

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
COORDENADORIA GERAL DE ESPECIALIZAÇÃO - COGEAE
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO: FUNDAMENTOS DE UMA
EDUCAÇÃO PARA O PENSAR

BRUNA ROMERO BAPTISTA

A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: CONSEQUÊNCIAS DAS
NOVAS DINÂMICAS FAMILIARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

São Paulo
2014

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

BRUNA ROMERO BAPTISTA

A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: CONSEQUÊNCIAS DAS
NOVAS DINÂMICAS FAMILIARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho apresentado como exigência parcial para conclusão do curso de Especialização Fundamentos de uma Educação para o Pensar; sob orientação da Prof. ^a MS. Katia Tarricone.

São Paulo
2014

“Nenhum homem é uma ilha, completo em si próprio; cada ser humano é uma parte do continente, uma parte de um todo.”

(John Donne)

RESUMO

Resultado das reflexões realizadas durante o curso de especialização “Fundamentos de uma Educação para o Pensar”, a pesquisa procurou analisar as influências das transformações no núcleo familiar para a formação da criança e seus desdobramentos na escola. A teoria psicogenética de Henri Wallon considera que o ser humano é geneticamente social e indica que a família é o primeiro núcleo formativo da criança, responsável por seu bem-estar, pelo desenvolvimento cognitivo e afetivo, seguido pela escola, responsável pela sua formação sistemática. Atualmente, a família passa por inúmeras mudanças na sua estrutura, resultado de vários processos históricos. Ao constatar que a escola e a família são dois meios sociais fundamentais para a constituição e formação da pessoa, e as mudanças sociais que a contemporaneidade vive são refletidas na escola, é necessário discutir a relação que se estabelece entre a escola e a família, na perspectiva de uma Educação para o Pensar.

Palavras-chave: educação; desenvolvimento infantil; família; escola; relação família-escola;

SUMÁRIO

Introdução	5
A teoria psicogenética de Henri Wallon e o papel da família	10
A crise do modelo tradicional familiar e a família contemporânea	24
A perspectiva de uma Educação para o Pensar e a relação escola-família	37
Considerações Finais	51
Referências	54

INTRODUÇÃO

No decorrer do curso Fundamentos de uma Educação para o Pensar, tive a possibilidade de aprofundar o estudo sobre a construção do conhecimento pelo indivíduo, o qual é objeto de estudo de diversos pesquisadores, com linhas de pesquisas distintas. Baseado no pressuposto de que o homem, como ser social, aprende e se transforma com a interação com o outro, autores como Lev Vygotsky e Henri Wallon destacam a importância das relações sociais para o indivíduo.

Aos longos dos anos, observo que as famílias que estabelecem uma relação próxima e cooperativa com o cotidiano escolar de seus filhos e constroem uma relação atenta à formação da criança e contribuem de forma positiva ao seu desenvolvimento. Como professora de Educação Infantil, avalio que a participação da família, como primeiro núcleo social do indivíduo, é essencial para a vida escolar, principalmente nesta etapa da formação em que, desde o nascimento a criança estabelece relações com os pais e os irmãos e vivencia experiências que contribuem para seu processo de construção do conhecimento.

Na história recente, diversos autores e pesquisadores como Phillippe Ariès (2011) apontam que o núcleo familiar tem passado por inúmeras mudanças. As famílias em que o pai era a figura central de autoridade saem de cena, para dar espaço a famílias em que a mãe tem voz ativa na educação dos filhos, quando não assume a tarefa sozinha. Novos rearranjos familiares são absorvidos pela sociedade, em conjunto com mudanças culturais, econômicas e sociais: o que antes era exceção hoje é visto com maior naturalidade.

A formação social da criança sempre esteve ao longo da história atrelada à família. Desde o nascimento do bebê até a entrada da criança na vida escolar, a família é responsável por garantir seu desenvolvimento, ao cuidar do seu bem estar físico e mental, como alimentação, saúde e educação. É na família que a base educacional da criança se origina, pois ela aprende valores e regras morais e éticas, ao conviver com os pais, os irmãos, os avôs, os primos ou os tios, e estabelece com essas pessoas as primeiras normas sociais e reproduz os padrões apreendidos na sociedade.

Nossa sociedade vive uma era de transformações contínuas e cada vez mais velozes, fruto das novas tecnologias, que permitem que a informação seja cada vez mais rápida. Na mesma medida, a relação entre pais e filhos mudou: as famílias têm cada vez menos filhos, muitos vivem com os pais separados, convivem com a família dos novos parceiros dos pais, além de mudanças culturais e econômicas, na qual a família passa de unidade de produção para unidade de consumo.

Todas as transformações no núcleo familiar apresentam implicações no cotidiano escolar. Nesse sentido, o estudo sobre a criança, a família e a educação é importante para compreender as transformações passadas ao longo da história. Moysés Kuhlmann Júnior afirma que “a educação não seria apenas uma peça do cenário, subordinada a uma determinada contextualização política ou socioeconômica, mas elemento constitutivo da história da produção e reprodução da vida social” (1998, p.53). Logo, as transformações da vida em família e na sociedade implicam em transformações nas relações entre o aluno, a escola e a família.

Se a família e a escola são instâncias de formação do indivíduo, “cujas esferas de atuação passaram a se intersectar, com a escola reconhecendo cada vez mais na família um parceiro importante – bem mais que no passado – para a realização de suas finalidades de formação” (NOGUEIRA, 2005, p. 570), cabe o questionamento: as transformações familiares podem influenciar no desenvolvimento dos alunos, segundo a perspectiva de uma Educação para o Pensar?

Pelos inúmeros problemas que a escola enfrenta atualmente, este trabalho procurará confirmar a hipótese que as transformações na família afetam o desenvolvimento da criança e refletem no seu rendimento, pois a escola encontra dificuldades para acompanhar tais mudanças, em que modelos educacionais antigos são reproduzidos, fora de sintonia com as transformações sociais. Assim, visto a importância da família na formação do indivíduo e, por extensão, no desenvolvimento da criança na escola, a pesquisa tem como objetivo discutir a influência das transformações no núcleo familiar e seus desdobramentos na escola. Diante do problema das novas dinâmicas familiares, é necessário refletir sobre os aspectos que desencadearam tais mudanças e como a escola pode trabalhar para atender da melhor forma possível a família e os alunos.

Para atingir o objetivo do trabalho, considere-se inicialmente discutir a influência da família no desenvolvimento da criança, segundo a teoria psicogenética de Henri Wallon. A escolha deste autor é motivada pela amplitude da teoria psicogenética walloniana que, respaldada no materialismo dialético, procurou compreender a formação do indivíduo sem desconsiderar seu permanente caminho de mudanças, transformações e contradições. Para contrapor com os aspectos do desenvolvimento psicológico, o papel sociológico da família é resgatado para compreender o conceito de Wallon de que o homem é “geneticamente social”.

O segundo capítulo procura identificar as transformações no núcleo familiar na contemporaneidade. Para tanto, o significado da família foi retomado, por aspectos históricos e sociológicos que englobam a estrutura e a função do grupo. É necessário destacar que o caminho percorrido neste capítulo buscou um panorama breve da questão, longe de esgotar o tema, mas que norteasse a discussão sobre a relação que se estabelece entre escola e família na perspectiva de uma Educação para o Pensar.

Outro ponto fundamental para a discussão é a categorização do que significa uma Educação para o Pensar. A última parte do trabalho retoma as principais ideias e conceitos discutidos no curso de especialização sobre o que significa pensar de maneira autônoma. Para nortear a reflexão, os autores escolhidos entre aqueles que defendem uma educação emancipadora, foram Theodor W. Adorno e Matthew Lipman pela relevância de suas ideias com o tema aqui tratado.

[...] os pensadores autônomos são aqueles que “pensam por si mesmos”, que não repetem simplesmente o que outras pessoas dizem ou pensam, mas que fazem seus próprios julgamentos a partir das provas, que formam sua própria visão de mundo e desenvolvem suas próprias concepções acerca do tipo de indivíduo que querem ser e o tipo de mundo que gostariam que fosse. (LIPMAN, 2001, p. 36)

A análise das implicações das novas relações familiares contemporâneas é campo de estudo para vários autores. Ariès, ao refazer o caminho histórico da família ocidental, concluiu que este novo modelo tem sua gênese no século XVIII, quando a burguesia industrial começa a valorizar a privacidade como forma de distinguir-se na sociedade. Neste cenário as relações sustentadas pelo afeto e romance ganham cada vez mais força, em oposição aos casamentos arranjados ou

pelos interesses de manutenção do patrimônio. A representação da criança moderna emerge em conjunto com este modelo familiar, no qual a presença infantil é termômetro da felicidade do casal, e as relações são dirigidas pelas e para as pessoas. “A família moderna retirou da vida comum não apenas as crianças, mas uma grande parte do tempo e da preocupação dos adultos. Ela correspondeu a uma necessidade de intimidade, e também de identidade: os membros da família se unem pelo sentimento, o costume e o gênero de vida”. (ARIÈS, 1981, p. 278)

Em sintonia com as mudanças verificadas no núcleo familiar, a visão sobre a educação da criança também sofre modificações. Se antes era restrita aos ensinamentos dos pais e consequência das vivências do aluno, gradativamente a escola assume a sua formação sistemática. Assim, a educação da criança foi, aos longos dos anos, atribuída como tarefa fundamental da família, e compartilhada com a escola. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 declara no artigo 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1989)

Visto a necessidade da escola se aproximar da realidade do aluno, para organizar atividades coerentes e significativas, que despertem seu interesse, a relação família-escola passa a ser fundamental para que o aprendizado ocorra satisfatoriamente. A escola precisa compreender como se estabelecem as relações familiares para planejar as ações do processo educativo.

Tais princípios, que se prolongaram no tempo, revestem-se, nos dias atuais, de uma forte preocupação com a coerência entre, de um lado, os processos educativos que se dão na família e, de outro, aqueles que se realizam na escola. O que significa que a instituição escolar hodierna deve conceber seu trabalho educativo em conexão com as vivências trazidas de casa pelo educando. (NOGUEIRA, 2005, p. 573)

As transformações familiares são um fenômeno que ultrapassa as barreiras entre os campos do conhecimento. A evolução das relações humanas deve ser compreendida por inúmeros aspectos que determinam a vida do homem: sociais, psicológicos, históricos, filosóficos. Se, por um lado, é necessário analisar o percurso histórico-sociológico da família e conceituar o termo atualmente, por outro a importância das relações sociais para o indivíduo precisa ser levantada. Dentre os

autores desta linha de análise, a escolha recai sobre Wallon (2007), pela sua concepção interacionista da construção do conhecimento humano, em que se consideram os aspectos biológicos e sociais que contribuem para a reflexão de como a escola deve repensar suas práticas para amenizar as dificuldades enfrentadas diante do problema.

A caracterização que apresenta da atividade emocional é complexa e paradoxal: ela é simultaneamente social e biológica em sua natureza; realiza a transição entre o estado orgânico do ser e sua etapa cognitiva, racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social. A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde à sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo da sua história. Dessa forma é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva. Neste sentido, ela lhe dá origem. (LA TAILLE, 1992, p.85).

Assim, ao se considerar tanto a família quanto a escola reflexos da sociedade e que esta se apresenta em constante processo de mutação, é pertinente o estudo de como as transformações no núcleo familiar refletem na escola, e por consequência, como essa responde ao quadro que se aponta, uma vez que a família é modelo e espelho na construção de valores.

A TEORIA PSICOGENÉTICA DE HENRI WALLON E O PAPEL DA FAMÍLIA

O estudo da Psicologia infantil ganhou importância gradativa desde o princípio do século XX, quando os aspectos que influenciam o desenvolvimento da criança e as etapas que são percorridas se tornaram objetos de estudo para vários autores, os quais buscavam compreender os processos da formação do indivíduo e a gênese da inteligência. Jean Piaget buscou na epistemologia genética o caminho biológico do amadurecimento da inteligência, pelos estágios sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal; Vygotsky destacou como o relacionamento do sujeito com o meio social interfere no processo por meio da zona de desenvolvimento proximal. Wallon, por sua vez, procurou compreender o indivíduo em sua totalidade, ao evidenciar a importância concomitante da dimensão afetiva, cognitiva e motora para a evolução psicológica da criança. Na leitura dos trabalhos destes autores, um dado se destaca na tentativa de compreender a influência familiar no processo de desenvolvimento cognitivo: a importância da relação do “eu” com o outro.

Wallon na sua teoria psicogenética defende o homem como ser geneticamente social: “o indivíduo, se ele se apreende como tal, é essencialmente social. Ele o é, não em virtude de contingências externas, mas devido a uma necessidade íntima. Ele o é geneticamente.” (WALLON, 1986, p.165) O homem é social ao depender de suas relações com o outro: a continuidade da espécie humana está sujeita aos cuidados do grupo com seus descendentes, que transmitem a herança biológica. Sem a esfera social o homem não teria condições de sobrevivência e algumas funções não teriam finalidade. Ainda que o desenvolvimento passe por questões fisiológicas, em que várias etapas estão submetidas ao crescimento e amadurecimento físico da criança, o “eu” se forma invariavelmente com base nas relações que possui. É na interação com o meio físico e social e nas experiências resultantes que o sujeito se molda.

