deixadas pela pandemia, tanto no que concerne aos conhecimentos cognitivos devido a limitação de recursos tecnológicos, como a falta de interação com o ambiente escolar.

Com o fim de conhecer de que maneira as docentes pensam e planejam suas ações pedagógicas envolvendo as famílias, foi perguntado se elas costumavam planejar ações lúdicas para as suas turmas, buscando uma interação com os seus familiares. D1 afirma que costuma pedir aos alunos experimentos que os obriga a solicitar ajuda aos familiares; D2 diz não costumar planejar ações específicas para a sua turma envolvendo as famílias, mas participa quando a escola planeja. D3 explica que quando as famílias ajudam os filhos numa atividade para casa, conseguindo material reciclado ou figuras recortadas, é uma maneira de participar das atividades escolares.

Sim, sempre que eu posso faço alguns experimentos que requer as famílias dentro desses experimentos, uma ajuda [...] “peça ajuda a mamãe [...] a vovó [...] ao papai [...] a titia”, pra que eles percebam que eles também são importantes dentro do processo [...] a responsabilidade dos pais está sempre sendo questionada [...] eu cobro muito [...] eu pego no pé [...] não vai agradar a todos, mas a gente tem que fazer (D1).

Não. Difícil! [...] só quando tem algum evento [...] que a gente participa; no geral, não; no dia a dia, não; é mais difícil (D2).

É no caso da tampinha de garrafa, sim [...] a família começa a trazer [...] a catar; figurinhas também a gente pede pra mãe trazer figurinhas [...] esse recorte de figurinhas a gente vê que é direcionado, a mãe que direciona, então a gente consegue fazer com que a família comece trabalhar isso [...] comece interagir com a atividade escolar (D3).

O vínculo que o professor conseguir estabelecer com as famílias dos seus alunos, repercutirá positivamente no seu desenvolvimento. Estabelecer um diálogo, fazendo uso de uma linguagem compreensível, sendo sensível às dificuldades cotidianas enfrentadas pelas famílias para a sobrevivência, ajudará a escola a compreender as dinâmicas familiares sem julgamentos. As ações lúdicas envolvendo famílias e alunos poderão contribuir para a formação da cidadania (MORAIS, 2019), devendo a escola disponibilizar atividades que possibilitem essa parceria, pensando em ações que não tomem muito do tempo dos pais que já é tão curto, devido a sua jornada de trabalho.

D1 fala da maneira que busca implicar as famílias nas atividades dos filhos, tentando chamá-las para a responsabilidade. Vale ressaltar que a responsabilidade de fazer a atividade é da criança, devendo o professor passar para casa assunto que já foi visto na escola. Cabe à família dar o suporte dentro das suas possibilidades que devem ser consideradas pela escola.

D2 considera difícil, porém todo profissional precisa vencer os desafios da atualidade e cada vez mais se faz necessário estabelecer uma boa relação com a família, envolvendo-a de uma maneira prazerosa no contexto educacional para que os processos proximais cumpram com o propósito de desenvolvimento integral.

D3 fala das atividades de casa que levam as famílias a interagirem com a atividade escolar. A proposta de pensar em ações lúdicas que envolvam as famílias é para que haja uma maior proximidade da família com a escola, com o professor, para que dessa relação haja um fortalecimento de vínculo que influencie positivamente nos processos proximais em prol do desenvolvimento do sujeito em formação.

À vista dessa realidade de pandemia, houve o afastamento dos alunos do ambiente escolar e conseqüentemente se tornou um desafio ainda maior manter ou estabelecer um vínculo com as famílias para que o processo educacional não fosse interrompido. Para isso, a SMED, através da sua diretoria pedagógica, organizou junto às escolas, a entrega semanal de bloco de atividades, envolvendo todos os componentes curriculares. A entrega dos blocos é feita pela gestão da escola e seu suporte administrativo. Semanalmente os pais quando vão pegar o novo bloco, traz o anterior, respondido pela criança e corrigido pelo professor que retira os mesmos da escola. A SMED deixou a critério de cada escola

o contato com a família. Na escola lócus da pesquisa, como já foi falado anteriormente, esse contato é feito através da gestão e coordenação que posta no grupo de WhatsApp dos pais os vídeos disponibilizados pelos professores, os cards e media o contato, caso os pais queiram tirar alguma dúvida da criança.

Acreditamos que durante um tempo que não dará para determinar, estaremos vivendo uma nova realidade no retorno às aulas presenciais. Diante desses desafios, foi perguntado para as docentes como elas pensam que a ludicidade pode auxiliar tanto nas atividades remotas como no retorno das aulas presenciais.

Vale ressaltar que além da entrevista, foram analisados os blocos das atividades remotas nesse período, buscando identificar a ludicidade e interação familiar; essas atividades foram disponibilizadas pelas docentes via endereço eletrônico, as quais eram preparadas, semanalmente, como já explicado anteriormente, para serem impressas na escola e entregues aos pais. A ludicidade foi constatada de acordo com o discurso das docentes acerca do assunto, assim como foi possível perceber a dificuldade no diálogo com as famílias envolvendo-as de uma forma prazerosa nos exercícios propostos.

D1 remete-se às atividades remotas explicando que tem procurado abrandar a situação pandêmica, transformando a realidade de uma maneira que os alunos consigam compreender o que está acontecendo, fazendo uso do lúdico na sua elaboração, buscando explicar acerca da pandemia não de uma forma tão cruel como está sendo apresentada nos telejornais. D2 mostra-se preocupada com o retorno, não sabendo como trabalhar o lúdico já que ela entende que atividade lúdica sempre pede interação. D3 diz estar fazendo atividades lúdicas e fáceis para que os alunos tenham autonomia no fazer, explicando que está preparando atividades bem lúdicas e de um nível que o aluno não precise pedir ajuda familiar para responder e quanto ao retorno, acredita que pode ser trabalhada a questão dos protocolos de segurança do Ministério da Saúde usando músicas.

Quando trazemos o tema ludicidade com proposta de desenvolvimento integral do sujeito, levamos em consideração os ambientes nos quais são desenvolvidos os processos proximais; a família e a escola por estarem interligadas, influenciando-se mutuamente, precisam estar bem vinculadas para que as influências negativas vindas de outros ambientes não venham repercutir de maneira tão danosa no processo desenvolvimental.