Charles Darwin em “A origem das espécies” (1859) apresentou como, ao longo da evolução da vida na Terra, o organismo humano foi aperfeiçoado para sua melhor adaptação ao meio e às condições encontradas, pela seleção dos indivíduos mais preparados e com características que foram transmitidas para os seus descendentes. Todavia, apesar da evolução natural, o corpo humano não está apto para sua sobrevivência após o seu nascimento, pois necessita de cuidados para que se desenvolva. Assim, o homem carrega a marca de ser biológico e social: apesar da estrutura orgânica constantemente desenvolvida pela seleção e evolução da espécie, sua existência só é possível pela interligação destes dois aspectos, ou nas palavras de Wallon, com a constituição do ser humano como “geneticamente social”.

O meio atribui os termos e as condições para a vida humana. É o lugar de onde se retira o oxigênio e o alimento, e as várias espécies de vida coexistem e se relacionam. Composto pelo físico-químico, biológico e social, direciona a ação do homem, ao estabelecer recursos para a sua existência: cada espécie extrai do meio natural o que é necessário para o seu desenvolvimento. A equação entre os recursos oferecidos a cada espécie não é equilibrada, mas composta de períodos mais ou menos favoráveis, na qual é possível observar as interferências da ação humana e da sociedade na natureza.

A relação entre o meio natural e o ser humano não é direta, é sempre intermediada pelo meio social: a sociedade é a resposta para as condições que a natureza oferece à sua presença, pois ao modificá-la, ele também se modifica. A organização em grupos favorece a sua sobrevivência, pois cada indivíduo assume funções e responsabilidades, por exemplo, a proteção dos seus membros, a busca de alimentos e os cuidados com as crianças. O nascimento da sociedade organizada estrutura seu relacionamento com a natureza, ao implicar funções culturais nas relações humanas, o que é vital para a sobrevivência da espécie e o seu desenvolvimento no meio natural.

Ao considerar o indivíduo o resultado das experiências pelas quais passou, Wallon destaca a influência do tempo histórico, social e coletivo na construção do “eu”. As características de determinado tempo histórico resultam em nuances no desenvolvimento humano, devido à compreensão do homem como

produto da interação entre as dimensões afetivas, motora e cognitiva que a teoria psicogenética walloniana concebeu.

Sobre o movimento entre os mecanismos da formação do sujeito e a história, Krock entende que “essa relatividade que é prova de sua rica plasticidade intelectual é, ao mesmo tempo, frágil, sensível, pois indica a força que o social exerce sobre a inteligência humana”. (KROCK, 1995, p.181) A relação entre o homem e o meio é de transformação mútua, na qual o sujeito responde às condições dadas e estas, por sua vez, são estabelecidas pela própria ação do homem, de modo a construir uma relação regida pelo tempo e consumada como história.

Não é menos verdadeiro que a sociedade coloca o homem em presença de novos meios, novas necessidades e novos recursos que aumentam suas possibilidades de evolução e diferenciação individual. A constituição biológica da criança, ao nascer, não será a única lei em seu destino posterior. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais de sua existência, da qual não se exclui sua possibilidade de escolha pessoal. (Wallon, 1986, p.169)

Se a construção do “eu” é um processo que não pode ser generalizado em virtude da variedade que a experiência e o tempo implicam a ele há uma sistematização de movimentos no desenvolvimento que é comum e que obedece a capacidade de desenvolvimento do organismo humano. Wallon observou funções cerebrais que só funcionam em contato com objetos de origem social. A linguagem, que pode variar de forma e conteúdo em cada cultura, é observada em todos os tipos de sociedade. A relação entre o homem e a cultura é de dependência mútua, já que a elaboração e conservação da cultura dependem do homem, e o desenvolvimento deste não existe sem a cultura. Para Prandini (in MAHONEY e ALMEIDA, 2004, p.26), “na compreensão do processo de desenvolvimento e constituição da pessoa, organismo e meio devem ser tomados como pólos de uma mesma unidade e considerados do ponto de vista de sua relação”.

Definido o homem como ser geneticamente social, o início do processo psicogenético se volta para as experiências infantis no núcleo familiar. A família é a instituição na qual a criança se encontrará inserida desde o seu nascimento. Wallon compreende o grupo como a “reunião de indivíduos que mantêm entre si relações que determinam o papel ou o lugar de cada um no conjunto”. (1986, p.171) O

agrupamento familiar concebido pelo autor é um conjunto diversificado, sem a obrigatoriedade de uma estrutura fixa, com variedade de tipos familiares, resultado das transformações dos diversos meios e ideologias. A existência do grupo familiar indica a presença de práticas sociais por caracterizar funções distintas entre seus membros. A família, assim, consiste em um grupo natural para a criança, por ser o primeiro do qual ela participa e que deve garantir os cuidados com a alimentação, saúde, segurança e educação.

A criança nasce em uma sobreposição de diversos meios, que podem ser complementares ou divergentes: o natural, onde o homem encontra os recursos para sua sobrevivência, o social, com suas atribuições, o funcional, como a escola e a família. Todos eles modelam o homem e deixam nele a impressão sobre sua experiência. Esse processo no qual o meio deposita sua marca não é passivo, mas revela-se como um caminho no qual a criança aprende a retirar do outro o que deseja. A reação do outro perante suas atitudes começam a conduzir suas ações e reforçam na criança sua expressividade numa escala continua.

O bebê depende da mãe para a sua sobrevivência, seu choro precisa ser respondido e interpretado, suas necessidades básicas atendidas. Sem autonomia para se alimentar ou cuidar de sua higiene, suas “reações têm todas as necessidades a ser completadas, compensadas. Incapaz de efetuar algo por si só, é manipulado por outrem, e é nos movimentos do outro que tomarão forma suas primeiras atitudes.” (IBID, p.161) Portanto, a primeira atividade do recém nascido é desencadear no pai e na mãe ações que são respostas para satisfação de suas necessidades.

Aos poucos, a criança começa a compreender que, ao realizar determinada ação, obtém como resultado a reação do outro. O que antes era manifestação espontânea e fisiológica, com a finalidade de sobrevivência, agora adquire contornos de reações úteis, promovidas pelas interações ocorridas. Neste momento, a família se ajusta como um meio funcional, no qual o bebê pode obter aquilo que necessita, ao expressar sua ânsia por cuidados pelo choro, como primeira forma de linguagem.

Enquanto o filhote de animal, às vezes ao preço de exemplos e provocações maternas, ajusta suas reações diretamente às situações do mundo físico, a criança permanece meses e anos sem poder satisfazer nenhum de seus desejos se não for com a ajuda do outro. Portanto, seu único instrumento será o que a põe em relação com os que a rodeiam, isto é, as suas reações que suscitam no outras condutas proveitosas para ela e reações alheias que anunciam essas condutas ou condutas contrárias. Desde as primeiras semanas e desde os primeiros dias, constituem-se encadeamentos dos quais surgirão as primeiras bases do que virá a servir para as relações interindividuais. As funções de expressão precedem de longe as de realização. Preludiando a linguagem propriamente dita, elas são as primeiras a pôr sua marca no homem, animal essencialmente social. (IBID p. 40)

Ao longo dos nove meses de gestação, o feto estava em um ambiente em que suas necessidades eram prontamente providas. Nos primeiro trimestre após seu nascimento, o bebê sente um grande desconforto, que “provocará descargas motoras que são movimentos reflexos, impulsivos, descontínuos, não intencionais, que não têm nenhuma outra utilidade a não ser a de obter a diminuição desse estado de tensão, sejam estes de origem orgânicas ou suscitados por excitações exteriores.” (MAHONEY e ALMEIDA, 2010, p. 21)

Após o nascimento, as ações do bebê são voltadas para satisfazer suas necessidades fisiológicas e ele tem de lidar com a espera, a apreensão e o incômodo até o momento de sua satisfação. Estas características são para Wallon o início do estágio impulsivo emocional. Suas ações são mais próximas do reflexo do que um mecanismo mais avançado e constituem uma impulsividade motora pura. A relação do bebê com o outro é um processo de amadurecimento da comunicação dele com o meio, onde os reflexos condicionados, produto das ações da mãe e do pai se estruturam em associações entre a manifestação do desejo e a reação obtida.

Todavia, a atividade do bebê não obtém do outro apenas uma resposta espontânea provocada pela expressão de seus anseios, mas acarreta a construção das suas relações individuais. A afetividade permeia a ação do outro diante dos desejos da criança. O conceito walloniano sobre a afetividade abrange a esfera orgânica, motora, cognitiva e emocional, ao compartilhar da concepção que “a afetividade é o conjunto funcional que responde pelos estados de bem-estar e mal-estar quando o homem é atingido e afeta o mundo que o rodeia” (MAHONEY e ALMEIDA, 2004, p.61).

O papel da emoção é profundo, pois é ao mesmo tempo social e biológico: a afetividade se interpõe entre as primeiras necessidades e a formação racional da criança, que só pode ser satisfeita no meio social. A afetividade presente nos primeiros meses de vida revela o tom da relação entre o ser e o meio e é na emoção que o processo de desenvolvimento da pessoa encontra seus primeiros passos. Ela influenciará a forma e será base para o comportamento da pessoa no futuro. Ao sorrir, chorar, rir, a criança se expressa ao mundo exterior, o que lhe confere um caráter contagioso para sensibilizar o outro.

Se não fosse pela sua capacidade de mobilizar poderosamente o ambiente, no sentido do atendimento das suas necessidades, o bebê humano pereceria. Não é por acaso que seu choro atua de forma tão intensa sobre a mãe: é esta função biológica que dá origem a um dos traços característicos da expressão emocional: sua alta contagiosidade, seu poder epidêmico. É neste sentido que Wallon a considera fundamentalmente social: ela fornece o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos e supre a insuficiência da articulação cognitiva nos primórdios da história do ser e da espécie. (LA TAILLE, 1992, p.85).

As manifestações afetivas da criança criam uma forma ao seu corpo, por não se restringir apenas à esfera cognitiva e englobar o desenvolvimento orgânico, pois a criança movimentava os braços e as pernas em uma demonstração emotiva, o que contribuiu com o desenvolvimento corporal do bebê. Além dos cuidados que o outro dispõe com a criança, as suas ações são um caminho de comunicação, fundamentado em componentes corporais e expressivos. Darwin constatou que a simpatia do bebê é direcionada mais aos membros da sua família do que a outras pessoas. A ação que antes era espasmo passa a ser expressão, a afetividade exteriorizada. Se no início o bebê sorria sozinho, impulsionado pela satisfação fisiológica, agora com a emoção e a afetividade permeando a relação entre a criança e o adulto, o seu sorriso passa a ser guardado para momentos de interação com os pais e com as pessoas que lhe são próximas, de modo a caracterizar-se como um sorriso social. Aos seis meses de vida, as emoções passam a distinguir-se entre alegria, perplexidade, medo, raiva. (GALVÃO, 1995, p.43)

Embora a afetividade corrobore para a criança a expressão de seus desejos pelos movimentos e mímicas do seu corpo, a noção corporal ainda está longe de ser alcançada. O bebê nos primeiros meses de vida, não tem a capacidade de dissociar-se da mãe. As suas necessidades são atendidas principalmente pela ação materna, seja ao amamentar quando ele tem fome, seja para confortá-lo

quando algo o incomoda. Isso implica uma sensação de unidade entre os dois, que é resquício da ligação entre ambos na gravidez e que vai se estender por um grande período, pela falta de autonomia que a criança tem em sobreviver. Para o bebê, é fundamental fazer com que a mãe atenda a suas necessidades, por isso toda a sua atividade é voltada em assimilar como suas ações são atendidas pelo meio e pelas pessoas.

O caminho pelo qual o indivíduo descobre a sua individualidade não é simples, mas composto de várias etapas. A tomada da consciência se desenvolve na medida em que o recém-nascido, que a princípio tem como característica principal a introspecção, a absorção em si mesmo e a distância do meio exterior pela falta de autonomia para satisfazer suas necessidades orgânicas, abre-se para o meio pela ação e intervenção do outro. O relacionamento afetivo e emocional entre a criança e os pais é essencial para ela formar sua consciência coletiva, ao reconhecer, caracterizar e diferenciar as diversas pessoas presentes em seu círculo social, e ao discernir as diferenças entre elas e sua personalidade.

A sensibilidade da criança se amplia no contato com o ambiente: reproduz suas características e não consegue se distinguir dele. Esse espalhamento, que é também uma alienação de si e do outro, implica uma segunda fase inversa, em que o sujeito tomará posse de si opondo-se ao outro. Com isso, é a evolução da personalidade que começa. À emoção compete o papel de unir os indivíduos entre si por suas reações mais orgânicas e mais íntimas, e essa confusão deve ter por consequência ulterior as oposições e os desdobramentos dos quais poderão gradualmente surgir as estruturas da consciência." (WALLON, 2010, p.124).

No primeiro momento, marcado pela confusão entre a identidade do bebê e da mãe, a família é o grupo no qual a criança se reconhece. Somente com o desenvolvimento da personalidade, ela formará uma identidade individualizada, sem antes ter compreendido a estrutura familiar que a envolve. Esta incapacidade da criança de distinguir o seu próprio *eu*, em que ela precisa primeiro se confundir na identidade do outro para depois construir a sua própria identidade, é denominado por Wallon de simbiose afetiva, fundamental para a formação da sua personalidade e estágio inicial da construção do seu psiquismo.