A proposta de atividades remotas lúdicas ajuda tanto o aluno como sua família a enfrentar a pandemia de uma maneira mais leve. D1 mostra essa preocupação que deve ser de todo educador que é trabalhar com os conhecimentos de uma maneira que seja compreendido de acordo com a maturidade cognitiva e emocional do sujeito. Envolver

suas famílias nesse processo de uma maneira lúdica contribui para o desenvolvimento integral do sujeito.

A preocupação de D2 com o retorno às aulas presenciais é pertinente, pois os alunos, principalmente do público infante-juvenil, no seu contexto social, não conseguem viver em distanciamento. As ações lúdicas podem ser pensadas de uma maneira que os estudantes entendam que pode haver interação sem aglomeração. A expressão criativa pode ser favorável e necessária para se trabalhar os sentimentos negativos gerados durante a pandemia. Embora a ludicidade favoreça a interação, o seu uso propicia a busca da experiência interna, numa dimensão interior individual, levando a uma experiência dentro de si mesmo (LUCKESI, 2002).

D3 busca desenvolver a autonomia do aluno, o que é bastante válido, entretanto, não pode desconsiderar a importância do diálogo com a família para que esta seja participante do processo educativo.

6.5 ARREMATANDO LAÇOS E NÓS

No encerramento das entrevistas, as informantes sintetizaram suas falas focando no que pareceu lhes mover após tudo que foi discorrido pelas mesmas. G considerou a relevância do tema diante da necessidade de vencer o desafio que é poder contar com as famílias, reconhecendo as dificuldades sociais que estas enfrentam. D1 enaltece a importância da família na vida do ser humano, afirmando que ainda que a escola seja prazerosa, acolhendo os alunos, o maior prazer deles é estar com a família, o que reforça a urgência em desfazer mal-entendidos e nós que atrapalhem a relação; D1 se reportou à aprendizagem trazida pela pandemia, concluindo que precisamos uns dos outros e principalmente da família, que os laços são necessários em qualquer fase da vida. D2 traz na sua fala a continuidade da resposta da última pergunta, mostrando-se preocupada com o que está por vir, concluindo que o tempo pede coisas novas no que concerne à prática pedagógica. De um modo geral, as falas apontaram para a necessidade de ações que desfaçam os nós, que valorizem o lúdico, os laços, e promovam a parceria, esse enlace entre as duas instituições em prol do desenvolvimento integral do aluno.

A informante G aponta para o desafio da relação família-escola, refletindo nas questões sociais, como trabalho, pouco conhecimento educacional, barreiras que, segundo ela, atrapalham no acompanhamento dos filhos.

A compreensão do papel da escola na facilitação dessa participação se faz necessária, considerando as práticas lúdicas facilitadoras dessa relação, acolhendo as famílias, incentivando a sua parceria, valorizando as suas contribuições.

D1 enaltece a escola entendendo que esta tem que ser prazerosa para a criança, enfatizando que, ainda que a escola cumpra bem o seu papel, a criança tem seu maior prazer com a sua família.

A relação família-escola enquanto um mesossistema, quando fortalecida pelas práticas lúdicas, tanto uma quanto outra se unem para o mesmo fim: o desenvolvimento integral do aluno.

D2 na sua preocupação com o retorno das aulas presenciais, aponta para o repensar das práticas interativas e lúdicas, o que nos remete para a formação continuada do professor que precisa ampliar o olhar para as possibilidades do lúdico, indo além das brincadeiras interativas.

A preocupação de D3 com a presença das mães na sala de aula, sem um convite prévio, nos mostra a dificuldade do estabelecimento de vínculo, por meio de uma escuta e um diálogo efetivo. A relação família-escola quando pautada pelo respeito ao que a família traz da sua formação social, facilita a interação, o que pode ser fortalecida por meio de ações lúdicas que a envolva não apenas como mera obrigação, mas por compreensão do valor da parceria na formação integral do aluno.

SÍNTESE

Após reflexão e discussão sobre as entrevistas e o que nelas emergiu, formou-se categorias claras que retratam uma possível síntese dos resultados, conforme se mostra a seguir.

Quadro 2 – Síntese das respostas das participantes. Salvador/Bahia, 2020

| TEMA | PRÉ-ANÁLISE (SÍNTESE) | CATEGORIAS |
|------------|--|------------|
| FAMÍLIA | ACOLHIMENTO, VÍNCULO, LAÇO, UNIÃO | LAÇO |
| ESCOLA | FORMAÇÃO DIRECIONADA, APRENDIZAGEM, COISA SÉRIA, O PAPEL DA ESCOLA (FUNÇÃO SOCIAL) | NÓ |
| LUDICIDADE | INERENTE AO SUJEITO, BRINCADEIRAS, FACILITAÇÃO | ENLACE |

CATEGORIA 1 – LAÇO

Na busca por significantes que emergiram das falas das entrevistadas, foram criadas categorias para indicar o discurso implícito/explícito desses sujeitos da pesquisa. Em se tratando do tema Família, prevaleceram as palavras *vínculo, união e laço*.

Família a instituição mais importante, o primeiro vínculo que as crianças têm [...] (G).

Família para mim é um grupo de pessoas que tem laços sanguíneos e que podem também não ter (D1).

Família é a união entre as pessoas que compõem aquele grupo (D2).

Família é um laço de união, um laço de amor, um laço de compreensão, um laço de integração entre as pessoas (D3).

CATEGORIA 2 – NÓ

Quanto à concepção de escola para as docentes que compõem o universo dessa pesquisa, ficou claro que, de um modo geral, elas compreendem esta instituição como espaço de formação mais direcionada, referindo-se ao ensino formal, de aprendizagem. Sobre este espaço (a instituição escolar) no qual trabalham e ao qual dedicam grande parte de seus dias, o que emergiu das suas falas traz como conteúdo latente o *nó* que as desafia, e aos educadores de um modo geral, a buscar uma forma de desatá-lo. O nó que é dar conta de uma *ensinagem*¹⁴ que extrapola o processo educativo, a pessoa que atua nos dois lados, o contexto que precisa ser acolhedor e o tempo cronológico que é impiedoso, necessitando o professor de dar conta do conteúdo curricular, dentro de um tempo pedagógico que nem sempre é favorável devido a situações não esperadas que surgem no percurso do tempo.

[...] a Escola não tem só função pedagógica [...] abarca outras situações que não seria papel da escola [...] (G).

[...] a Escola tem uma função social enorme [...] (D1).

[...] a Escola é local de formação de aprendizado mais formal [...] (D2).

Em resumo, diante da afirmação das entrevistadas, o *nó* da Escola é justamente ter que dar conta das questões sociais e da aprendizagem, por vezes de situações familiares,

¹⁴ Termo criado por Léa das Graças Camargos Anastasiou, em 1994, para se referir a uma prática social educativa crítica e complexa entre professor e estudante, considerando tanto a ação de ensinar como a de apreender dentro ou fora da sala de aula (CORREIA; COSTA; AKERMAN, 2017, p. 24).

e tudo isso dentro de um tempo cronometrado, atrelado a um currículo que não pode deixar de ser cumprido, de livros que exigem serem concluídos.

CATEGORIA 3 – ENLACE

Quanto à ludicidade, essa foi representada nas falas dos sujeitos da pesquisa pelo significante *enlace*, *enlaçamento*, o que articula família e escola e possibilita que a aprendizagem flua em prol da formação integral dos sujeitos.

O tema Ludicidade ou Práticas lúdicas é apresentado às entrevistadas com a proposta de conhecer suas concepções e experiências no contexto escolar, envolvendo as famílias. As palavras que emergiram dos discursos das entrevistadas foram *prazer*, *envolvem* (*envolver*), *satisfatória*, *bem-estar*, *interação*, *leve*, *diversão*, *benefícios*, *facilitada*, *extravasar*, *conversar*, *mostrar*, *relaxar*, *aprendizagem*. Tais falas apontam para o não-dito que revela o desejo do *enlace*, embora não haja uma **plena** compreensão, devido a limitação dos conhecimentos, inclusive no que diz respeito à relação família-escola.

Embora os discursos revelem a importância da ludicidade para a aprendizagem prazerosa dos alunos, o conteúdo das entrevistadas demonstrou que elas não conseguem trazer para sua prática pedagógica o lúdico numa visão ampla que alcance o aluno como um sujeito integral, bem como sua família como participante da sua formação no ambiente escolar. Sendo assim, as práticas lúdicas conhecidas pelas suas muitas manifestações, precisam ser compreendidas, podendo servir de enlace na relação família-escola em prol do desenvolvimento do aluno.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Viu Deus tudo quanto fizera, e eis que era muito bom. Houve tarde e manhã, o sexto dia.
(Gênesis 1:31)

A realização de uma obra nos dá a sensação de bem estar, de dever cumprido com prazer; olho para trás e vejo as manhãs e tardes, além das noites investidas nesse propósito, mas longe de ser uma conclusão, considero uma pausa, um descanso.

O trabalho ora apresentado foi fruto de uma pesquisa que nasceu da minha inquietação diante da necessidade de um maior investimento das escolas que oferecem o Ensino Fundamental Séries Iniciais em prol do desenvolvimento integral dos estudantes, envolvendo as famílias de uma maneira lúdica.

O percurso metodológico, definido após a apropriação dos conteúdos pertinentes à temática, foi através da pesquisa qualitativa de natureza exploratória pela possibilidade de buscar a compreensão da realidade, por meio da percepção dos atores sociais que fazem parte do ambiente pesquisado.

Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas para acessar as participantes selecionadas para a pesquisa. Para a discussão dos resultados, optei por me basear na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano pelo fato de o seu autor trazer o modelo PPCT (Processo-Pessoa-Contexto-Tempo), sendo a relação desses conceitos influenciadora no desenvolvimento do indivíduo.

Buscando uma melhor compreensão do funcionamento escolar com vistas no desenvolvimento integral do estudante, tracei como objetivo geral investigar as ações educativas propostas pelos educadores dos anos iniciais, envolvendo as famílias e a ludicidade.

Para o alcance do objetivo geral, faria parte da investigação, além das entrevistas aos educadores, entrevistar também as famílias e observar as práticas escolares, todavia, com a pandemia do coronavírus, resultando na suspensão de aula, não foi possível a realização desses dois últimos objetivos e sim a análise dos discursos da gestora e docentes dos três primeiros anos das séries iniciais acerca da função da escola e da família na promoção do desenvolvimento integral do aluno; também foi possível analisar as atividades remotas, na tentativa de identificar a ludicidade e a proposta do envolvimento familiar.

Os achados do objetivo específico levaram a conhecer as concepções das entrevistadas acerca da função tanto da escola como da família na promoção do desenvolvimento integral da criança, demonstrando que as educadoras concebem escola como uma instituição de função não apenas pedagógica, mas principalmente social, apresentando, assim, uma compreensão teórica, todavia na descrição da escola lócus da pesquisa, as mesmas revelaram como desafio o manejo com as famílias dos alunos, o que está em consonância com os achados de outras pesquisas citadas no corpo deste trabalho.

Resultou a categoria *nó* como representante da instituição escola, haja vista que, nas falas das docentes, emergiram significantes como função social em detrimento da função pedagógica que, nesta pesquisa, foi compreendido como algo que desafia os educadores no cotidiano escolar, tornando-se um nó que precisa ser refletido e desatado através de ações bem definidas.

Das concepções que as educadoras apresentaram da família, destacaram as palavras *vínculo, laço, união*. Embora os novos modelos familiares sejam alvos de preconceito em alguns contextos mais conservadores, as educadoras entrevistadas declararam não ter problemas com os novos modelos, como citado por uma das participantes sobre a prevalência das famílias monoparentais na sua turma, e sim com as dinâmicas familiares que resultam no pouco ou insuficiente acompanhamento dos filhos em todos os aspectos, o que vem a influenciar negativamente no desenvolvimento integral dos estudantes, ficando a cargo da escola muitas responsabilidades. Laço foi a categoria que melhor descreveu o que se apresentou objetiva e subjetivamente nas falas das entrevistadas sobre família, formando o dueto laço e nó, apresentando-se como algo mais fechado, apertado e que precisa de uma dosagem na sistematização de suas formas e de flexibilidade na relação com a família.

Respalhada pelas discussões trazidas nas literaturas acerca desse envolvimento da escola com a família com foco no aluno, buscou-se, também, como objetivo específico identificar as ações educativas lúdicas propostas pela escola com o fim de promover o desenvolvimento integral dos alunos, em parceria com as famílias. A busca foi pelo enlace possível por meio da ludicidade/práticas lúdicas.