A emoção é base para a construção da consciência pessoal no estágio impulsivo-emocional. Wallon ao examinar este percurso, identificou os jogos de alternância e de reciprocidade, no qual a criança começa a exercitar a separação do

seu eu da figura materna. Quando a mãe brinca com o bebê de esconder o seu rosto, e ele retribui com um sorriso ao vê-la novamente, a criança discerne de maneira lúdica a separação entre ambos, para reconhecer sua própria identidade e a da mãe. Assim, “o sujeito deve tomar consciência do seu eu, antes de poder imaginar o dos outros, que o primeiro se conhece por intuição ou experiência direta e o segundo por simples analogia, que ambos são dois objetos inicialmente distintos e que pode haver no máximo projeção do primeiro sobre o segundo.” (WALLON, 1986, p.158)

A exploração dos movimentos corporais pela criança proporciona interação entre a sua consciência e o ambiente externo. Wallon identificou três formas de movimento que auxiliam na interpretação e compreensão do mundo pela criança. Os *movimentos de equilíbrio* conduzem o bebê a ajustar seu corpo em relação à gravidade: ao possibilitar, assim, que a criança mude da posição deitada para a sentada por etapas progressivas, permite que ela passe a andar. *Movimentos de preensão* e locomoção auxiliam o bebê a se deslocar pelo espaço, e em conjunto com o deslocamento de objetos possibilitam construir a consciência corporal e o conhecimento do espaço em que vive. A terceira forma de movimento, as *reações posturais*, proporciona atitudes expressivas e mímicas. (MAHONEY e ALMEIDA, 2011, p.24) Todos estes movimentos possibilitam sua comunicação com o meio e com o outro, de modo a auxiliar o seu desenvolvimento.

No processo de conhecimento da identidade da criança, a base emocional e a motora se complementam. Os estímulos externos que a criança recebe dos familiares e do meio instigam seus sentidos e proporcionam respostas afetivas de alegria, curiosidade, ansiedade, medo. A emoção e o tônus exercem um sobre o outro uma relação reguladora, em que toda mudança emocional corresponde a uma mudança tônica, que modela o corpo e a capacita para se comunicar com o meio. “A função tônica dá suporte à manifestação da emoção, o que estabelece uma relação de profunda complementaridade”, (IBID, p. 27), uma vez que a criança utiliza um diálogo tônico-postural com os familiares para responder aos estímulos fornecidos.

Por volta dos seis meses, a atividade do bebê é marcada por uma série de repetições de gestos e movimentos variados, os quais possibilitam que ela

compreenda a relação entre estes e as respostas obtidas e os ajustem para serem mais claros e proveitosos. O prazer que a atividade circular causa à criança propicia um melhor reconhecimento da percepção, manuseio de objetos e da linguagem, o que desenvolve diversos campos sensoriais e motores. A criança explora seu corpo, toca seus pés e suas mãos, coloca objetos na boca, procura reproduzir sons, seleciona aqueles próximos do vocabulário que a família usa para se comunicar com ele. Os sentidos são constantemente instigados pelos estímulos sensoriais que encontra à sua volta.

Wallon defende que o desenvolvimento da criança não é linear, mas construído por conflitos, divergências, desordens e confrontos pelas experiências passadas. O avanço do estágio impulsivo emocional para o estágio sensório-motor é o momento do rompimento de muitas atividades que o bebê se dedicava. Ao completar um ano de vida, o caráter emocional abre espaço para o cognitivo, pois “ocorre uma troca de fase e de orientação: de uma fase centrípeta e subjetiva para uma fase centrífuga e objetiva” (IBID, 2011, p.29), no qual o indivíduo caminha para a compreensão do real e migra da simbiose afetiva do estágio impulsivo emocional para o relacionamento e a exploração do meio externo.

Da confusão da sua identidade com a das pessoas presentes em seu meio familiar, a criança gradativamente volta sua atenção para o mundo exterior. Ao explorar, manipular e investigar o meio que a rodeia, ela desenvolve o simbólico e a representação, processo que ocorrerá por volta do seu primeiro aniversário até completar três anos. As atividades circulares que praticava no estágio anterior continuam e isso possibilita à criança explorar mais ações e reações da manipulação de objetos, o que a leva a aprimorar seu campo sensorial e motor.

O desenvolvimento da fala e do caminhar, como foi dito, ampliam, modificam e diversificam a capacidade de exploração do indivíduo, ao lhe oferecer independência para andar, modificar, nomear e intervir no espaço. Antes, seus movimentos exploratórios estavam restritos ao que ela poderia alcançar com as suas mãos; agora, ao caminhar pelo espaço, faz percursos longos e curtos, carrega objetos, explora possibilidades de novos lugares, rearranja os elementos de acordo com sua vontade. Andar pelo espaço significa um aumento enriquecedor na sua experiência, pelo manuseio de objetos, do movimento de seu corpo e de seu

relacionamento com o meio, ao constituir relações sensório-motoras e desenvolver uma *inteligência das situações*. (MAHONEY e ALMEIDA, 2011, p. 33)

Esta *inteligência das situações* é favorecida pelas experiências práticas que a fala e o movimento da criança oportuniza. A linguagem proporciona uma nova maneira de experimentar o mundo. Nomear objetos, animais, pessoas e lugares conduzem a criança a classificar, analisar, comparar, identificar e relacionar aquilo ao grupo de experiências adquiridas por ela.

Com a linguagem aparece a possibilidade de objetivação dos desejos. A permanência e a objetividade da palavra permitem à criança separa-se de suas motivações momentâneas, prolongar na lembrança uma experiência, antecipar, combinar, calcular, imaginar, sonhar. (IBID, 2011, p. 33)

Ao verbalizar com base em seu repertório de sensações e vivências, a criança estabelece a relação do objeto físico com a imagem mental adquirida, o que caracteriza seu entendimento da existência do objeto no meio explorado. Da mesma maneira, ao formalizar seus desejos para o outro, ela demonstra que seu pensamento caminha para o mundo dos símbolos.

Este segundo momento do estágio sensório-motor e projetivo, no qual a criança por meio da simbolização amplia seu olhar para o mundo, possibilita por meio de jogos, histórias e brincadeiras, a representação de seu pensamento na ação motora. Nesta fase projetiva, a *imitação* é o movimento que a criança faz para reproduzir as situações ou ações de pessoas ligadas a ela afetivamente, o que constitui uma atividade preparatória para a representação. No desenrolar da imitação, por volta dos dois anos e meio, ela conseguirá desvincular esta atividade do aspecto afetivo e explorará mais possibilidades no que vê ao seu redor, no mundo que a cerca.

O processo de imitação não é simples ou espontâneo, mas denota que a criança passa por um período indeterminado de *incubação*, em que ela irá “construir a imagem, precisa antes de conhecer o objeto, manipulá-lo, estabelecer relações com ele, e aos poucos vai amadurecendo suas impressões, recriando-as para depois reconstruí-las”. (IBID, 2011, p.34) Todavia, a imitação não é um ato de cópia fiel, espelho da pessoa ou objeto, mas carrega sua impressão específica da realidade apreendida naquele gesto, com o qual a criança se diferencia do imitado.

Com toda a sua sensibilidade postural, a criança se modela conforme as pessoas de seu meio que a atraem e se prepara para imitá-las. Nessa época de eretismo pessoal, contudo, não lhe resta alternativa senão preferir a si mesma e detestá-las na medida em que a superam. A imitação é a um só tempo vontade de tomar o lugar do outro e admiração amorosa. Mais tarde, poderá ser mais exclusivamente uma ou outra. (WALLON, 2010, p. 187)

A imitação possibilita que o indivíduo participe do seu meio e se relacione com o grupo de pessoas de seu convívio, ao analisar e utilizar a representação do que foi absorvido pela sua percepção e isso permite que ela conceba a diferença entre o seu eu e o da identidade do outro, bem como a idéia de meio e a sua presença nele. O simulacro é mais uma prática característica desta etapa, na qual a criança por meio de gestos recria a presença de objetos que não possui no momento, mas detém sua representação mental. A brincadeira de imitar e reproduzir a realidade no jogo de faz de conta é fundamental para a criança aprimorar sua linguagem, apreender e organizar o pensamento e constatar os papéis e funções das pessoas próximas e do ambiente. É um exercício em que estabelece uma relação entre signo-imagem e imagem-signo, o que auxilia na expressividade e no desenvolvimento cognitivo.

Na exploração do seu corpo, dos seus movimentos, do mundo exterior, pelas inúmeras possibilidades de intervenção e experimentação realizadas, a criança caminha para o estágio do personalismo, no qual a consciência de si no mundo é efetivamente elaborada. Para isso, é necessário que ela tenha estabelecido, pelas suas descobertas, a relação entre movimento e sensação e construído um repertório significativo de sensações e impressões, “é preciso que diferencie o espaço objetivo – exteroceptivo- do subjetivo- interoceptivo e proprioceptivo -, ou seja, que diferencie o que pertence ao mundo exterior daquilo que pertence ao próprio corpo” (MAHONEY e ALMEIDA, 2011, p. 36). Essa possibilidade a leva a compreender a sua identidade, ao desligá-la da simbiose com a mãe, com o outro e com o meio.

A alternância funcional entre o campo afetivo e o campo motor entra mais uma vez em cena, com a predominância do primeiro no desenvolvimento da criança no estágio do personalismo. Na linguagem, algumas mudanças começam a ser observadas, como a substituição dos pronomes *mim* por *eu* e a intensificação do *meu* nos diálogos que estabelece. Três fases são características neste período, a

oposição, a sedução e a imitação. Na primeira fase, é forte o sentimento infantil de assumir posições contrárias, cuja função é sustentar sua identidade perante o outro pela recusa e reivindicação, principalmente, pela posse de objetos. “Este primeiro desejo de propriedade baseia-se num sentimento de competição. Trata-se de se apropriar do que é reconhecido como pertencendo aos outros.” (WALLON, in MAHONEY e ALMEIDA, 2011, p. 41)

Em seguida, na fase da sedução ou idade da graça, a criança demonstra uma necessidade em ser admirada, prestigiada para ter total atenção das pessoas. Se na fase da oposição suas ações concentravam-se em dispor dos objetos de acordo com suas vontades, agora ela mesma toma o lugar do objeto, em um movimento egocêntrico que remonta seus movimentos pela atenção e pelo envolvimento afetivo dos primeiros meses de vida. Como ela ainda não interpreta e demonstra corretamente sua ação com seus sentimentos, o ciúme pode ser a marca constante neste período, seja pelo nascimento de um irmão, seja pela atenção dos pais. Wallon entende que é no período entre os três e cinco anos que muitos complexos são formados, no sentido que “podem marcar de forma duradoura o comportamento da criança nas relações que estabelece com seu ambiente.” (IBID, 2011, p. 43)

Na terceira fase, a criança imitará as qualidades e as características que admira nas pessoas de seu convívio, ao construir um personagem e absorver o que prefere e deseja de outros. Assim, é necessário que ela interiorize e exteriorize o que captou das qualidades do imitado, de modo a formar uma reprodução enriquecida que ultrapassa o modelo. Este processo não é possível sem que anteriormente ela tenha passado pelas outras etapas de imitação nos estágios precedentes, nos quais era necessário um período de elaboração que não era imediato para ocorrer à imitação de um gesto.

Ao tomar consciência de sua pessoa distinta do outro, confirmá-la, a criança vai buscar compreender sua posição nas relações com os outros e, partindo das relações familiares, pode construir uma referência de conjunto no qual tem lugar e papel específicos. No conjunto familiar, ela aprende a se situar em relação aos outros irmãos, aos pais, como um elemento fixo nessa estrutura. Ao mesmo tempo e que se sente muito ligada à família, está buscando intensamente sua independência. (IBID, 2011, p. 44)

Wallon entende que a família ocupa lugar fundamental para a construção da pessoa porque “tudo isso pode comportar de variantes diferentes nos ajustamentos que a criança deve fazer de sua personalidade segundo o lugar e o papel que lhe são dados na constelação familiar.” (WALLON, in MAHONEY e ALMEIDA, 2011, p. 45) Assim, pela grande influência da família na formação da criança, o autor defende o compartilhamento da sua educação com a escola, por apresentar um meio novo e diversificado. Neste, novas experiências auxiliam o desenvolvimento do estágio categorial quando há a socialização com outros da mesma faixa etária e a construção de práticas sociais com as brincadeiras e também na relação com o professor, importantes para a formação da sua personalidade e para a construção do conhecimento.

Todas as fases que constituem o estágio do personalismo são caminhos para que a criança se individualize em relação aos outros e ao meio. Durante este processo, ela aperfeiçoa sua consciência, ao dividir, segundo Wallon, seu *eu* entre *socius* e *alter*, que atuam como ferramenta mediadora entre a consciência e o exterior. São mecanismos construídos na elaboração da consciência de si, que marcam um distanciamento da identidade do outro, pelas atividades de imitação, oposição e sedução, características do estágio do personalismo.

Entre os seis e os onze anos de idade, a criança passa para o estágio categorial que, comparado aos demais, é caracterizado por uma maior estabilidade e progresso contínuo da evolução do pensamento. Apesar de continuar o desenvolvimento afetivo e motor, o predomínio dessa etapa é no campo intelectual. O aperfeiçoamento da atenção permite que a criança se dedique por mais tempo a uma atividade. Há uma maior precisão dos seus movimentos, resultado do planejamento das ações que precisa realizar para que o movimento seja o mais adequado. Os grupos de que participa é outra fonte para a formação da sua personalidade e a escola amplia as relações que antes eram restritas ao grupo familiar. Na primeira etapa, o pensamento é pré-categorial, e uma imagem ou pensamento faz emergir outro, o que Wallon define como pensamento por pares. Todavia, não é uma dupla de pensamento relacionado, mas marcado por contradições entre eles. Na segunda etapa, a categorial, a criança executa relações ao diferenciar e classificar suas construções cognitivas que se tornam mais complexas.

O próximo estágio é o da puberdade e da adolescência, que separa a pessoa da vida adulta. É um período de muitas mudanças, fisiológicas e psíquicas, o que faz com que o adolescente tenha de se readequar com a imagem corporal que muda constantemente e reajustar a sua identidade. A afetividade assume grande peso nas suas ideias e decisões, o que leva a um conflito de sentimentos e atitudes devido aos novos desejos e necessidades, bem como a atração por outras pessoas. Tudo que se apresenta como novo e desconhecido o atrai e reaparece sua necessidade de reconhecer a si próprio. Das novas descobertas e experiências, há um questionamento dos valores morais e da sociedade e oposição ao adulto, que representa a opressão, a lei e o controle sobre seus impulsos. O adolescente tenta se afastar dessa autoridade repressora, mas ela lhe é necessário para orientar suas escolhas, o fazer refletir sobre suas atitudes e compreender a relação como significativa para a readequação de sua personalidade que “procura um significado, uma justificação, para as diversas relações da sociedade que anteriormente aceitava e na qual parecia estar apagado. Confronta valores e avalia-se a si próprio em relação a eles. Com esse novo progresso, termina a preparação para a vida que era a infância.” (WALLON, in MAHONEY e ALMEIDA, 2011, p. 66)

Constata-se que a teoria psicogenética de Wallon procurou demonstrar o desenvolvimento da criança multifacetado, ao abranger as esferas motora, afetiva e cognitiva. Em alguns estágios há a predominância da esfera afetiva; em outros, a esfera motora se sobrepõe às demais, numa alternância que caracteriza um caminho não linear, mas sobreposto de reviravoltas e inquietações. O meio ambiente e a família são indispensáveis para a sua evolução e deixam marcas nas suas experiências e no seu aprendizado.

O adulto e a família - o *outro* que permeia as relações descritas por Wallon - devem estar sempre atentos para as necessidades que surgem, para que o indivíduo possa avançar adequadamente rumo à vida adulta. O desenvolvimento dele, como verificado é fruto do entrelaçamento de diversas condições: social, orgânica, histórica. Contudo, a família estudada por Wallon no princípio do século XX já não segue o mesmo modelo, pois muitas mudanças ocorreram. O próximo capítulo pretende identificar as transformações no núcleo familiar na contemporaneidade, para então discutir a relação que se estabelece entre escola e família, na perspectiva de uma Educação para o Pensar.

A CRISE DO MODELO TRADICIONAL FAMILIAR E A FAMÍLIA CONTEMPORÂNEA

O Dicionário Escolar da Língua Portuguesa fornecido aos estudantes pelo Ministério da Educação e Cultura na campanha nacional de material de ensino em 1965 definia a família como “conjunto de pai, mãe e filhos; pessoas do mesmo sangue; descendência; linhagem”. Ao consultar o verbete em uma recente edição, a definição encontrada no Dicionário Aurélio (2014) é o “conjunto de todos os parentes de uma pessoa, e, principalmente, dos que moram com ela. Conjunto formado pelos pais e pelos filhos. Conjunto formado por duas pessoas ligadas pelo casamento e pelos seus eventuais descendentes. Conjunto de pessoas que têm um ancestral comum. Conjunto de pessoas que vivem na mesma casa.” A diferença das definições dos dois dicionários pesquisados indica que, em meio século, o significado de família se alargou e atualmente compreende inúmeras formas e uma flexibilidade de composição devido às transformações históricas que ocorreram na sociedade, na economia e na cultura.

Os novos aspectos da realidade social e material, representados pelo estímulo ao consumo, pelo crescimento do número de pessoas que vivem nas grandes cidades, pela expansão da comunicação pela mídia e com as redes sociais na era da internet, que refletem a informatização do nosso cotidiano, conduzem a modificações nas relações de convivência que afetam o desenvolvimento da criança. A organização familiar deixou de ser um modelo fechado e, ao modificar-se passou a apresentar inúmeras possibilidades: casamentos sucessivos dos pais com parceiros distintos e filhos de outros relacionamentos, casais homossexuais que adotam filhos legalmente, homens e mulheres que recorrem a “produção independente” na falta de um parceiro, genitores que assumem sozinhos a tarefa de criar e educar seus filhos, de modo a compor as famílias monoparentais: mulheres que as comandam pelo seu crescimento profissional no mercado de trabalho e maior rendimento salarial, homens que assumem a tarefa de cuidar dos filhos e dos serviços domésticos enquanto a mulher trabalha fora de casa, uniões consensuais

em que o casal prefere morar junto sem oficializar a relação ou morar em casas separadas, sem deixar de configurar um relacionamento estável, famílias por associação, formada por amigos que formam uma rede de parentesco por afinidade, amizade e preocupação recíproca pelo bem estar do grupo.

O verbete de 1965 evidencia que o núcleo familiar se constituía com base no modelo da união do pai, da mãe e seus descendentes. Em cada período histórico o meio social confere um tom distinto nas relações familiares, o que desdobra em características próprias para o grupo ao longo dos anos, como será discutido neste capítulo. A família deve cuidar para o bem-estar de seus membros e assegurar o seu desenvolvimento e qualidade de vida. Todavia, suas funções sociais são complexas, ao acentuar valores e heranças que perpassam o cuidado com a sobrevivência. Suas relações guardam significados sociais mais profundos, que analisadas expressam as singularidades de cada época. O estudo da evolução das funções sociais da família pela Sociologia compreende as transformações históricas e estruturais e as mudanças nas relações e nos papéis sociais dos integrantes do grupo, já que é este que apresenta a criança ao mundo.

Entre todos os grupos humanos, a família desempenha um papel primordial na transmissão de cultura. Se as tradições espirituais, a manutenção dos ritos e dos costumes, a conservação das técnicas e do patrimônio são com elas disputadas por outros grupos sociais, a família prevalece na primeira educação, na repressão dos instintos, na aquisição da língua acertadamente chamada de materna. Com isso, ela preside os processos fundamentais do desenvolvimento psíquico. (LACAN, in ZAMBERLAM, 2001, p. 53)

A primeira função social da família é física e biológica, o que garante a reprodução e a sobrevivência da espécie, como já foi abordado no primeiro capítulo do trabalho. Porém, os avanços tecnológicos, as melhorias das condições de vida, o desenvolvimento da medicina, as guerras, as crises econômicas, as mudanças ideológicas e culturais influem sobre a maneira que o indivíduo interage em suas relações. A visão do casamento se distancia gradativamente da função procriadora, para se aproximar da união e da celebração do amor entre o casal, que tem a opção de ter ou não filhos se assim desejarem.

A função de proteção material é exercida pela família quando ela garante aos seus integrantes, principalmente aos seus descendentes, as condições de morada, a segurança, o apoio econômico, jurídico e afetivo, refúgio social nos

grandes centros urbanos. Apesar de o Estado voltar a sua ação para programas sociais, que contemplem a educação, a segurança, a saúde, a função de proteção material da família está presente. As funções econômicas, divididas em funções de produção e de consumo, sofreram historicamente muitas mudanças. No meio rural, a família ainda permanece em muitos casos como célula de geração da ação econômica, e nos meios urbanos, a função de produção fica visível pelas atividades desenvolvidas principalmente pela mãe nos cuidados com os filhos e no serviço doméstico, o que é uma importante mão de obra social e econômica em um país. Ela é uma unidade de consumo e necessita organizar suas despesas, rendimentos e garantir a distribuição adequada para as necessidades de cada integrante. A contribuição dos rendimentos daqueles que trabalham no grupo deve prever as despesas individuais, as geradas pelo grupo e por aqueles que não trabalham para que todos tenham assegurados a alimentação, a habitação, o vestuário e outras despesas. Apesar de relacionar com a classe que a família se inclui, a função de transmissão compreende o que os filhos carregam dos pais, como bens, heranças, o nome que levam do pai, a cultura apreendida no meio familiar.

Na família, a criança exercita as relações sociais com forte impacto em seu futuro. A função social e cultural da família é educar a criança. Todavia, atualmente esta tarefa foi repassada à escola, o que rende prejuízos para o seu desenvolvimento. “É através da família que a criança recebe um nome, uma paternidade, uma identidade; e é também por seu intermédio que o indivíduo é admitido na sociedade” (LAUWE, 2013, p.481). Isso desdobra a identificação social, pois a reunião dos membros em torno da autoridade paterna faz com que ela seja um instrumento do Estado, pela sua atuação jurídica e política, ou seja, o governo desenvolve uma política familiar apoiado na ideia da força de comando do pai. Dessa forma, as políticas paternalistas e a evolução da democracia configuram uma organização do modelo familiar. Outras funções sociais englobam ainda a conexão afetiva que a criança precisa construir com seus pais e irmãos para o seu desenvolvimento e para a afetividade, e a ligação da família com a religiosidade, independentemente de suas crenças, opiniões e tendências filosóficas do grupo, são heranças deixadas aos seus membros.

Com a flexibilidade do modelo familiar, as funções sociais concebidas com base no modelo tradicional também são afetadas pela alteração dos vínculos

do sujeito com a família, com seu círculo social e suas relações interpessoais, no trabalho, na formação escolar e em outras, o que é interpretado por alguns autores como uma crise da família contemporânea. “A situação atual obriga a uma análise da realidade das famílias no mundo moderno, sem estigmatizar nem julgar, já que existe uma crise do modelo tradicional de família, mais do que uma crise da família.” (RÍOZ GONZÁLEZ, 2004) Para compreender a crise de identidade atual, é necessário buscar as raízes do problema na família tradicional e na sua evolução, pautada na figura do casal e seus filhos.

No século XV, o termo família compreendia o conjunto de pessoas que viviam em determinado espaço, formado por descendentes ou mesmo servos, e remonta às obrigações das relações de suserania e vassalagem que predominavam na Idade Medieval. A ideia de infância também diferia muito da que compartilhamos atualmente. A criança ganhava cuidados necessários para o seu desenvolvimento, mas quando atingia uma eventual independência do adulto, assumia o papel de ajudante na comunidade e passava a participar das atividades produtivas e dos jogos dos adultos. O que devia aprender para a vida adulta era providenciado por experiências no grupo, a vida era pública e o sujeito crescia sob os olhos e o envolvimento de todos, sem espaço para a privacidade. Ariès verificou que o sentimento de família próximo ao que conhecemos começa a se desenvolver a partir deste período, nos quais se privilegia a construção de palácios florentinos com espaços reservados para o uso exclusivamente familiar. O desenvolvimento dessa nova arquitetura possibilitou o isolamento e o aumento gradativo da intimidade entre seus membros, o que impulsionou mudanças em seu significado.

A vida no passado, até o século XVII, era vivido em público: apresentamos vários exemplos desse domínio na sociedade. As cerimônias tradicionais que acompanhavam o casamento, e que eram consideradas mais importantes do que as cerimônias religiosas, como a benção do leito nupcial, a visita dos convidados aos recém-casados já deitados, as brincadeiras durante a noite de núpcias etc., são mais uma prova do direito da sociedade sobre a intimidade do casal. Por que haveria alguma objeção, se na realidade não existiria quase nenhuma intimidade, se as pessoas viviam misturadas umas com as outras, senhores e criados, crianças e adultos, em casas permanentemente abertas às indiscrições dos visitantes? (ARIÈS, 1981, p. 273).

Segundo Zamberlam (2001, p. 14), “a família surge como espaço privilegiado para que os opostos possam vir a se tornar complementares. Pois, família desperta em todos, lembranças, emoções, saudades, expectativas quase

sempre contraditórias, intensas e, principalmente, inegáveis.” Se na Idade Média não havia privacidade e limite entre o social e o familiar, progressivamente ela se torna uma “sociedade fechada”. A educação escolar foi um grande acontecimento na passagem para a Idade Moderna, pois alterou a dinâmica e a relação da família, que passa a se concentrar em torno dos seus descendentes.

Com o avanço do domínio da Igreja, a sociedade se movimentou em direção a uma moral rígida e os preceitos religiosos começaram a se sobrepor. A vida em grandes comunidades perde espaço para a intimidade do seio familiar, a educação das crianças ganha importância e recai sobre a escola. Com a fundação de diversas ordens religiosas, o ensino se prende à influência da religião, os pais “eram guardiões espirituais, que eram responsáveis perante Deus pela alma, e até mesmo, pelo final, pelo corpo de seus filhos” (ARIÈS, 1981, p. 277), e a ideia de que a criança ainda era um indivíduo incompleto, que não estava pronto para a vida social dissemina e reforça a necessidade de educá-la. O pensamento dos pais em ter inúmeros filhos é alterado pelo fortalecimento dos laços afetivos e pela concepção predominante de oferecer condições para que todos, independentemente do primogênito, sejam preparados para a vida e educados, o que sinaliza um sentimento de igualdade entre eles.

Essa preocupação com a educação pouco a pouco iria instalar-se no seio da sociedade, e transformá-la de fio a pavio. A família deixou de ser apenas uma instituição do direito privado para a transmissão de bens e do nome e, assumiu uma função moral espiritual, passando a formar os corpos e as almas. Entre a geração física e a instituição jurídica, existia um hiato, que a educação iria preencher. O cuidado dispensado às crianças passou a inspirar sentimentos novos, uma afetividade nova que a iconografia do século XVII exprimiu com insistência e gosto: o sentimento moderno de família. (IBID, p. 277)

O afastamento da família moderna da vida comum uniu mais os seus membros, de modo a possibilitar mais intimidade e restringiu a experiência infantil para o que era vivido no grupo na sua educação escolar, Esta mudança possibilitou que cada um lapidasse sua identidade e o sentimento de afeto se tornou mais estreito. Ariès aponta que quando os laços familiares se unem, este fenômeno é maior nas classes mais altas, e indicam uma tendência das classes populares se manterem na vida em comunidade. Há, portanto, “um sentimento de família e o sentimento de classe”, (Ibidem) que configura a vida no grupo e representa os

desdobramentos que as relações dos seus indivíduos alcançam pelas funções sociais familiares.