Devido ao desafio que envolve a relação família-escola é que eu trouxe como proposta a ludicidade para fazer o enlace dessas instâncias. Embora os discursos das educadoras trouxessem certa compreensão das práticas lúdicas para o desenvolvimento integral dos alunos, ao falar do seu planejamento para sua prática pedagógica, as mesmas demonstraram uma compreensão parcial do desenvolvimento humano, prevalecendo uma dimensão, nesse caso a cognitiva, em detrimento das outras, como as social e emocional,

separando o brincar do estudar, desconsiderando que através do lúdico, todas as dimensões podem ser trabalhadas concomitantemente. Ainda que nos seus relatos aparecessem atividades lúdicas, elas fizeram questão de separar os momentos de estudar como “coisa séria”. Além disso, as educadoras não conseguem propor ações educativas que envolvam as famílias de uma maneira prazerosa na participação da formação integral dos alunos no contexto escolar, como, por exemplo, a construção de projetos a partir dos componentes curriculares, que considerem a participação da família na realização, dentro das suas possibilidades. A construção de brinquedos com material reciclado é um exemplo de atividades para os alunos do ciclo de alfabetização que pode ser executada juntamente com a família no ambiente escolar. A releitura de obras de artes construídas com a participação familiar é outro exemplo. Essas ações foram realizadas por uma escola municipal de Salvador com êxito.

A função das famílias esperada pela escola se limita ao acompanhamento das atividades de casa, atendendo às demandas impostas pela mesma, sem participação ativa e prazerosa. Fortalecer a relação família-escola se faz necessário para que o sujeito em desenvolvimento seja contemplado na sua integridade.

Trilhar caminhos na busca do enlaçamento entre a família e a escola deve ser o objetivo desta última para que a primeira seja incluída efetivamente no processo desenvolvimental do aluno no ambiente escolar.

As práticas lúdicas no ambiente escolar devem ser considerada “coisa séria” e nem por isso deixam de ser prazerosas, e podem favorecer a expressão criativa de todos os sujeitos envolvidos no desempenho educacional do estudante, visando o seu desenvolvimento integral.

A restrição do tempo de estudo, a pandemia foram considerados os nós limitantes dessa pesquisa, entretanto, outras podem ser desenvolvidas a partir desta, tanto envolvendo as famílias, como era a proposta inicial, como as crianças, possibilitando laços e enlacs produtivos para o desenvolvimento integral do aluno, inclusive estendendo para outras séries.

Chegou a hora de concluir a escrita, dando uma pausa para que novas ideias se materializem e outras pesquisas possam ser desenhadas. Resgato aqui a primeira estrofe do texto que epigrafou esta dissertação: “As pessoas... que precioso seria se as pessoas pudessem perceber que elas são pessoas porque não estão sozinhas”. A escola é composta por pessoas; a família é composta por pessoas. Quando insistimos no enlace entre as pessoas que fazem a educação seja ela formal ou informal, precisamente a escola e a família, estamos falando do não permanecer sozinhas. É preciso acreditar que a parceria

destas instituições é capaz de promover muito além do básico e formar pessoas capazes e de forma integral: sujeitos competentes nos campos cognitivo, afetivo e socioemocional.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Jéssica A.; AQUINO, Fabíola de S. B. **Psicologia Escolar e Relação Família-Escola: Um Levantamento da Literatura.** *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 23, n. 2, p. 307-318, abr./jun. 2018. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712018000200307. Acesso em abr. 2020.

ALMEIDA, Adriane Catarina de; ARANTES, Almir. **A relação família e escola: pressuposto para o processo ensino aprendizagem.** *Revista Eventos Pedagógicos* v.5, n.2 (11. ed.), número regular, p. 22 - 31, jun./jul. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/rosan/Downloads/1522-4625-1-PB.pdf>. Acesso em abr. 2020.

ARCEGA, P. F. van W. **Relação família e escola e sua influência na aprendizagem da criança: uma revisão de literatura integrativa.** *Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental*, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 29-42, jan./jun. 2018. Disponível em <https://revistapsicofae.fae.edu/psico/article/view/168>. Acesso em abr. 2020.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Título original: *L'Analyse de Contenu* Presses Universitaires de France, 1977. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Distribuidor no Brasil: Livraria Martins Fontes, S.P.

BENATO, Dulcemara T.; SOARES, Solange T. **Família e Escola: uma relação de desafios.** *Cadernos PDE*, Versão online – Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, vol 1 – Artigos – 2014. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_ped_artigo_dulcemara_terezinha_benato.pdf. Acesso em 05 de maio 2020.

BERNARDES, Elizabeth Lannes. **Jogos e Brincadeiras: ontem e hoje.** *Cadernos de História da Educação* - nº. 4 - jan./dez. 2005. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/384>. Acesso em 02 dez. 2018.

BHERING, Eliana; SARKIS, Alessandra. **Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner:** implicação para as pesquisas na área da Educação Infantil. *Horizontes*, v.27, n.2, p.7-20, jul./dez., 2009. *Even. Pedagóg.* Número Regular: Formação de Professores e Desafios da Escola no Século XXI, Sinop, v.7, n.2 (19 ed.), p. 426-440, jun./jul. 2016.

BOTELHO, Francisca R.S. **A participação da família na escola.** *Revista Even. Pedagóg.* Número Regular: Formação de Professores e Desafios da Escola no Século XXI. Sinop, v.7, n.2 (19.ed.), p. 426-440, jun./jul. 2016. Disponível em inop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index. Acesso em 05 de maio de 2020.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura.** In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (orgs.) *Escritos de educação: Pierre Bourdieu*, 9ª ed. - Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acessos em: 02 abr. 2019 e 19 abr. 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA**. Lei n.º 167 8069 de 13 de Julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acessos em: 07 março 2019 e 20 abr. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 abr. 2018 e 21 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em abr. 2020.

BETTELHEIM, B. **Uma vida para seu filho**. Tradução Maura Sardinha; Maria Helena Geordane. Rio de Janeiro: Campus Editora, 1989.

BOLLER, Sharon; KAPP, Karl. **Jogar para Aprender: tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem eficazes**. Tradução Sally Tilelli. São Paulo: DVS Editora, 2018.