As famílias e as classes sociais atraem indivíduos que possuem semelhanças, compartilham da mesma moral e têm uma identidade em comum com a experiência vivida. Uma nova sociedade que “assegurava a cada gênero de vida um espaço reservado, cujas características dominantes deviam ser respeitadas: cada pessoa devia parecer com um modelo convencional, com um tipo ideal, nunca se afastando dele, sob pena de excomunhão” (ARIÈS, 1981, p. 279) revelou-se após a Idade Média e passou a produzir a aproximação de pequenos grupos familiares e sua organização por classes. No fim do século XVIII, com a elevação do papel da infância na vida do sujeito, a Psicologia passa a analisar o caminho do desenvolvimento humano, e a família passa a ser objeto de estudo. Para Ariès e Duby, a família a partir desse momento é o lugar onde ocorrem os conflitos entre o público e o privado e o choque entre estas esferas que determinam como o sujeito deve viver e se relacionar de acordo com o que é estabelecido como norma social e a ideologia de cada período. (Zamberlam, 2001, p.5)

Nesse cenário, a família (o privado) “era a condição humana”, o social (o público) “era uma criação humana”. O sopro jusnaturalista promove, assim, pela hierarquização do natural e pela naturalização da liberdade, o endeusamento das relações familiares. O Estado, nesta concepção, foi obrigado a desempenhar o papel de mero fiscal e protetor dos interesses individuais, renunciando a qualquer poder de fomento. A ordem jurídica de direito público resultou atrofiada à condição de simples salvaguarda dos direitos privados. Como num esquema geométrico, indivíduo e Estado foram isolados um do outro, fazendo-se traçar em torno do primeiro um círculo protetor que deveria permanecer livre de toda interferência estatal. (IBID, p. 18)

Ao buscar as origens da família brasileira, Algranti constatou que no período colonial a ideia de família estava particularmente ligada ao grupo de pessoas que viviam no domicílio, composto de uniões reconhecidas ou não pela Igreja e o governo e que conviviam com filhos legítimos ou ilegítimos dos relacionamentos. Esse era um cenário de diversidade de relações. (in ZAMBERLAM, 2001, p.19) Gradualmente, a família ganha contornos mais definidos em torno do modelo nuclear que engloba pai, mãe e filhos.

O domicílio fica resguardado aos cuidados maternos, bem como a alimentação da família. Ao pai cabe a educação formal dos filhos, o provento

financeiro da casa, a representação política e a vida pública de seu núcleo, pois assumiu a alcunha de “chefe da família”. Esta configuração consolidada por várias gerações só seria rompida na década de 70, com a emancipação feminina e o aumento do número de mulheres que buscaram trabalhar fora de casa. O trabalho doméstico passa a ser visto como uma alienação da mulher e submissão ao homem, o que produz alterações na estrutura e na vida privada familiar.

Se antes cabia à mulher o trabalho doméstico e o cuidado dos filhos, o aumento da participação de médicos, estudiosos e especialistas infantis na vida familiar no período imperial contribuiu para diminuir a esfera da ação materna, bem como acarretou uma nova divisão de tarefas, em que cada membro desenvolve no seio familiar sua própria vida privada e particular.

O pátrio poder passou a ser visto como um desequilíbrio nos papéis exercidos pelo homem e pela mulher. O poder do homem pode ser medido pela necessidade de sua autorização para a esposa abrir uma conta no banco e administrar seus próprios bens até a decisão sobre a vida profissional dos filhos, amizades, relações e arranjo de casamentos. Assim, para o declínio do poder pátrio fez-se necessário que os laços afetivos predominassem nas relações entre seus membros.

Uma parte das tarefas antes confinadas à família foi gradualmente assumida por certas figuras externas a ela. Eram crescentes os segredos de família, coisas silenciadas, inclusive aos filhos. Segredos pessoais: sonhos, desejos, saudades, pensamentos efêmeros ou constantes, mas geralmente informados. (ZAMBERLAM, 2001, p. 25)

O aumento da escolaridade impulsionou a flexibilização do poder pátrio, pois a transferência da função educativa de seus filhos do domicílio para a escola forçou a diminuição da autoridade e a liberalização da educação familiar. A família reconhecia desta maneira, a importância das relações extra familiares ao delegar a formação de seus descendentes para fora do núcleo, e “a família deixa de ser uma instituição para se tornar um simples ponto de encontro de vidas privadas”. (ZAMBERLAM, 2001, p. 29)

Em consonância com a transferência da educação formal para a escola e a diminuição do poder pátrio, as mudanças sobre a ideia de casamento são outro aspecto revelador das transformações familiares. Antes, eram arranjos, nos quais

as pessoas se casavam para gerar filhos ou em razão de um patrimônio e o rompimento da união só ocorria em situações extremas. Os casamentos representavam a realidade social e eram vividos para a coletividade, já que os indivíduos eram conceituados pelo sucesso das suas relações familiares.

Nesse universo, a norma social não tomava o amor como condição do casamento nem como critério de seu sucesso. Para se casar, um homem e uma mulher deviam sentir certa atração, ter a sensação de que poderiam se entender, se apreciar, se estimar, que poderiam combinar. Contudo, o que se via era que a valorização dos aspectos institucionais do casamento mascarava as realidades afetivas. (ZAMBERLAM, 2001, p.30)

Contudo, as bodas mudam de significado a partir da década de 30, quando as uniões passam a se configurar em torno do amor conjugal. Apoiado também pela Igreja, que defende uma “espiritualidade conjugal”, o meio social indica transformações acerca do matrimônio impulsionadas pela divulgação das idéias da Psicologia e da Medicina sobre a reprodução humana e configura um afrouxamento do rigor das relações, principalmente no aspecto sexual. O casamento passa a ser um momento de amadurecimento da relação, em que o casal deseja ter filhos pela sua ligação afetiva. O afeto entre os pais é componente principal do modelo para uma boa criação de seus filhos: “o amor ocupa um lugar central no casamento; é seu próprio fundamento”. (IBID, 2001, p. 31) A relação entre pais e filhos gradativamente torna-se mais próxima, com a escolha do diálogo em contraposição da imposição que as relações paternas no passado impunham, ainda que presente o conflito entre as gerações no convívio familiar.

Ainda sobre as questões acerca do casamento, é necessário considerar os aspectos jurídicos e legislativos da família no Brasil, e as alterações que a organização e o reconhecimento legal das uniões sofreram. Até 1870, a Igreja era a única autoridade responsável pelo matrimônio, e a partir de 1829, tornou-se obrigatório o repasse das informações sobre os registros para o Estado. O casamento civil, desvinculado da religião, somente será criado em 1890.

O modelo característico centrado na afetividade das décadas de 30 e 40 caminha para uma zona de conflito com a chegada da televisão na vida familiar, que abre a porta para o mundo dentro do domicílio. Observa-se também uma diminuição do tamanho da família. O impasse entre as gerações ganha outra face na década de 60: a relação se abre para a livre expressão, pela argumentação e o diálogo os

conceitos de certo e errado tornam-se relativos. Com o uso da pílula anticoncepcional a revolução sexual é impulsionada, o que acarreta mudanças nas relações.

O casamento não é mais o único destino, torna-se opção: o casal pode trocar de parceiro e ter relações quando desejar, os filhos passam a ser planejados. A configuração familiar se altera, o número de divórcios aumenta, bem como as famílias formadas por apenas um dos progenitores. Os ideais feministas ganham impulso, a mulher parte para o mercado de trabalho para buscar a realização e o reconhecimento que apenas os homens antes participavam, numa busca pela igualdade entre os sexos.

Pode-se dizer que, do ponto de vista demográfico e estatístico, mudanças e permanências vêm marcando a estrutura familiar brasileira nas últimas décadas. O caráter nuclear da família, isto é, casal com ou sem filhos, continua predominante, mas o “tamanho” da família diminuiu, e cresceu o número de uniões conjugais sem vínculos legais e de arranjos monoparentais- aqueles caracterizados pela presença do pai com filhos ou da mãe com filhos, contando ou não com outros parentes habitando conjuntamente. Entretanto, as maiores transformações vêm ocorrendo no interior do núcleo familiar, assinaladas pela alteração da posição relativa da mulher e pelos novos padrões de relacionamento entre os membros da família. Estaria havendo uma tendência à passagem de uma família hierárquica para uma família mais igualitária, tendência inicialmente mais visível nas camadas médias urbanas e, com o tempo, passando a permear também as camadas populares. (BERQUÓ, 2000, p. 414)

Nas décadas de 80 e 90, a AIDS reprime o impulso por relacionamentos sexuais sem proteção. A família mais uma vez é o grupo no qual o sujeito vai encontrar afeto e segurança e se aproxima do cenário contemporâneo, com novos modelos de famílias e de relacionamento. Abre-se caminho para uma nova compreensão sobre o peso das relações afetivas com o trabalho, com a economia, com a política. Uma nova concepção de vida toma forma; as inúmeras possibilidades “ambientais, sociais, econômicas, culturais, políticas ou religiosas que determinam as distintas composições das famílias até hoje [revelam] que o simples cogitar abarcá-las num enunciado integrador já paralisa o ânimo e tolhe o propósito.” (ZAMBERLAM, 2001, p. 35) A família assume uma configuração complexa proporcional às transformações tecnológicas e culturais que a sociedade observa.

A análise dos dados das pesquisas demográficas no Brasil por Berquó evidencia as mudanças históricas do modelo familiar tradicional. Pela sua pesquisa

é possível verificar diferenças significativas na idade em que as mulheres se casam, impulsionadas pelo seu ingresso no mercado de trabalho e aquelas que estão em um relacionamento estável, mas prolongam sua oficialização. O número de casamentos sem vínculos legais tem aumentado ano após ano, ao se constituir em uma opção experimental para muitos jovens casais antes de oficializar a união, justificada pela transitoriedade, instabilidade e busca de uma opção mais coesa com seu estilo de vida.

As famílias monoparentais têm crescido em larga escala, na qual as chefiadas por mulheres são a sua maioria, impulsionadas pelo número de separações, divórcios e mães solteiras, bem como a velocidade dos relacionamentos que, em pouco tempo, as pessoas se casam, têm filhos e se separam. Nas camadas populares o número de mulheres que são chefes de família é superior ao de homens, o que acarreta para elas desvantagens no mercado de trabalho. A separação e a passagem para o núcleo monoparental, em muitos casos, levam a uma diminuição do padrão de vida da família.

Os dados apontados em pesquisas demonstram os vários fatores das transformações familiares: menor número de nascimentos, o aumento de famílias que optam por ter apenas um filho ou não tê-los, a diminuição no número de casamentos e o aumento de relacionamentos sem registro, o crescimento de matrimônios tardios e na terceira idade, o aumento do número de famílias monoparentais, o avanço no número de divórcios e de pessoas que casam mais de uma vez. As múltiplas configurações da família contemporânea são reflexos dos inúmeros estímulos que a sociedade atual assume e produz, pela velocidade da informação e desprendimento da constituição familiar da moral religiosa.

Da família moderna à família contemporânea analisada por diversos autores e o estudo das especificidades de cada época são fundamentais, pois além de mostrarem a sua evolução “surpreendem estruturas populacionais específicas, conformadas por processos demográficos que são, a um só tempo, resultado de mudanças nas formas e concepções de viver e sobreviver de uma sociedade e condicionantes de novas possibilidades e estilos de vida das diferentes camadas sociais.” (BERQUÓ, 2000, p.413) O grupo familiar absorve na sua formação a dinâmica social e evolui para se adaptar às transformações da atualidade.

Independente da sua estrutura e configuração, a família é o palco em que se vivem as emoções mais intensas e marcantes da experiência humana. É o lugar onde é possível a convivência do amor e do ódio, da alegria e da tristeza, do desespero e da desesperança. A busca do equilíbrio entre tais emoções, somada às diversas transformações na configuração deste grupo social, têm caracterizado uma tarefa ainda mais complexa a ser realizada pelas novas famílias. (Wagner, 2001)

O antigo modelo estático, em que as pessoas encontravam abrigo, estabilidade e ordem social, cede espaço para um núcleo ativo, desperto para as mudanças que o mundo vive. Ainda que se constitua de maneira peculiar nos grandes centros urbanos e no meio rural - cuja tendência é apresentar uma comunidade familiar mais extensa por ordem das exigências que a vida no campo impele nas pequenas propriedades pela necessidade de mão de obra para o trabalho na terra - é possível afirmar que os desafios que a família encontra na sua constituição evoluem em todas elas.

A contemporaneidade é marcada por inúmeras transformações que se desdobram sobre o conceito da família. De um lado, o movimento feminista contribuiu para mudar o paradigma da mulher na sociedade. Os avanços científicos e na medicina também foram propulsores de mudanças no núcleo familiar. Na década de 60, o desenvolvimento da pílula anticoncepcional promoveu a expansão da sexualidade feminina e alterou o papel da mulher focado na maternidade. Se antes essa era o destino da mulher, agora passa a ser uma opção. O desenvolvimento de técnicas de fertilização artificial na década de 80 permitiu desvincular a reprodução humana da relação sexual, possibilitou novas perspectivas e alterou o modelo de formação da família, que agora passa a ser uma construção social e não mais vinculada ao natural e ao biológico. Posteriormente, os avanços do estudo do DNA humano permitem, ao fim do século XX, a identificação da criança e dos seus pais, o que garante aos filhos nascidos de relacionamentos fora do casamento o reconhecimento de seus direitos.