BRITO, Raquel C.; KOLLER, Silva H. **Desenvolvimento Humano e Redes de Apoio Social e Afetivo**. In CARVALHO, Alysson M. (org). O mundo social da criança: natureza e cultura em ação. São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo, 1999.

BRONFENBRENNER, Urie. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do Desenvolvimento Humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wasjksop, 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CARVALHO, F. A. N. **Impacto da relação entre família e escola no desempenho acadêmico do aluno**, 2017. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/impacto-relacao-entre-familia-escola-no-desempenho-academico-aluno.htm>. Acesso em maio 2020.

CASANOVA, Letícia V.; FERREIRA, Valéria S. **A produção do conhecimento sobre a relação escola e família em 13 anos de ANPED**. Roteiro, Joaçaba, v.41, n. 2, p. 355-378, maio/ago. 2016.

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. (orgs.). **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNESCO, MEC, 2009. 104 p. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/biblioteca/escola_familia_final.pdf. Acesso em maio 2020.

CHAVES, Amanda Pires. **Ludicidade e Família: o brincar e sua importância no contexto escolar**. IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Curitiba, de 23 a 26/9/2013. Disponível em https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7255_4225.pdf. Acesso em 27 de outubro 2020.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús & col. **Desenvolvimento psicológico e educação**, Psicologia Evolutiva vol. 1, trad. Fátima Murad, 2ª ed. -Dados eletrônicos - Porto Alegre: Artmed, 2007.

CORREIA, Rafael L.; COSTA, Samira L.; AKERMAN. **Processos de ensinagem em desenvolvimento local participativo**. INTERAÇÕES, Campo Grande, MS, v. 18, n. 3, p.23-39, jul./set. 2017.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano**. Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil. Paidéia, 2007, 17(36), 21-32. Disponível em www.scielo.br/paideia. Acesso: 24 abr.2020.

DONATI, Pierpaolo. **Família no século XXI: abordagem relacional**. Trad. João Carlos Petrini. São Paulo: Paulinas, 2008.

ENGELMANN, F.; PETRINI, G. **Dádiva, tempo e sacrifício: espaços possibilitadores para a satisfação das exigências originais nas relações familiares**. In Relações Familiares, vol.2.; MOREIRA, Lúcia Vaz de Campo (Org.); Curitiba: Editora CRV, 2016.

FARIA FILHO, L.M. **Na relação escola-família, a criança como educadora: um olhar sobre a Escola Nova em Minas Gerais**. In Família e Parentalidade – olhares da Psicologia e da História. Curitiba: Juriá Editora, 2011.

FERRAROTTO, Luana.; MALAVASI, Maria M.S. **A relação família-escola como alvo das atuais políticas públicas educacionais: uma discussão necessária**. Educação: Teoria e Prática/Rio Claro/Vol.26, n.52/p.232-246/Mai-Ago. 2016. Disponível em <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/9635/7665>. Acesso em junho 2020.

FOUCAULT, Michel. 1926-1984. **Vigiar e Punir – Nascimento da Prisão**. Biblioteca de teoria política; 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2016.

JÚNIOR, Isaías B. de O. **A escola promotora de processos-chave de resiliência em famílias organizadas em modelos não convencionais**. Psi. da Ed., São Paulo, 46, 1º sem. de 2018, pp. 93-101. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-69752018000100010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em maio 2020.

KISHIMOTO, T.M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

KISHIMOTO, T.M. **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação**. 18 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LEVI-STRAUSS, Claude. "A família". In: SPIRO, M. et al., **A família: origem e evolução**. Porto Alegre: Editorial Villa Martha, 1980 1956 . p. 7-45. Texto publicado originalmente em: Shapiro, Harry L. (ed.). *Man, culture and society*. Oxford University Press, 1956.

LIMA, Clinaura Maria de. **Ludicidade: Histórias de vida contadas em sala de aula**. Publicado em 2010. Disponível em http://revistaeletronica1.hospedagemdesites.ws/revistaeletronica-educacao/pasta_upload/artigos/a4.pdf. Brasília-DF. Acesso em 31 março 2020.

LIMA, Tarcila B.H.; CHAPADEIRO, Cibele A. **Encontros e (des)encontros no sistema família-escola**. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 19, Número 3, Setembro/Dezembro de 2015: 493-502. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00493.pdf>. Acesso em 13 de agosto de 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). *Educação e Ludicidade – Ensaios 02*, GEPEL/FACED/ UFBA, 2002, p. 22-60. Disponível em: www.luckesi.com.br. Acesso em 13 de agosto de 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Lucidade e formação do educador**. revista entreideias, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168>. Acesso em 20 de agosto de 2020.

MACEDO, Etienne O. S. de. **A relação entre família e escola na adolescência: vínculos e afetos como dispositivos de cuidado e proteção**. Tese de doutorado em Psicologia Clínica e Cultural, Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/34320>. Acesso em abr. 2020.

MARCONDES, K. H. B. e SIGOLO, S. R.R. L. **Comunicação e Envolvimento: Possibilidades de Interconexões entre Família-escola?** Paidéia - jan.-abr. 2012, Vol. 22, No. 51, 91-99 Disponível em www.scielo.br/paideia. Acesso em abr.2020.

MARINI, Sandra M.; TEIXEIRA, Roseli T.S. **Brinquedos e brincadeiras tradicionais e sua contribuição para o ensino/aprendizagem nas aulas de Educação Física** In OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE Artigos, vol I, Santa Catarina:versão online, 2014. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uem_edfis_pdp_sandra_mara_marini.pdf. Acesso em maio 2020.

MATSUKURA, Thelma S.; YAMASHIRO, Juliana A. **Relacionamento intergeracional, práticas de apoio e cotidiano de famílias de crianças com necessidades especiais**. Rev. bras. educ. espec., v.18, n. 4, Marília, Oct/Dec. 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 31edição. Petrópolis, RJ:Vozes, 2012.

MORAIS, Jaqueline D.T. de. **O Brincar em família e o desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem nas crianças**. Disponível em

<https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/psicologia/o-brincar-em-familia-e-o-desenvolvimento-do-ensino-e-aprendizagem-nas-criancas/27859>.. Acesso em 27 de outubro 2020.

NOGUEIRA, Maria Alice; **Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação.** 31(2):155-170 jul./dez. 2006. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6850/4121>. Acesso em abr.2020

OLIVEIRA, M. C. **Brincar: mutualidade em jogo.** Winnicott e Prints; vol.1, nº 2, série 2, ano 2006.

OLIVEIRA, NHD. **Recomeçar: família, filhos e desafios** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 236 p. ISBN 978-85-7983-036-5. Available from SciELO Books. Disponível em <https://static.scielo.org/scielobooks/965tk/pdf/oliveira-9788579830365.pdf>. Acesso em 07.out. 2019.

OLIVEIRA, Cynthia B.E.; MARINHO-ARAÚJO, Claisy. M. **A relação família-escola: intersecções e desafios.** Estudos de Psicologia; Campinas; jan-março; pg.99-108. 2010.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky e o Processo de Formação de Conceitos.** In Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão; LA TAILLE, Y. de., OLIVEIRA, M. K. de., DANTAS, H., 27 ed., São Paulo: Summus, 2016.

OLIVEIRA, Nonilia A.Q. de. **Interação entre Escola e Família no processo de ensino e aprendizagem da criança:** Análise de Revista Brasileira de Educação Especial. Trabalho de Conclusão de Curso. João Pessoa, 2018. Disponível em <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14172/1/MAQO19112018.pdf>. Acesso em 13 de março 2020.

PEREIRA, Benedito. F. **Foucault e a educação libertária: por uma escola transformadora da sociedade.** Theoria -Revista Eletrônica de Filosofia Faculdade Católica de Pouso Alegre, Volume V - Número 13 - Ano 2013 - ISSN 1984-9052. Publicação em 15/06/13, pgs. 80-102. Disponível em http://www.theoria.com.br/edicao13/foucault_e_a_educacao_libertaria.pdf. Acesso em 10 abr.2020.

POLETO, Raquel C. **A ludicidade da criança e sua relação com o contexto familiar.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 1, p. 67-75, jan./abr. 2005. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/95939082/A-ludicidade-da-crianca-e-sua-relacao-com-o-contexto-familiar>. Acesso em 27 de outubro 2020.

RESENDE, Tarcísio R. P. S.; SOUZA, Igor A. **Participação da Família no Contexto da Escola Ciclada.** Scientia Cum Industria, v.4, N.4, 248-251, 2016.

RESENDE, Tânia de F.; SILVA, Gisele F. 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, jan./mar. 2016.

RIBEIRO, Daniela de Figueiredo; ANDRADE, Antonio dos Santos. **A Assimetria na relação entre família e escola pública.** Paidéia, 2006, 16(35), 385-394. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n35/v16n35a09.pdf>. Acesso em abr. 2020.

SÁ, Antonio V.M. (Org.). **Ludicidade: desafios e perspectivas em educação**. Jundiaí, Paco Editorial: 2016.

SALDANHA, Maria Teresa. **Winnicott: para pais e professores**. Leme (SP): JH Mizuno, 2017.

SANTOS, M. C. C. **Escola e Família: a união entre a educação familiar e escolar, para formação do aluno**. Revista Educação no (Con)Texto: do curso de Pedagogia v.7, n.7, p.1-20, jan./dez. 2015 ISSN 2446-5038. Disponível em <https://docplayer.com.br/18615271-Escola-e-familia-a-uniao-entre-a-educacao-familiar-e-escolar-para-formacao-do-aluno.html>. Acesso em abr. 2020.

SANTOS, Júlio C. F. **Contribuições de Michel Foucault para a educação escolar**. EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação – ISSN 2359-2087, v.3, n 5, pp. 101-112, 2016, Porto Velho (RO). Disponível em <http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/1590/1579>. Acesso em 10 abr. 2020.

SANTOS, Rosana A. dos. **O Contexto Escolar à Luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano**. In Investigações conceituais, filosóficas, históricas e empíricas da psicologia 2; Ezequiel Martins Ferreira (org.); Ponta Grossa-PR: Atena, 2020.

SARTI, C. **Contribuições da antropologia para o estudo da família**. *Psicologia USP*, 3(1-2), 1992, 69-76. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-51771992000100007>. Acesso em 19 março 2020.

SOARES, J. M. **Família e escola: Parcerias no processo educacional da criança**, 2010, Disponível em: <https://acervo.plannetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1853>. Acesso em abr.2020.

TUDGE, JONATHAN. **A Teoria de Urie Bronfenbrenner: uma teoria contextualista?** In Família e educação: olhares da psicologia; MOREIRA, Lúcia Vaz de Campo; CARVALHO, Ana M.A. (Orgs.); 3ª ed., São Paulo: Editora Paulinas, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. COLE, Michel; JOHN-STEINER, Vera; SCRIBNER, Sylvia; SOUBERMAN, Ellen (Orgs.); NETO, José C.N.; BARRETO, Luis S.M.; AFECHÉ, Solange C. (Trad.); 4ª ed. brasileira; Livraria Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo-SP, 1991.

WEBER, Lidia; DESSEN, Maria Auxiliadora. **Pesquisando a família: Instrumentos para coleta e análise de dados**. 1a ed. Curitiba: Editora Juruá, 2009.

WINNICOTT, Donald W. **O Brincar & a Realidade**. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago Ed. Ltda., 1975.

WINNICOTT, Donald W. 1965b: **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Trad. Por Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

WINNICOTT, D.W. (Donald Woods), 1896-1971. **Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas**/ por D. W. Winnicott; com uma introdução de Masud M. Khan; tradução Davy Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago Ed. 2000.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM FAMÍLIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A senhora está sendo convidada a participar, como voluntária, de uma pesquisa intitulada: **“Família, escola e práticas lúdicas: o enlace bioecológico para o desenvolvimento integral de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental”** desenvolvida pela pesquisadora Rosana Assis dos Santos, mestranda do Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea, da Universidade Católica do Salvador.

Esta pesquisa tem por objetivo **investigar as ações educativas propostas pelos educadores dos anos iniciais que envolvem a família com vistas ao desenvolvimento integral dos estudantes**. A sua participação no estudo consiste em responder questões elaboradas pela pesquisadora na forma de entrevista gravada, caso seja aprovada pela senhora. Esta é uma atividade voluntária e, a qualquer momento, a senhora poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, sem que haja qualquer penalização ou prejuízo para a senhora (Res. 466/12 CNS/MS).