O novo código civil que entrou em vigor em 2003 refletiu na lei as mudanças históricas de um novo modelo familiar. A lei passa a partilhar a ideia de que a família pode ser formada pelo casamento, união estável ou pelo grupo formado pelo genitor e seu filho, de modo a alargar seu significado formalmente e considerar o casamento como uma das formas de se constituir a família e garantir a todos os filhos - frutos do casamento ou fora dele e adotados - direitos iguais. A

igualdade entre os sexos é reconhecida, a palavra “homem” é substituída por “pessoa”, e o “pátrio poder” cede lugar para o “poder familiar”, que garante o domínio igualitário materno.

A família é a união entre o casal e não é mais comandada somente pelo homem. No caso de divórcio, a guarda dos filhos é atribuída a “quem revelar melhores condições de exercê-la”, o que rompe com a antiga lei que assegura a guarda para aquele que não tivesse provocado o rompimento ou, na falta do acordo entre as partes, à mãe. Sua função de gerar filhos para a manutenção da espécie humana é prejudicada pelas inúmeras configurações que a família contemporânea pode adotar, ou seja, com a ampliação do modelo tradicional, a legislação precisou reconhecer que a paternidade não está mais restrita à esfera biológica, mas se desdobra na paternidade socioafetiva, na qual o afeto ganha importância jurídica perante a lei.

A instituição familiar tem papel fundamental na relação e bem-estar de seus membros, bem como é determinante como instituição social que desenvolve e acompanha o progresso de integração e socialização entre eles. Assim, as transformações familiares são objeto de estudo da Psicologia, da História, da Sociologia e da Filosofia e tratam de um fenômeno complexo que não pode ter suas raízes diminuídas. Autores como Jean Lacroix afirmam que a família foi o “grupo primário” que sustentava o Estado e o apoio estrutural da sociedade, pois neste núcleo haveria o predomínio da ordem e da autoridade. O uso da família pela política foi observado inúmeras vezes na história, o que corresponde a uma determinada ordem social em que o “Estado rege a família, a família rege os indivíduos”. (LAUWE, 2013, p.477) Isso pode ser confirmado pela necessidade do Estado reconhecer legalmente a constituição familiar, como no Código Civil brasileiro.

Assim, a família é uma construção social em permanente estado de evolução, em que cada mudança observada reflete as transformações da sociedade. A Idade Moderna e o desenvolvimento do capitalismo provocaram alterações nos valores e na forma a qual o indivíduo interage com o mundo. Características como o casamento romântico, em que o casal se une pelo afeto, é apenas um dos desdobramentos que a contemporaneidade assiste, uma vez que é um fenômeno

relativamente novo, com origens no fim do século XIX, se observado todo o percurso da história da humanidade. As mudanças impulsionadas pela revolução sexual e pela discussão dos papéis do homem e da mulher no relacionamento, bem como o questionamento de antigos valores são à base de um novo núcleo familiar.

Quando se olha uma família em movimento, por exemplo, percebe-se que a “dança não é aleatória”. Como qualquer outra organização social, há regras, políticas e padrões. As regras estão tipicamente encobertas e desarticuladas, frequentemente sequer conscientes, mas, apesar disto, são potentes. A família, em sua espiral evolutiva, entre teses e antíteses, caminha de um pólo a outro e, até alcançar algum ponto de equilíbrio, quebra pontes e aguça contradições, visto que a relação dos indivíduos com um grupo modifica-se ao longo dos ciclos de vida, dos conflitos interpessoais, das mudanças que se realizam, das atividades a que se dedica e das crenças, mas sempre permite abrir caminhos e integrações.

A PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO PARA O PENSAR EA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

A educação é concebida como um direito compartilhado a todas as pessoas; é resultado de inúmeros processos históricos, desde a constituição informal do indivíduo, realizada no seio familiar, e a exercida pela instituição escolar, que assume uma função social atrelada a uma ideologia. No Brasil, o governo adota políticas públicas que rumam para expandir a educação a todos e que atendam a demanda, como a construção de novas escolas, a ampliação da obrigatoriedade do ensino a partir dos quatro anos, a oferta de cursos técnicos e de bolsas de estudo para que a população de baixa renda tenha acesso ao Ensino Superior, entre outras medidas que foram tomadas nos últimos anos.

Todavia, a educação técnica, que forma para as necessidades do mercado de trabalho, ainda deixa para o segundo plano a formação crítica do sujeito: de um lado forma um contingente crescente de trabalhadores e privilegia um conjunto de saberes necessários para a produção do capital, e do outro renuncia o pensamento autônomo e reflexivo sobre as relações que ela vive na sociedade.

A perspectiva de uma Educação para o Pensar procura a formação de sujeitos que ultrapassem a aquisição de conteúdos desconectados com a sua realidade ou de alcance técnico e caminhem para uma formação emancipadora. Dentro desta concepção sobre a educação, vale destacar as reflexões de Adorno sobre a educação após Auschwitz e da teoria crítica, que apontam nesta direção:

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos (...) mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (ADORNO, 2003, p.141-142, grifo do autor)

Adorno, entre os autores defensores de uma educação emancipadora, propõe a busca por um pensamento independente, desvinculado aos interesses de apenas um grupo, mas que forme sujeitos comprometidos com a ética de suas ações na sociedade. Logo, é uma concepção voltada para a formação de uma consciência verdadeira do mundo, e não apenas a uma racionalidade instrumental, ou seja, “fazer uso público da razão é o que o homem faz enquanto sábio, falando em seu próprio nome, discordando, expondo seus pensamentos publicamente, em todos os espaços sociais, de forma autônoma” (QUINTAL, 2011). O sujeito deve adotar uma racionalidade reflexiva, que pense sobre o que já foi concebido, problematize de maneira profunda, com uma visão crítica e procure um novo significado para a sua realidade.

O que deve ser evitado, na visão educacional que defendemos, é que as novas gerações sejam levadas, simplesmente, a adotar as respostas já prontas. Elas não apenas têm o direito de proceder a um exame rigoroso e crítico a respeito dessas respostas, o que envolve conhecê-las, mas também o direito de ajuizar e opinar sobre elas e sobre alternativas para tais respostas. *Todos os seres humanos têm direito de decidir nos rumos das suas vidas.* Também crianças e jovens têm esse direito, como lhes cabe o direito de aprender a dominar o uso das ferramentas intelectuais que lhes possibilite mas decisões. Têm direito de ser educados para a autonomia. (LORIERI, 2002, p. 43, grifo do autor)

Antes de formar o aluno para o trabalho, a escola precisa proporcionar-lhe condições para construir um pensamento autônomo. Conforme esta necessidade, a perspectiva de uma Educação para o Pensar buscar estimular o desenvolvimento da autonomia, fornecer informações que produzem e resultem no conhecimento, de modo que ultrapasse as barreiras do que foi apreendido e que propicie uma reflexão independente e com significado singular para a pessoa que articula e infere criticamente com base nas informações percebidas em seu meio.

A concepção de uma Educação para o Pensar, desenvolvida por Matthew Lipman com o programa de Filosofia para crianças na década de 60 parte deste movimento. A escola precisa estar preparada para trabalhar com “formas de pensar que não sejam superficiais, acríticas, descuidadas, incoerentes e sim que sejam complexas, sistemáticas, criativas, críticas, coerentes e consistentes, o que Lipman denomina como um pensamento de ordem superior.” (QUINTAL, 2011) Este “pensamento de ordem superior” se origina da consciência do sujeito, complexo ao

ponderar suas próprias indagações e considerar as complicações que a apresentação de suas ideias gera ao mundo.

O pensamento ideal, por esta perspectiva, precisa ser cultivado para se tornar rico, ter como base o conhecimento e não o senso comum, ser estimulado e constantemente nutrido pela curiosidade; ser lógico e organizado. Um pensamento complexo se sobrepõe como questionador de ideologias, preconceitos, e se organiza em torno de procedimentos, metodologia e ideias próprias. Não só o “pensamento de ordem superior” é produto da intersecção do pensamento crítico e criativo, mas também é consequência da sua flexibilidade:

Podemos acrescentar que o pensamento de ordem superior não equivale somente ao pensamento crítico, mas à fusão dos pensamentos crítico e criativo. Isto é particularmente evidente quando os aspectos críticos e criativos sustentam e reforçam um ao outro, como no caso onde o pensador crítico inventa novas premissas ou novos critérios, ou quando o pensador criativo dá uma nova orientação a um costume ou tradição artística. E o pensamento de ordem superior inclui o pensamento flexível, rico em recursos. Rico em recursos no sentido de que ele tem idéia de onde procurar os recursos de que necessita, e flexível no sentido de que é capaz de movimentar-se livremente dispondo destes recursos a fim de que sejam totalmente eficazes (LIPMAN, 2001, p. 38-39)

Para o desenvolvimento de uma reflexão de ordem superior, como defende Lipman, a escola necessita ajustar suas ações. O trabalho com a filosofia desde a educação infantil é uma ferramenta que auxilia as crianças a ampliar e a fortalecer o seu pensamento, a fim de construir de forma articulada o conhecimento e buscar significados autônoma e criativamente pela investigação. Este processo pode ser organizado pela escola com comunidades de investigação, que têm por objetivo problematizar a discussão de hipóteses, a argumentação sobre as ideias e “verdades” e implicam o diálogo, o pensamento analítico, a distribuição de responsabilidade e o trabalho em grupo.

O uso da filosofia na sala de aula, além de instigar a reflexão crítica, acarreta também em uma mudança de atitudes do educando em relação ao seu meio. Ao inferir sobre determinado tema, a criança elabora inúmeras questões e alternativas, o que faz com que ela assuma ativamente o processo de aquisição do conhecimento e adote uma postura de racionalidade. Pelos julgamentos que faz, ela elabora ações pertinentes à sua realidade. O “objetivo do processo educativo é o de

ajudar-nos a formar melhores julgamentos a fim de que possamos modificar nossas vidas de maneira mais criteriosa.” (LIPMAN, 2001, p.37)

É possível ainda fazer uma aproximação da análise de Wallon sobre a educação com a perspectiva de uma Educação para o Pensar. Fruto dos seus estudos sobre a constituição da pessoa, o projeto Langevin- Wallon propôs uma educação igualitária, na qual “qualquer criança, qualquer jovem, independentemente de suas origens familiares, sociais, éticas, tem igual direito ao desenvolvimento completo; a única limitação que pode ter é a de suas próprias aptidões.” (ALMEIDA, 2000, p. 75) Com base nos preceitos que a educação precisa ser justa, igualitária, focada na orientação e a cultura, o projeto defendia:

Não pode haver especialização profissional sem cultura geral. Em um estado democrático no qual todo trabalhador deve ser um cidadão, é indispensável que a especialização não seja um obstáculo para a compreensão dos problemas mais amplos; só uma sólida cultura geral libera o homem dos estreitos limites da técnica; a cultura geral aproxima os homens, enquanto a cultura específica os afasta. (ALMEIDA, 2000, p. 75)

A educação da pessoa deveria privilegiar a sua formação ampla para depois se dirigir ao aperfeiçoamento profissional. Apesar de apresentar uma renovação para o sistema educacional francês, após a Segunda Guerra Mundial, a proposta da comissão chefiada por Wallon e Langevin nunca foi colocada totalmente em prática. Contudo, a procura por uma formação para a cidadania, na qual a pessoa entenda o seu papel dentro da democracia, se alinha com o pensamento de Adorno e Lipman acerca do propósito da escola na sociedade.

E como a relação entre escola e família se estabelece na perspectiva de uma Educação para o Pensar? Para Adorno, “a educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que fortalecer a adaptação.” (ADORNO, 2003, p. 144) A relação entre a família e a escola necessita caminhar no mesmo sentido, com a busca da formação de alunos conscientes e despertos para o pensamento crítico da realidade em que vivem. É preciso estabelecer um diálogo próximo entre pais e professores, com objetivos semelhantes.

Hoje, mais do que nunca, o discurso da escola afirma a necessidade de se conhecer a família para bem se compreender a criança, assim como para obter uma continuidade entre sua própria ação educacional e a da família. E o meio privilegiado para a realização desses ideais pedagógicos será — ao menos no plano do discurso — o permanente diálogo com os pais. (NOGUEIRA, 2005, p. 573)

Conforme já verificado na primeira parte do trabalho, Wallon nos estudos que desenvolveu acerca do desenvolvimento da criança fez inúmeras observações sobre o papel do meio e dos grupos sociais na educação. Para este autor é imprescindível compreender o ambiente social, cultural e familiar que formam o desenvolvimento da pessoa. A escola é, assim, um meio funcional no qual a criança apreende novas relações interpessoais, fora do eixo familiar, bem como uma nova dinâmica de regras para o convívio, o que resulta em um processo de humanização. Este processo é fruto dos diversos meios, grupos e relacionamentos que a pessoa mantém na sua vida. Assim, é importante para a escola conhecer aspectos familiares que influenciam no processo, já que alterações nesse âmbito podem afetar os processos psíquicos e sua aprendizagem.

É inevitável que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço tenham sobre sua evolução mental uma ação determinante. Não porque criam peça por peça suas atitudes e seus modos de sentir, mas precisamente, ao contrário, porque se dirigem, à medida que ela desperta, a automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas contém em potência, e, por intermédio deles, a reações de ordem íntima e fundamental. Assim, o social se amalgama ao orgânico. (WALLON, 2010, p. 122)

Se o meio é fundamental para o desenvolvimento da pessoa na concepção de Wallon, forma-se um ciclo: por um lado, a escola precisa acompanhar as mudanças pelas quais a família passa em sua estrutura, pois é a primeira instituição que a criança experimenta para formar relações; por outro, é necessário também entender como a escola, que exerce uma funcionalidade ao auxiliar o desenvolvimento e o aprendizado formal, reage quanto às mudanças que a sociedade vive. Logo, a escola precisa se manter atenta às novas composições familiares, já que nela “podem se constituir grupos [familiares] de tendências variadas, que podem estar em harmonia ou em oposição com os objetivos educacionais” (IBIDEM, p. 79), e se manter atualizada para trabalhar com as novas configurações e seus reflexos na sala de aula.

Como já mencionado no capítulo anterior, a educação familiar perdeu espaço gradativamente para a educação formal realizada no ambiente escolar. Desde então, a escola passou por várias mudanças, nas quais os tradicionais métodos pedagógicos abriram espaço para outros movimentos, como a Escola Nova. A concepção acerca do aluno também mudou. Se, antes, a criança era vista como um adulto em miniatura, agora ela conquistou a infância como uma época para o autoconhecimento, para brincar, para aprender e experimentar o mundo. É possível concluir também que a teoria psicogenética de Wallon, assim como de outros autores, trouxe um novo entendimento sobre a criança como ela é, com necessidades que precisam ser consideradas, o que fez com que a escola apurasse seu olhar para compreender suas características próprias e momentos específicos de seu desenvolvimento.

Nogueira considera que “tais princípios, que se prolongaram no tempo, revestem-se, nos dias atuais, de uma forte preocupação com a coerência entre, de um lado, os processos educativos que se dão na família e, de outro, aqueles que se realizam na escola.” (NOGUEIRA, 2005, p. 573) Conforme essa premissa, a escola precisa elaborar e planejar seu trabalho em sintonia com a realidade que o aluno vive fora da escola. Para Almeida, a concepção walloniana indica que o homem se torna “membro da humanidade” ao transitar em diversos meios, e cabe ao professor neste processo organizar e mediar as suas experiências. Se as atividades desenvolvidas na escola dialogam com a realidade e as vivências da criança, aproxima-se do objetivo de educar para a emancipação e para o pensamento crítico: os conhecimentos construídos neste processo apresentam conexão e real significado para ela.

Por consequência, é reforçada a ideia da importância do diálogo permanente entre a família e a escola, para que as atividades desenvolvidas encontrem valor nas experiências da criança. Todavia, ao adotar esta postura, a escola encontra um efeito colateral e novo ao se aproximar das relações familiares. Este discurso defende que a escola precisa apreender a realidade do educando e abre espaço para além das tradicionais atribuições de formação e socialização: a aproximação com a família traz para a escola os problemas familiares que antes estavam restritos ao lar e que extrapolam as suas funções formativas.

Outro dado que se junta a essa questão é a resposta atual dos pais a uma cobrança em relação ao bem-estar e o bom desenvolvimento de seus filhos. Como já citado, as relações familiares mudaram, impulsionadas pela conquista da individualidade dos seus membros, da autonomia e da liberdade. Os laços que antes eram reguladas pela autoridade, agora são pela comunicação e o pelo diálogo. Os pais, desde então, sentem a responsabilidade sobre o bem-estar emocional de seus filhos, que “funcionam como um espelho onde vêem refletidos os acertos e erros de suas concepções e práticas educativas, os quais costumam se fazer acompanhar de sentimentos de orgulho ou, ao contrário, de culpabilidade.” (NOGUEIRA, 2010, p. 572) A preocupação com a afetividade que permeia as relações entre pais e filhos fica em evidência, o que é positivo, pois indica que a família compreende o seu papel no desenvolvimento emocional, social, cognitivo e motor da criança, assim como foi evidenciado por Wallon.

Na medida em que [...] há uma maior preocupação com a felicidade e o desenvolvimento da criança, onde os educadores não se atêm exclusivamente ao desenvolvimento cognitivo da criança, na medida em que a escola utiliza uma pedagogia invisível e em que a socialização aí feita tem vindo a ser menos neutra, mais personalizada, o território afetivo da família é, de qualquer forma, invadido [pela escola]. (MONTANDON, in NOGUEIRA, 2010, p. 573)

Neste quadro, se por um lado os pais se exigem para atingir a felicidade e o conforto dos filhos, por outro, a escola recebe os problemas encontrados na dinâmica familiar. Isso se revela quando são listadas as especialidades que se vinculam à escola, como por exemplo, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos. Não só essa instituição precisa se preocupar com o desenvolvimento educacional do aluno, mas também necessita ficar atenta com o impacto que alterações no ambiente doméstico como separações, nascimento de irmãos, crises, desemprego, doenças de parentes acarretam ao seu rendimento escolar. Por isso, precisa ampliar sua área de atuação para atender as necessidades da família, e não apenas do aluno, o que para a Sociologia indica uma nova delimitação da divisão do trabalho e das funções assumidas por todos.

Ao lado desses fenômenos, modificações importantes atingiram também o sistema escolar e os processos de escolarização. Sob o peso de fatores como as legislações de extensão da escolaridade obrigatória, as políticas de democratização do acesso ao ensino, a complexificação das redes escolares e a diversificação dos perfis dos estabelecimentos de ensino, as mudanças internas nos currículos, nos princípios e métodos pedagógicos, é todo o funcionamento das instituições escolares que passa a influenciar intensamente o dia-a-dia das famílias. (NOGUEIRA, 2010, p. 572)

A influência da escola na vida da criança é proporcional à influência da família para a escola: ambas fazem parte do mesmo processo de constituição da pessoa que se inicia com o nascimento do bebê e se desdobra em uma parceria que pode afetar de forma positiva ou negativa o seu desenvolvimento. “Se, portanto, a família vem penetrando crescentemente os espaços escolares, a escola também, por sua vez, alargou consideravelmente sua zona de interação com a instituição familiar.” (ibidem) Muitas famílias hoje podem escolher entre as várias opções apresentadas pelas instituições de ensino: pela localização, pela infra-estrutura, pelo perfil pedagógico. Embora esta possibilidade dependa de aspectos econômicos, quando realizam a sua opção, carregam os desejos e as inquietações de sua escolha. Configura-se, desta maneira, uma pintura extremamente complexa, ao considerar que a família contemporânea não se resume ao pai, à mãe e aos filhos, mas assume inúmeras possibilidades.

Nogueira destaca que a relação entre família e escola não é nova, mas sempre existiu, ainda que de maneira distinta do que ocorre atualmente. A intensidade e a repercussão da relação mudaram as determinações do que se espera para ambas as instituições na história. Se antes os pais eram chamados na escola principalmente por questões sobre a disciplina, hoje a convivência é mais próxima e ampla para tratar dos mais diversos assuntos.

No início do nosso século [século XX] e a *fortiori* no século XIX, a maioria das famílias não se relacionava com a escola pública, nem tinha meios para expressar ou fazer valer, enquanto grupos distintos, uma atitude crítica. As autoridades escolares preocupavam-se pouco com as suas opiniões. [...] Assim, em geral os pais não eram admitidos na esfera escolar e as relações família-escola, tal como as preconizamos atualmente, não existiam nas cidades. E, se é verdade, que no quadro de comunidades mais pequenas como as vilas ou aldeias, o professor, principalmente o do primeiro ciclo, desempenhava um papel mais alargado do que nas cidades e estabelecia relações com as famílias, não podemos pensar que nas zonas rurais os pais tinham uma maior intervenção no plano pedagógico do que nas cidades. (MONTANDON, in NOGUEIRA, 2006, p. 163)

Esta falta de expressão dos pais diante do trabalho da escola gradualmente foi alterada. Nesse processo de aproximação, as atividades que proporcionam momentos formais e informais crescem como festas, apresentações, comunicação por agendas e bilhetes, conversas na entrada e na saída dos discentes. As reuniões bimestrais sobre o rendimento do estudante, a participação no conselho escolar e na associação de pais e mestres não são mais os únicos

momentos de interação. Além disso, a criança passa a ser um importante meio de aproximação, pois leva para a escola muitas das suas vivências em família- antes protegidas pela privacidade do lar – e estas assumem uma grande importância no seu processo educativo. Não obstante, é possível afirmar que se, antes, a escola se restringia à formação e à transmissão dos conteúdos, hoje sua relação com o aluno é nova, pois requisita-se para ela uma construção com base na afetividade para que o aprendizado ocorra.

Outro aspecto importante sobre a configuração das relações entre pais e docentes é a nova divisão de tarefas presentes no processo educativo. O professor anteriormente dirigia a sua ação como única autoridade da formação do educando, sem nenhuma interferência dos pais no seu trabalho. Todavia, a aproximação da família com a rotina escolar, bem como a elevação da escolaridade da população, provoca uma análise mais crítica em relação ao que é realizado na escola. “A família passa a reivindicar o direito de interferir no terreno da aprendizagem e das questões de ordem pedagógica e disciplinar. Não há mais uma clara delimitação de fronteiras.” (NOGUEIRA, 2006, p.164) Em sintonia com as reivindicações da família em participar ativamente da vida escolar de seus filhos, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) estabelece:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

[...]

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

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

[...]

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

[...]

Art. 129. São medidas aplicáveis aos pais ou responsável:

V - obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar (BRASIL, 2009).

A legislação, ao homologar a atuação da família como direito e dever a ser exercida por ela, reitera a importância da relação família-escola na educação da criança. Se por um lado a instituição escolar precisa garantir a educação formal e

capacitar o aluno para que se torne um sujeito histórico consciente do seu papel na sociedade, por outro, a atuação da família é fundamental para o seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo.

Ao retomar a teoria psicogenética de Wallon, a afetividade presente nas relações auxilia no desenvolvimento infantil, facilita o seu aprendizado e traz um acolhimento. Assim, ela precisa ser estendida para o ambiente escolar, pois influi no componente cognitivo. Quando a criança demonstra e reconhece suas emoções e sentimentos, ela se expressa melhor, o que afeta sua aprendizagem. Por consequência, a afetividade pode ser também prolongada para a relação entre a família e a escola. Ao construir uma conexão positiva, na qual os pais e professores procuram a comunicação e adotam estratégias similares, é sinalizado para a criança que ambos estão envolvidos e estão atentos ao seu progresso educativo.

Portanto, a parceria entre a escola e a família é um passo na história da educação que parece definitivo. Tanto os pais quanto os professores se beneficiam quando é construída uma relação bem definida de funções no processo de ensino-aprendizado do discente. Cabe analisar quais funções e responsabilidades cada lado deve assumir nessa relação que muda e se transforma a cada dia, o que gera um grande desafio para que não ocorra uma invasão no papel que cada um precisa desempenhar.

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva pois muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se a uma divisão de responsabilidades [...] (PIAGET, 2007, p.50)

O período em que criança inicia a sua vida escolar na educação infantil proporciona um novo momento das relações que até então eram restritas a um pequeno círculo social, composto pelos familiares e amigos mais próximos. É uma fase de insegurança e a escola precisa mostrar aos pais a importância que os aspectos emocionais têm para o desenvolvimento e a socialização de seus filhos. Quando eles reconhecem na instituição um ambiente seguro, aberto para a parceria e acompanhamento de suas atividades, a sintonia da relação que se constrói é elemento facilitador para a aprendizagem.

No grupo familiar, ocupando um lugar determinado na constelação de seus membros, realiza a aprendizagem das relações e sentimentos sociais, positivos ou negativos. Mas o período dos 3 aos 5 anos é também o período da escola maternal, que irá preparar para a emancipação futura da criança. A percepção de seu grupo na escola, no qual se evidenciam as similaridades e dualidades dos membros do grupo, favorecerá a diferenciação. Começa um processo de organização de grupo. A criança começa a se perceber diferenciada de seus companheiros e do grupo. O educador precisa facilitar essa diferenciação, tornando o meio o mais enriquecedor possível para a criança. (ALMEIDA, 2010, p. 79)

Na família a criança iniciou o seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional, mas não é o único espaço onde ela pode experimentar e ampliar seu repertório como sujeito ativo da sua aprendizagem. Na escola, este processo ganha impulso: as experiências vividas com os familiares tornam-se referência para outras desenvolvidas no meio externo, o que contribuem para a formação do sujeito como um ser social. Como instituição de formação e divulgação da cultura, ela auxilia na ampliação do conhecimento global nas mais diversas áreas. A entrada da escola na vida da família, além de trazer novidades e estimular ainda mais o desenvolvimento da criança, acarreta mudanças na sua rotina, já que é preciso se adequar com horários, regras, costumes; os pais precisam estar confortáveis neste processo, para que ele ocorra sem prejuízo.

O professor passa a ser outra figura importante para o apoio e a segurança já experimentada em família para o desenvolvimento infantil. Assim como analisado por Wallon, os pais e familiares são fundamentais nos primeiros anos de vida da criança, pelas relações de afetividade e como modelo para a criança imitar, brincar e interagir e o professor também é um espelho para as futuras ações dela. As atividades realizadas na escola despertam muitos sentimentos no educando, e nesse processo de construção do conhecimento podem surgir insegurança, medo e frustração nas diversas experiências conduzidas pelo professor, o que requer sua atenção e intervenção para que o percurso seja positivo.

Tanto o aluno quanto o professor precisam construir uma relação de respeito, que envolve regras e limites. Se a princípio o docente auxilia diretamente no aprendizado dos estudantes, ao longo dessa trajetória é necessário ajustar suas intervenções para que passem a pensar e a refletir com autonomia. Para Almeida, “na relação professor-aluno, é ele que acaba selecionando entre os saberes e os materiais culturais disponíveis em dado momento, bem como tornando ou não esses

saberes efetivamente transmissíveis; é ele que faz a aproximação do aluno com a cultura de sua época.” (ALMEIDA, 2010, p. 81) Logo, o professor atua como representante e mediador entre a cultura e o discente, e suas ações precisam ter clareza para que este consiga refletir criticamente a sua realidade.