Ao decidir participar deste estudo esclareço que:

- Caso não se sinta à vontade com alguma questão da entrevista, a senhora poderá deixar de respondê-la, sem que isso implique em qualquer prejuízo.
- As informações fornecidas poderão, mais tarde, ser utilizadas para trabalhos científicos e a sua identificação será mantida em sigilo, isto é, não haverá chance de seu nome ser identificado, assegurando-lhe completo anonimato.
- Devido ao caráter confidencial, essas informações serão utilizadas apenas para os objetivos de estudo. Por isso a entrevista será gravada para possibilitar o registro de todas as informações fornecidas, as quais serão posteriormente transcritas; tais gravações serão mantidas sob a guarda da pesquisadora que, após a transcrição não identificada da mesma, apagará o conteúdo gravado.
- O estudo apresenta benefícios conforme o CNS RES 466/12. Dessa forma, esta pesquisa poderá ajudá-lo a refletir sobre a realidade dessa escola no que diz respeito à relação família-escola envolvendo as práticas lúdicas em prol do desenvolvimento integral do aluno. Além disso, como benefícios indiretos, a investigação ampliará o conhecimento científico sobre a relação família-escola-ludicidade.
- Há o risco de desconforto em decorrência de a entrevista ser gravada e abordar conteúdos da sua vida profissional, envolvendo a escola que trabalha. Caso isso ocorra, a entrevista será interrompida e a senhora será encaminhada para atendimento psicossocial com a psicóloga Cristina Rigaud, CRP 03/14530, através do contato (71) 98124-2331 ou do e-mail crigaud@terra.com.br.
- Este documento contém duas vias, sendo que uma ficará com a senhora e a outra com a pesquisadora.

Em caso de dúvida ou outra necessidade de comunicação com a pesquisadora, poderá entrar em contato por meio do endereço/telefone:

Rosana Assis dos Santos – pesquisadora – Telefone: (71) 98765-2925
Universidade Católica do Salvador - Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea - Av. Cardeal da Silva, 205 – Federação, Salvador-Ba. CEP: 40.231-902

Caso tenha alguma dúvida com relação aos procedimentos éticos, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da UCSal pelo telefone (71) 3203-8913 ou pelo email: cep@ucsal.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente - de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento de pesquisas atendendo a padrões éticos.

Eu _____ aceito, voluntariamente, o convite de participar deste estudo, estando ciente de que estou livre para, a qualquer momento, desistir de colaborar com a pesquisa, sem que isso acarrete qualquer prejuízo.

Local e data: _____

Assinatura da participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O GESTOR

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O GESTOR

FAMÍLIA, ESCOLA E PRÁTICAS LÚDICAS: O ENLACE BIOECOLÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

I) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- 1) Idade: _____
- 2) Formação:
() Especialização () Mestrado () Doutorado
- 3) Tempo de gestão: _____
- 4) Tempo de atuação na escola lócus da pesquisa: _____

II) CONCEPÇÕES SOBRE FAMÍLIA(S)

- 5) O que é família para a senhora?
- 6) Como a senhora descreveria as famílias dos alunos dessa escola? Há modelos específicos que a senhora identifica?

III) CONCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA

- 7) O que é escola para a senhora e qual a sua função?
- 8) Como a senhora descreveria essa escola? Quais os maiores desafios enfrentados pela mesma?
- 9) Como a escola trabalha para a promoção do desenvolvimento integral dos alunos?

IV) CONCEPÇÕES SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

- 10) Como a senhora descreveria a relação que as famílias estabelecem com essa escola, bem como a relação que essa escola estabelece com as famílias?
- 11) A escola realiza ações que convidam os familiares a comparecerem? Fale sobre elas. Dentro dessas ações, estão palestras educativas para as famílias, considerando temas emergentes?
- 12) Diante dessa situação de Pandemia, como a senhora descreveria a relação que a escola tem mantido com as famílias?

V) CONCEPÇÕES SOBRE PRÁTICAS LÚDICAS

13) Em que momentos no cotidiano escolar as atividades lúdicas (expressão criativa) são realizadas? Quais os objetivos?

14) Em quais ocasiões durante o ano letivo as famílias são convidadas para eventos prazerosos na escola?

15) As reuniões de pais contêm momentos lúdicos e de interação?

16) Gostaria de acrescentar alguma coisa ao que conversamos?

Obrigada pela colaboração.

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O DOCENTE**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O DOCENTE**

FAMÍLIA, ESCOLA E PRÁTICAS LÚDICAS: O ENLACE BIOECOLÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

I) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- 1) Idade: _____
- 2) Formação:
() Especialização () Mestrado () Doutorado
- 3) Tempo de atuação em educação: _____
- 4) Tempo de atuação na escola lócus da pesquisa: _____

II) CONCEPÇÕES SOBRE FAMÍLIA(S)

- 5) O que é família para a senhora?
- 6) Como a senhora descreveria as famílias dos seus alunos? Há modelos específicos que a senhora identifica? Há participação das mesmas no desenvolvimento escolar dos seus filhos.

III) CONCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA

- 7) As leis educacionais, incluindo a BNCC fala sobre desenvolvimento integral do aluno. Qual sua concepção sobre este termo?
- 8) Quais os grandes desafios para o desenvolvimento integral dos estudantes nas séries iniciais?
- 9) O que é escola para a senhora e qual a sua função?
- 10) Como a senhora descreveria essa escola, incluindo os maiores desafios enfrentados pela mesma?

IV) CONCEPÇÕES SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

- 11) Qual a importância da parceria família-escola na aprendizagem da criança?
- 12) A parceria família-escola impacta na formação de valores do estudante nos anos iniciais?
- 13) Como a senhora descreveria a relação que as famílias estabelecem com essa escola, bem como a relação que essa escola estabelece com as famílias?

14) Como a senhora descreveria a sua relação com as famílias dos seus alunos? A senhora costuma solicitar a presença das famílias fora das datas estabelecidas? Qual(is) o(s) motivo(s)? Quando as famílias são chamadas pela senhora, o(s) assunto(s) diz(em) respeito a qual(is) área(s) do desenvolvimento integral do(s) aluno(s)?

15) As famílias costumam procurar a senhora fora das datas estabelecidas? Qual(is) o(s) motivo(s)?