O professor não pode esquecer sua função no grupo, como coordenador: é aquele que observa os processos grupais e intervém, apoiando e dando ao grupo condições de achar seu caminho. Seu objetivo não é só trazer um conhecimento novo, mas ver como o processo de aprendizagem se desenvolve no grupo: aprendizagem de conceitos, de fatos, de valores e de comportamentos. (ALMEIDA, 2010, p. 80)

A consciência do seu papel no processo reflete na conduta que o professor assume com a sua turma, de forma que o ambiente do aprendizado seja envolto pela curiosidade e pela criatividade, um lugar democrático no quais os participantes sintam-se à vontade para compartilhar seus pontos de vistas e experiências. “Diante de um contexto democrático, a flexibilidade e a aceitação do diferente, do pluricultural, enfim, do que não é norma, leva o indivíduo à construção de um papel de cidadão e de uma mentalidade solidária comprometida com o seu grupo social.” (SOUSA e FILHO, 2008)

A escolha do docente por uma Educação para o Pensar implica a necessidade de elaborar estratégias para que os alunos superem o senso comum, o pensamento reducionista ou superficial, a as ideias individualistas ou autoritárias, que denotam preconceitos e não a análise crítica da realidade. Ao abrir espaço para o diálogo com e entre os alunos, é possível debater pontos de vista distintos para que o educando construa seus argumentos e defenda suas opiniões. É na troca de experiências e vivências que a criança se apropria de seus próprios significados, segue caminho para a construção do conhecimento e se desenvolve como ser social.

O apoio que o professor dará ao aluno nessa travessia de criança a adulto terá maior ou menor relevância dependendo de ele *olhar muitas vezes para trás* para avaliar seu próprio desempenho; de olhar seu aluno com *reverência* ou *acatamento*, lembrando sempre que a criança de hoje é o adulto de amanhã; de *tomar em consideração, ter em conta suas condições* de aprendizagem e as de seu meio; de *seguir as determinações, cumprir, observar, acatar* o ritmo de desenvolvimento próprio de sua etapa de formação. Enfim, é da disposição de o professor *estar na direção, estar voltando* para seu aluno que dependerá a marca de sua contribuição ao desenvolvimento do aluno que lhe for confiado. (ALMEIDA, 2010, p.82)

Quando o professor se compromete com uma educação que busca uma emancipação do pensamento, de modo a torná-lo autônomo e crítico, o seu trabalho não fica restrito à sala de aula, mas também se estende aos lares. Uma vez que o docente organiza e contempla ações democráticas no processo de ensino, é necessário que a família atue em conjunto e coerentemente com o trabalho desenvolvido na escola.

Se a comunicação entre os dois lados é pouca ou falha, é difícil compreender os objetivos traçados, o que pode causar um jogo no qual nenhuma das partes assume seu compromisso perante a educação da criança. A escola cobra dos pais uma participação efetiva no diálogo e na disciplina. Entretanto, os pais se ressentem da cobrança da escola na educação de seus filhos. Tanto um quanto o outro devem ter clareza de seus papéis na educação da criança, para que ela não fique prejudicada pela confusão das funções que cada parte precisa assumir.

A confusão acerca dos papéis a serem desempenhados é um dos reflexos das mudanças que a contemporaneidade assiste. “As funções da família e da escola encontram-se muito difusas numa sociedade tão complexa como a atual. Há uma confusão de papéis, sendo que tanto os pais quanto os professores sentem dificuldades em definir suas funções”. (Valadão; Santos, 1997, p. 47) A criança vive em um mundo onde a escola não é mais a única responsável pela educação, pois o conhecimento é fruto das experiências com os familiares, com os amigos, com o ambiente em que ela vive, com os meios de comunicação que possibilitam inúmeras vivências.

A aprendizagem significativa não acontece sem a interação da criança com o meio físico e social, complementos essenciais na constituição do ser humano. No caminho de formação da pessoa, as fases de aprendizado vividas no núcleo familiar são indispensáveis para que a criança se desenvolva e construa sua identidade, descubra pelas trocas de experiências o seu lugar na sociedade, apreenda e transforme a cultura, as tradições, os preceitos éticos e os ideológicos.

As conexões interpessoais são de fundamental importância para que ocorra a aprendizagem, pois ao se relacionar com o outro, o indivíduo assume diversos papéis: de criança, de filho, de aluno, de irmão, cidadão. Ao abraçar determinado papel e/ou comportamento, ele aprende a melhor maneira de agir,

aprimora os aspectos de sua personalidade, conhece melhor a si, suas demandas e potencialidades. Neste sentido, Wallon defende:

Uma escola que responda às necessidades de todos, isto é, às necessidades de cada um, e uma escola que, à medida que a inteligência se vai desenvolvendo no sentido da especialização das aptidões, responda a este progresso do espírito, no sentido da especialização ou das aptidões particulares. (WALLON, in ALMEIDA, 2004, p. 121)

O desenvolvimento da criança é cercado de inconstâncias, graus e níveis diferentes no seu percurso. Na infância, a dependência do adulto para a aprendizagem é direta, pois necessita de proteção para experimentar o mundo. O contato com outros da mesma faixa etária que a sua possibilita fortalecer relacionamentos importantes para ela. Se a família é o primeiro núcleo de aprendizado e a escola é outro meio tão importante quanto o primeiro para a construção formal da criança, o convívio e as ações conjuntas entre as duas instituições são primordiais para facilitar o desenvolvimento do indivíduo e quebrar paradigmas em sua educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação da pessoa é um processo amplo e contínuo, que abrange várias esferas e depende das relações que ela estabelece com o meio e com o outro. Pelas experiências acumuladas ao longo dos anos, constatei que as famílias que participam efetivamente da vida escolar de seus filhos influenciam em seu desenvolvimento, pois são parceiras ativas do trabalho realizado em sala de aula. Atualmente a escola passa por vários problemas, e não é incomum encontrar professores que afirmam que as mudanças sociais e no modelo familiar afetam a aprendizagem dos alunos e se justificam: “A família não é mais a mesma”. Logo, vários autores se dedicaram a estudar as transformações históricas que a sociedade presencia, impulsionadas pelo domínio da tecnologia e da informação e pela necessidade da escola entender os processos e se adequar para melhor atender as novas necessidades que surgem.

A pesquisa sobre as transformações familiares e suas influências no desenvolvimento do aluno procurou se aproximar do cerne do problema: as transformações familiares podem influenciar no desenvolvimento dos alunos, segundo a perspectiva de uma Educação para o Pensar? Para atingir o objetivo do trabalho, inicialmente foi discutido a influência da família no desenvolvimento da criança, segundo a teoria psicogenética de Henri Wallon. Em seguida, o segundo capítulo procurou identificar as transformações no núcleo familiar na contemporaneidade, para então discutir a influência das transformações familiares no desenvolvimento do aluno, segundo uma perspectiva para o Pensar.

Inicialmente, pelo cenário que a educação enfrenta atualmente, a hipótese levantada era a de que as transformações afetam o desenvolvimento da criança. Todavia, ao longo do trabalho, é possível constatar que independentemente da organização familiar, se o grupo construir um ambiente que priorize o diálogo e a qualidade de suas relações, este modelo se expandirá para as demais conexões estabelecidas fora de casa.

É inegável que a família passa por mudanças na sua estrutura, aberta cada vez mais para inúmeras configurações, e que esses novos arranjos trazem inquietude e novos desafios para a sociedade e para a escola. Não existe um modelo de família ideal. O que afeta o desenvolvimento da criança é a qualidade das relações estabelecidas no núcleo familiar, que não podem ficar restritas apenas ao cuidado com a alimentação, higiene e saúde. Como verificado na teoria psicogenética de Henri Wallon, a família é o grupo no qual as dimensões afetiva, cognitiva e social são estimuladas com base no seu nascimento. No meio familiar a criança aprende valores éticos e morais, bem como com os processos de imitação apreende o outro com quem convive; por isso a importância dos exemplos e da qualidade das relações que são construídas. A família é o primeiro grupo social que introduz a criança ao mundo e a escola proporciona a sequência a este aprendizado social. Portanto, destaca-se a importância destas duas instâncias caminharem lado a lado na sua formação e manter o diálogo, uma vez que a educação do indivíduo é produto do trabalho em conjunto de ambas.

É fundamental para a escola conhecer e considerar as experiências trazidas do convívio familiar para novos ambientes de socialização, pois isto propiciará o desenvolvimento dos processos de aprendizagem e de construção de conhecimentos, bem como novos relacionamentos interpessoais. As ações da escola devem estar contextualizadas com a realidade da criança e, para tanto, é preciso fortalecer a parceria entre a escola e a família para evitar uma descontinuidade entre o vivido no lar e na escola. A escola precisa investir em uma parceria efetiva com a família, para que a criança descubra sua própria identidade, demonstre seus sentimentos e desejos, o que refletirá no seu rendimento escolar.

Ademais, apesar de ser importante a participação da família na vida escolar da criança, não é possível afirmar que os problemas educacionais sejam frutos apenas da sua ausência neste processo. Além dos fatores sociais, econômicos e culturais, muitas outras causas podem ser listadas, como a metodologia escolhida, o grande número de alunos por sala, a falta de infra-estrutura na escola, de materiais, o pouco incentivo na formação da carreira do professor, a falta de um planejamento adequado e de objetivos claros traçados.

Em uma família ideal, o ambiente que se forma para o desenvolvimento dos filhos é aquele em que eles possam encontrar carinho, proteção, segurança e afeto, um porto seguro para as suas necessidades. Consoante com as mudanças que a contemporaneidade vive, a família e a escola precisam estar preparadas para formar a criança neste mundo regido pela transformação, no qual os valores e as necessidades se distanciam do modelo tradicional. A relação entre essas duas unidades de formação global do indivíduo deve ser de parceria, já que é inegável que o trabalho em conjunto agrega resultados positivos em seu desenvolvimento físico, social, cognitivo e emocional.

...

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Gen/ LTC, 2011.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: 1981

BUENO, Francisco da Silveira. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. Ministério da Educação e Cultura, Departamento Nacional de Educação, Campanha Nacional de Material de Ensino, Rio de Janeiro – São Paulo: Artes Gráficas Gomes de Souza, 1965.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1989.

Consultada em 10/11/2014. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2009.

CASTRO, Margareth; REGATTIERI, Marilza. (orgs.) **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

DANTAS, Heloysa. **A infância da razão: uma introdução à psicologia da inteligência de Henry Wallon**. São Paulo: Manole Dois, 1990.

DEL PRIORI, Mary (org.) **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Centauro, 2002.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HENRI-PAUL; LAUWE, Maria José Chombart de. **A evolução contemporânea da família: estruturas, funções, necessidades**. ICS.UL, Lisboa, 2013. Disponível em: <analisesocial.ics.ul.pt/.../1224165225Z5aRR5fx5Sc98EV6.pdf>. Consultado em 10/11/2014.

KROCK, Dulce. **Inteligência Expressiva a partir da Teoria Psicogenética de Henri Wallon**. São Paulo: Summus, 1995.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta de; DANTAS, Heloysa. **PIAGET, VYGOTSKY, WALLON: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LIPMAN, M. **O pensar na educação**. Tradução Ann Mary Fighiera Perpétuo. 3. Ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2001.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio**. Lisboa: Espelho D'Água, 1989.

LAUWE, Marie-José Chombart de. **A evolução contemporânea da família**.

Consultado em 14/08/2014 Disponível em:

<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224165225Z5aRR5fx5Sc98EV6.pdf>

LORIERI, M. A. **Filosofia: fundamentos e métodos**. São Paulo; Cortez, 2002

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice. **A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/ interrogações sociológicas**. Revista Análise Social, volume XL, 2005. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aso/n176/n176a05.pdf>. Acessado em 13/06/2013.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Família e escola na contemporaneidade:** os meandros de uma relação. Revista Educação e Realidade, volume 31, número 2, 2006. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6850>. Acessado em 13/06/2013.

PIAGET, Jean. **Para onde vai à educação.** Rio de Janeiro. José Olímpio, 2007.

PEREIRA, Dulce Krock Rodrigues. **Inteligência Expressiva:** a partir da teoria psicogenética de Henri Wallon. São Paulo: Summus, 1995.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A família em desordem.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SALVARI, Lúcia de Fátima Carvalho. **A relação entre família e problemas de aprendizagem:** o que pensam os psicólogos e pedagogos? Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Pernambuco, 2004. Disponível em http://www.unicap.br/tede/tde_arquivos/1/TDE-2006-12-19T185726Z44/Publico/Lucia%20Salvari.pdf. Acessado em 10/06/2013.

SOUZA, Ana Paula de; FILHO, Maria José. **A importância da parceria entre escola e família no desenvolvimento educacional.** Revista Iberoamericana de Educação. Número 44, 2008. Consultado em 14/08/2014. Disponível em: <http://www.rioei.org/deloslectores/1821Sousa.pdf>

QUINTAL. Tânia Maria Massaruto de. **Educação para o Pensar e Educação Emancipatória.** 2011. Disponível em: <http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/eventos/PC%2010.pdf> Acessado em 24/09/2014

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança.** São Paulo: Ática, 1986.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZAMBERLAN, Cristina de Oliveira. **Os novos paradigmas da família contemporânea: uma perspectiva interdisciplinar.** Rio de Janeiro: Renovar, 2001.