V) CONCEPÇÕES SOBRE PRÁTICAS LÚDICAS

16) O que a senhora entende por práticas lúdicas no contexto escolar?

17) Para a senhora, quais os benefícios da ludicidade no desenvolvimento integral do aluno?

18) No seu planejamento, a senhora contempla as práticas lúdicas? Quais as finalidades?

19) A senhora costuma planejar ações lúdicas para a sua turma buscando uma interação com os seus familiares? (Sequência didática, projeto).

20) Diante dessa realidade de Pandemia, como a senhora pensa que a ludicidade pode auxiliar, tanto nas atividades remotas como no retorno das aulas presenciais?

21) Gostaria de acrescentar alguma coisa ao que conversamos?

Obrigada pela colaboração.

ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SALVADOR - UCSAL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FAMÍLIA, ESCOLA E PRÁTICAS LÚDICAS: UM ELO NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: ROSANA ASSIS DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 38638920.2.0000.5628

Instituição Proponente: ASSOCIACAO UNIVERSITARIA E CULTURAL DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.367.916

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador.

O objeto de estudo é o enlaçamento da família, escola e práticas lúdicas em prol do desenvolvimento integral do ser humano para analisar o processo educacional, a subjetividade do ser em desenvolvimento, os contextos nos quais ele está envolvido e o tempo, à luz da teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, do psicólogo e professor Urie Bronfenbrenner, utilizando o modelo PPCT (Processo, Pessoa, Contexto e Tempo).

Conforme consta no projeto, a pesquisa qualitativa de caráter exploratório será desenvolvida numa escola pública municipal de Ensino Fundamental em Salvador/Ba, tendo como participantes a gestora da escola e três professores. A coleta de dados se dará após a leitura e assinatura do TCLE, através de entrevista semiestruturada realizada na própria escola, com dia e horário estipulados por cada participante e respeitando os protocolos de segurança necessários, frente à necessidade de distanciamento social imposto pela pandemia.

Para análise de dados será utilizado o método da Análise de Conteúdo de Bardin.

Endereço: Av. Cardeal da Silva, 205 - Universidade Católica do Salvador, Campus Federação, Comitê de Ética, Prédio G
Bairro: FEDERAÇÃO **CEP:** 40.231-902
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3203-8913 **E-mail:** cep@ucsal.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SALVADOR - UCSAL



Continuação do Parecer: 4.367.216

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Investigar as ações educativas propostas pelos professores dos anos iniciais que envolvem a família com vistas ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Objetivos Secundários:

Analisar nos discursos da escola as concepções acerca da função tanto da escola como da família na promoção do desenvolvimento integral da criança;

Identificar as ações educativas lúdicas propostas pela escola, com o fim de promover o desenvolvimento integral dos alunos, envolvendo as famílias;

Fomentar as ações educativas que envolvam a relação família-escola-ludicidade, através da análise das práticas presentes no ambiente escolar visando o desenvolvimento integral dos alunos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Há o risco de desconforto em decorrência de a entrevista ser gravada e abordar conteúdos da vida profissional dos entrevistados, envolvendo a escola que trabalha. Caso isso ocorra, a entrevista será interrompida e os mesmos receberão apoio psicológico por parte da pesquisadora.

No que diz respeito aos benefícios, a pesquisa poderá ajudar na reflexão acerca da realidade da escola no que diz respeito à relação família-escola, envolvendo as práticas lúdicas em prol do desenvolvimento integral do aluno. Além disso, como benefícios indiretos, a investigação ampliará o conhecimento científico sobre a relação família-escola-ludicidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo nacional unicêntrico de caráter exploratório realizado para a obtenção do título de Mestre. Possui financiamento próprio. Número de participantes incluídos no estudo: 04. Previsão de início do estudo em novembro de 2020 e término em abril de 2021.

A relevância do projeto se resalta pela importância da integração entre a Escola, a Família através do lúdico no processo de educação para o pleno desenvolvimento dos educandos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atendem as prerrogativas da Resolução 466/12 do CNS.

Recomendações:

Não há.

Endereço: Av. Cardinal da Silva, 205 - Universidade Católica do Salvador, Campus Federação, Comitê de Ética, Prédio G
Bairro: FEDERAÇÃO **CEP:** 40.231-902
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3203-8913 **E-mail:** cep@ucsal.br

Continuação do Parecer: 4.367.318

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências ou inadequações, o projeto está apto para ser executado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião extraordinária do colegiado, ocorrida em 28/10/2020, fica deliberado que o projeto está aprovado, acatando o parecer do relator, e alerta que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e o relatório final da pesquisa por meio da Plataforma Brasil para que sejam apreciados pelo CEP, em conformidade com a Norma Operacional nº 01/13, item XI.2.d.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|-------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1632732.pdf | 29/09/2020 11:43:14 | | Aceito |
| Outros | Termo.pdf | 29/09/2020 11:41:34 | ROSANA ASSIS DOS SANTOS | Aceito |
| Outros | beneficios.pdf | 29/09/2020 11:40:07 | ROSANA ASSIS DOS SANTOS | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | carta.pdf | 29/09/2020 11:36:55 | ROSANA ASSIS DOS SANTOS | Aceito |
| Outros | psicologo_teste.pdf | 25/09/2020 17:14:27 | ROSANA ASSIS DOS SANTOS | Aceito |
| Outros | roteiro_entrevista.pdf | 25/09/2020 16:53:18 | ROSANA ASSIS DOS SANTOS | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf | 25/09/2020 16:48:59 | ROSANA ASSIS DOS SANTOS | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | projeto_teste.pdf | 18/09/2020 23:06:18 | ROSANA ASSIS DOS SANTOS | Aceito |
| Folha de Rosto | Texto_teste.pdf | 18/09/2020 19:19:05 | ROSANA ASSIS DOS SANTOS | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Cardeal da Silva, 205 - Universidade Católica do Salvador, Campus Federação, Comêl de Ésca, Prêdió G
Bairro: FEDERAÇÃO **CEP:** 40.231-902
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3203-8913 **E-mail:** cep@ucsal.br

Página 02 de 04

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SALVADOR - UCSAL



Continuação do Parecer: 4.367.318

SALVADOR, 26 de Outubro de 2020

Assinado por:
Eliana Sales Brito
(Coordenador(a))